

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

LUCIANA PEREIRA DA SILVA LOPES

**IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
MARCAS DA FORMAÇÃO E DAS EXPERIÊNCIAS  
PROFISSIONAIS NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES**

CAMPINAS  
2015

LUCIANA PEREIRA DA SILVA LOPES

**IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
MARCAS DA FORMAÇÃO E DAS EXPERIÊNCIAS  
PROFISSIONAIS NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

CAMPINAS  
2015

**Autor: LOPES, LUCIANA PEREIRA DA SILVA.**

**Título: IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCAS DA FORMAÇÃO E DAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES**

**Orientadora: PROFA. DRA. HELOISA HELENA OLIVEIRA DE AZEVEDO**

**Dissertação de Mestrado em Educação**

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

**Data: 20/02/2012**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo**

---

**Profa. Dra. Maria Sílvia Pinto M. L. da Rocha**

---

**Profa. Dra. Cláudia Beatriz de C. Nascimento Ometto**

Ao Lucas, esposo dedicado, por seu apoio e amor incondicional durante essa trajetória.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, em primeiro lugar, por me dar o sopro da vida e permitir-me compartilhar das mais lindas maravilhas com que me deparei, entre elas, o conhecimento.

A Profa. Dra. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo por me permitir participar de sua pesquisa ainda quando no curso de Pedagogia, iniciando-me no universo da pesquisa, gesto tão importante e marcante que acarretou a escolha do tema deste trabalho, por suas incansáveis orientações, por não cessar em contribuir para a realização deste trabalho.

A Profa. Cláudia Beatriz de C. Nascimento Ometto e a Profa. Dra. Maria Sílvia Pinto M. L. da Rocha por suas excelentes contribuições e críticas quando da qualificação, que muito enriqueceram este trabalho, e pelo prazer e crescimento proporcionado pela discussão das ideias que aqui se apresentam.

A Profa. Dra. Cristina Martins Tassoni e a Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha que gentilmente aceitaram ler este material, disponibilizando-se a participar da banca examinadora na qualidade de suplentes.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas que souberam, com tanta veemência, me conduzir pelos trilhos do conhecimento, que enriqueceram esta formação.

Aos meus pais, que tanto se esforçam para me formar como pessoa, em especial, a minha mãe, influenciadora da minha profissão.

Aos meus irmãos que, perto ou longe, torceram por mim. E as cunhadas e cunhado pelo carinho imenso.

Aos meus amados sobrinhos que sempre souberam me encantar e me colocar para cima quando precisei. Prendas minhas.

As amigas queridas Adelir e Carolina pelo carinho incontável, por estarem presentes em cada conquista e angústia, por me incentivarem quando a caminhada ficava mais difícil, obrigada!

E mais que especial ao meu esposo, mais que fiel companheiro, amigo, parceiro e incentivador inesgotável. Obrigada por suportar as horas de ausência, as crises de choro, por escutar cada descoberta com tanto entusiasmo, por deixar a minha vida mais feliz. Muito obrigada! Nada seria possível sem você. Te amo!

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. (Freire, 2009).

## RESUMO

**LOPES, Luciana Pereira da Silva. Identidade docente na Educação Infantil: marcas da formação e das experiências profissionais no contexto das instituições. 2015. 156 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.**

Esta pesquisa busca compreender o processo de construção da identidade docente de professoras de Educação Infantil bem como as possibilidades de reconstrução dessa identidade, visando entender como as mudanças políticas e sociais ocorridas na área têm afetado as representações sociais acerca da identidade do profissional professor. Para isso, traçamos como meta investigar quais representações sociais as professoras têm construído acerca da profissão docente e quais as possibilidades de reconstrução dessa identidade, além de buscar compreender o papel das políticas públicas, da formação inicial e das condições práticas de exercício da profissão nessas representações. O trabalho está inserido na defesa da Educação Infantil e na luta por sua valorização bem como de seus profissionais, justificativa essa que perpassa todo o trabalho. Como metodologia optamos pela abordagem qualitativa, com produção de materiais empíricos, coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas com seis professoras e observação em sala de aula. Para tanto, norteamos-nos principalmente pelas concepções teóricas provindas da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, utilizando também como alicerce teórico as concepções oriundas da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Pudemos compreender que as professoras analisadas apresentam indícios de uma reconstrução da identidade docente, de uma representação da profissão como sacerdócio e caracterizada pelo gostar de crianças para uma profissão caracterizada pelos conhecimentos pedagógicos e pela intencionalidade do professor, porém, pudemos constatar que o ambiente prático de trabalho, no que diz respeito às exigências direcionadas ao professor juntamente com a desvalorização social dessa função, se apresentam como empecilhos para que essa nova representação possa ser assumida no cotidiano da profissão.

**Palavras-chave:** Identidade Docente; Profissionalidade Docente; Educação Infantil; Representações Sociais.

# ABSTRACT

**Lopes, Luciana Pereira da Silva. Teacher identity in Early Childhood Education: marks of the initial formation and professional experiences in the context of the institutions. 2015. Catholic University of Campinas, Campinas, 2015.**

This research aims to understand the teacher identity construction process of the Early Childhood Education teachers and the possibilities of reconstruction of that identity, in order to understand the way the political and social changes in the area have affected the social representations of teacher's professional identity. To reach that goal, we established the target of investigating which social representations the Early Childhood Education teachers have built on the teaching profession and what are the possibilities of reconstruction of this identity, and we also seek to understand the role of public policies, the basic training and the practical conditions of that profession in these representations. The work is inserted into the defense of Early Childhood Education and the struggle for the social valorization of its status as well as its professionals that is the justification that runs through all this work. The methodology we chose is based on the qualitative approach, producing empirical materials, data collection through semi-structured interviews and classroom observation. Therefore, we were mainly guided by the theoretical concepts of the Theory of Social Representations by Serge Moscovici, also using as theoretical basis the concepts derived from the historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy. We could understand that the teachers we have approached show some evidences of a reconstruction of the teacher identity, from a representation of the profession as priesthood and characterized by enjoying children to a profession characterized by pedagogical knowledge and the teacher's intention in the teaching-learning process, however, we found that the practical environment work, with regard to the requirements directed to the teacher along with the social devaluation of this function, are presented as an impediment to this new representation, so it cannot be assumed in the job routine.

**Key-words:** Teacher Identity; Professionalism; Early Childhood Education; Social Representations.

# LISTA DE QUADROS

Perfil das entrevistadas .....	106
--------------------------------	-----

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
CAPÍTULO I .....	15
1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	15
1.1 Conceitos básicos da teoria das Representações Sociais.....	19
1.1.1 Ancoragem e objetivação .....	21
1.1.2 Noções convencional e prescritiva das representações sociais.....	25
1.1.3 Universo consensual e universo reificado; conhecimentos científicos e senso comum .....	27
1.2 Linguagem, vivência e a teoria histórico-cultural .....	29
1.2.1 Processos interpessoais e relação intrapessoal .....	30
1.2.2 A importância da linguagem .....	34
1.2.3 Teoria histórico-cultural e Educação Infantil.....	36
1.3 A Construção da Profissão de Professor.....	38
1.3.1 Os primeiros centros de formação de professores .....	43
1.3.2 Formação inicial de professores .....	49
1.4 A feminização do magistério.....	52
1.5 A Pedagogia histórico-crítica e seus pressupostos para a formação de professores .....	57
CAPÍTULO II.....	63
2. REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO .....	63
2.1 A construção do conceito de infância.....	63
2.2 Breve relato da infância brasileira e seu atendimento .....	73
2.3 Regulamentação da Educação Infantil.....	83
2.4 Especificidades da Educação Infantil .....	85
2.4.1 A brincadeira e a Educação Infantil.....	86
2.4.2 A linguagem na Educação Infantil.....	88
2.4.3 O cuidar e o educar .....	90
CAPÍTULO III.....	95
3. METODOLOGIA DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS .....	95
3.1 Campo e sujeitos da pesquisa .....	100
3.1.1 Escolha dos sujeitos.....	105
3.2 Coleta de dados .....	107
3.3 Análise dos dados .....	109
3.3.1 Aspectos da Rotina e do planejamento.....	110
3.3.2 Relação professor-aluno.....	119
3.3.3 Trajetória profissional e os motivos que levaram à profissão.....	122
3.3.4 A Criança e a infância .....	126
3.3.5 Atividades importantes na Educação Infantil.....	128
3.3.6 Influência da formação inicial.....	132
3.3.7 Implicação das leis .....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	140
REFERÊNCIAS.....	143
ANEXOS .....	153

Anexo I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	153
Anexo II – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES.....	155

## INTRODUÇÃO

Ao tomar contato com as temáticas voltadas para a Educação Infantil, durante a graduação em Pedagogia, inquietaram-me os assuntos voltados para a valorização do professor desta etapa da educação básica. Pensando nisso, surgiu a oportunidade de pesquisar sobre a profissionalidade docente na Educação Infantil, durante a Iniciação Científica. Após esse primeiro contato com a pesquisa concentrada nessa área, decidi seguir essa mesma linha de pesquisa e realizei meu Trabalho de Conclusão de Curso tomando como objeto a identidade docente na Educação Infantil. Assim, ao me deparar com as produções específicas da área, a ânsia de compreender melhor o processo de identidade docente na Educação Infantil ficou ainda mais avivada.

Ao ingressar no Mestrado pude continuar as pesquisas em torno dessa temática, que se voltaram, em um primeiro momento, para uma revisão da literatura realizada no banco de dados da CAPES. A seguir, com um objeto de pesquisa já bem delimitado, buscamos o aporte teórico em Serge Moscovici e sua Teoria das Representações Sociais para subsidiar as pesquisas, bem como o desenvolvimento bibliográfico do trabalho. Trata-se de uma teoria cuja abordagem das representações sociais permite uma compreensão profunda acerca da cultura e das dinâmicas sócio-identitárias presentes na sociedade.

Ao percurso elencado acima se somou, no decurso do ano de 2014, o início de minha atuação como professora de Educação Infantil efetiva na rede pública de ensino de um município e professora seletiva (substituta) também na Educação Infantil em outro município, ambos pertencentes à Região Metropolitana de Campinas, porém, distintos dos municípios nos quais as professoras entrevistadas e observadas para este trabalho atuam. Essa nova condição profissional mostrou-se decisiva para o desenvolvimento desse trabalho, na medida em que, ao atuar como professora de Educação Infantil pude vivenciar o cotidiano de trabalho e as práticas exigidas desse profissional. Essa nova condição, sem dúvidas, permitiu-me uma reflexão mais apurada e uma ampliação na minha compreensão acerca da atuação dos profissionais envolvidos na Educação Infantil, sobretudo, seus professores.

Quanto ao arcabouço teórico, além da Teoria das Representações Sociais, outros autores e abordagens teóricas como Dermeval Saviani e a Pedagogia Histórico-Crítica, Lev Semionovich Vigotski e a Psicologia Histórico-Cultural, também dão parâmetros para a construção do escopo teórico da pesquisa. As três teorias mencionadas partilham uma série de pressupostos e possibilitam um diálogo produtivo carregado de asserções teóricas importantes para uma compreensão profunda do objeto em estudo.

Partimos, portanto, de todas as referências mencionadas para mobilizar uma análise crítica a respeito das representações sociais que são construídas, disseminadas e reconstruídas no contexto profissional na Educação Infantil. O que norteou nossa busca foi a inquietação em saber como as professoras de Educação Infantil se veem enquanto profissionais.

Nosso objetivo geral foi investigar quais representações sociais as professoras de Educação Infantil têm construído acerca da profissão docente e quais as possibilidades de reconstrução dessa identidade. Para tanto, estabelecemos objetivos específicos, a saber, contextualizar a história da profissão docente e da infância bem como das instituições de Educação Infantil; compreender a influência das políticas públicas na valorização profissional na Educação Infantil; identificar as representações que as professoras de Educação Infantil têm de si e do magistério; analisar a relação teórico-prática no desenvolvimento do trabalho docente.

Em termos metodológicos, a pesquisa em questão apresenta uma abordagem qualitativa, sendo composta pela revisão bibliográfica e pelo trabalho de campo, o qual foi realizado com base em observações nas salas de aula e, posteriormente, em entrevistas semiestruturadas com professoras atuantes na Educação Infantil em escolas de dois municípios da Região Metropolitana de Campinas. Quanto à estrutura, o trabalho foi desenvolvido em três capítulos.

No capítulo I é realizada uma discussão sobre as representações sociais e a profissão docente. Neste capítulo, abordo a profissionalidade docente e as representações sociais presentes na construção da identidade dos professores da Educação Infantil. Primeiramente, apresentamos a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, que busca em sua obra compreender as representações coletivas formadas nas sociedades, através das vivências;

exploramos então seus pressupostos e conceitos básicos. Apresentamos também as possibilidades de interpretação das questões do âmbito educacional, notadamente no que se refere à Educação Infantil e a seus profissionais, através das concepções teóricas de Serge Moscovici e de sua teoria.

Em seguida, são discutidos os dois outros subsídios teóricos que nos fundamentam, a saber, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Ambas as teorias, oriundas respectivamente dos trabalhos teóricos do psicólogo russo Lev Vigotski e do pedagogo brasileiro Dermeval Saviani, são expostas em seus conceitos principais, com ênfase para as implicações de seus desenvolvimentos teóricos para a Educação Infantil. Enquanto a psicologia histórico-cultural postula o desenvolvimento da criança como estando inerentemente ligado às interações e mediações, o que nos permite afirmar que a Educação Infantil detém uma importância ímpar nos processos de desenvolvimento; a pedagogia histórico-crítica aponta para o papel da educação, desde a Educação Infantil, na produção da humanidade historicamente constituída em cada indivíduo particular, enfatizando a importância da educação encaminhar-se para uma tomada de consciência crítica.

Além disso, ainda no capítulo I, discorro sobre a história da formação profissional para esta etapa da educação básica e as concepções sob as quais os profissionais docentes têm construído e reconstruído sua identidade profissional. Esse processo é apoiado na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Questões pertinentes e atuais são levantadas como, por exemplo, a questão da feminização do trabalho na Educação Infantil e a importância da formação inicial para a valorização da Educação Infantil enquanto espaço e momento privilegiado para a discussão e reflexão.

No capítulo II apresento um breve relato sobre o conceito de infância conforme abordado por autores de reconhecida relevância nesse campo de estudos, a saber, Philippe Ariès (1986), Colin Heywood (2004) e os brasileiros Sônia Kramer (1995) e Moysés Kuhlmann Jr. (1991; 1998; 2000; 2004). Apresento o conceito de infância como algo histórico e mutável nas diferentes sociedades. Em seguida, discorreremos sobre o atendimento às crianças no Brasil, traçando dentro do possível um panorama histórico das instituições que se dedicaram a esse atendimento. Exponho como surgiram as primeiras instituições destinadas a essa faixa etária e qual o propósito inicial de tais instituições quando de sua idealização e fundação.

Além disso, aproveitamos esse espaço para refletir sobre o processo de regulamentação da Educação Infantil, analisando os documentos que possuem impacto direto na valorização da Educação Infantil e de seus profissionais. Por fim, também discorreremos sobre as especificidades da Educação Infantil, elencando o brincar, o desenvolvimento da linguagem e a indissociabilidade do cuidar e educar como elementos importantes da Educação Infantil.

No capítulo III apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, discorrendo sobre as diferentes ferramentas metodológicas que deram suporte para a coleta de dados. Da mesma forma, procedemos com a análise dos dados coletados através das entrevistas semiestruturadas e das observações nas salas de aula, buscando relacioná-la com todas as considerações discutidas nos capítulos anteriores.

Por fim, apresentamos as considerações finais que foram ensejadas pelo desenvolvimento do trabalho. Nessa etapa buscamos refletir sobre a situação do professor de Educação Infantil e dos processos de construção e reconstrução de sua identidade enquanto profissional. Ressaltamos também, como não poderia deixar de ser, a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento pleno da criança, apontando para a importância na continuidade nas lutas que visam a valorização dessa etapa da educação e de seus profissionais.

## **CAPÍTULO I**

### **1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

O homem, enquanto ser social, forma-se como indivíduo na convergência de tudo o que aprende e das relações que estabelece, interpretando e reinterpreta tudo o que está ao seu redor. O processo aqui envolvido não se configura apenas no aprendizado passivo de tudo o que foi culturalmente produzido pelas gerações anteriores, mas na forma como tudo o que foi produzido, juntamente com as novas demandas existentes, será apreendido em âmbito coletivo em um processo marcado pelo dinamismo da manutenção do antigo com a adequação do novo.

Os conhecimentos advindos da cultura e do meio em que está inserido confluem, portanto, em uma gama de informações que vão constituir o seu trabalho, as suas comunicações, enfim, a sua vida em sociedade, que emerge das construções sociais produzidas e acumuladas. São as representações de tudo isso que possibilitam a este homem o ato de significar e ressignificar o seu eu no mundo. O conjunto de conhecimentos e informações que circulam na sociedade e se solidificam, sem jamais perder o seu dinamismo, constituem as representações sociais; mais do que isso, os processos envolvidos na comunicação, assimilação, divulgação e naturalização das noções comumente chamadas de senso comum são o que ensinam o que denominamos de representações sociais.

Para compreender como as representações sociais se formulam, ou são formuladas é que trazemos, no âmbito da Psicologia Social, as concepções de Serge Moscovici (2012) acerca das representações sociais, visando compreender como as “coisas” mudam ou são preservadas na sociedade. A Teoria das Representações Sociais (TRS), oriunda dos trabalhos de Moscovici, apresenta um escopo teórico e conceitual esclarecedor para se pensar o modo como as crenças, os valores, os estereótipos e as normas de conduta são preservados, transformados e compartilhados na vida social. No que tange aos objetivos específicos dessa pesquisa, a Teoria das Representações Sociais permite compreender a situação do professor de Educação Infantil no que concerne à sua profissionalização, pois, propicia a identificação das representações que constituem esse profissional no campo social abrindo espaço também, quando possível, para a crítica dessas

representações.

Conforme destaca Duveen (2012, p. 13-18), partindo do pressuposto das representações coletivas de Durkheim, Moscovici traz uma visão diferente para as representações. Durkheim, ao apresentar o conceito de representações coletivas, buscava separá-las das representações individuais, seu intuito com isso era o estabelecimento das bases necessárias para a afirmação da Sociologia como disciplina autônoma: enquanto a Psicologia se ocuparia das representações individuais a Sociologia ficaria responsável pela abordagem das representações coletivas. Sua distinção entre ambas, portanto, estava ligada ao movimento inaugural de fundação de uma nova disciplina científica.

As representações coletivas, para Durkheim, seriam estáticas e normativas, pois, constituiriam o estatuto fundamental de manutenção de uma dada sociedade; nesse sentido seus esforços focaram em identificar os mecanismos de manutenção presentes nas estruturas de grupos sociais primitivos. A partir da crítica dessa definição registra-se o ponto inicial da nova abordagem de Moscovici, pois, enquanto Durkheim pensava nas representações como estáveis e com uma distância entre o social e o coletivo, na tentativa de estabelecer uma ciência autônoma, Moscovici aborda as diversidades dessas representações, além de não observar distinção na organização entre o social e o coletivo. Dessa forma, o trabalho de Moscovici não pode ser comparado apenas a uma alternativa do trabalho de Durkheim.

[...] enquanto Durkheim vê as representações coletivas como formas estáticas de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo, Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas. (DUVEEN, 2012, p. 15)

Em sua crítica à forma estática das representações coletivas em Durkheim e, por consequência de sua negação em distinguir o social do coletivo, Moscovici introduz um novo enfoque científico na Psicologia Social, sendo que sua abordagem visa a identificar as representações sociais em sua dinâmica sem perder de vista os seus efeitos no mundo empírico.

A psicologia social de Moscovici [...] foi consistentemente orientada para

questões de como as coisas mudam na sociedade, isto é, para aqueles processos sociais, pelos quais a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação, se tornam parte da vida social. (DUVEEN, 2012, p. 15)

Os professores, sendo parte integrante do mundo social, estão inseridos no movimento de circulação das representações. Por um lado, diferentes setores da sociedade mantêm diferentes representações do que seja ser professor, por outro lado o próprio ambiente escolar e os agentes envolvidos na educação estabelecem suas próprias concepções acerca do ser professor, podendo contribuir, endossar ou contrapor as representações vigentes na sociedade em geral. Trata-se de um movimento dialético em que o constante embate entre o modo como a sociedade representa o professor e o modo como ele próprio se representa permite que as representações sejam elaboradas, mantidas, propagadas ou mesmo reelaboradas no meio social. Sendo assim, interessa-nos apresentar os pressupostos básicos da Teoria das Representações Sociais, como exposto por Moscovici, a fim de, em um segundo momento, compreender as representações que os professores de Educação Infantil mantêm acerca de sua própria profissão e as possibilidades de mudança dessas representações que, no limite, alimentam a identidade docente.

É imprescindível não perder de vista a relação entre as representações sociais e as práticas sociais. Roger Chartier (2000), historiador francês, articula os conceitos de representação e de prática apontando que não devem ser separados.

A noção de representação permite compreender a relação dinâmica que articula a internalização pelos indivíduos das divisões do mundo social e a transformação destas pelas lutas simbólicas que têm por instrumento e risco as representações e as classificações dos outros ou de si mesmo. [...] a noção de prática é inseparável da de representação na medida em que ela designa os comportamentos ritualizados ou espontâneos que, acompanhados ou não de discurso, exibem (ou traem) as identidades e fazem reconhecer o poder. A prática constitui as representações em ação, captadas nas condutas do cotidiano ou no ordenamento dos rituais sociais. (CHARTIER, 2000, p. 8)

Assim, compreender as representações sociais dos professores sobre a sua própria profissão exige a compreensão das práticas que caracterizam sua atuação como profissional. É na articulação das representações com as práticas que as identidades, e suas possíveis reformulações, vêm à tona.

Dotta (2006) em seu estudo sobre o ser professor aponta a intersecção de discursos oriundos de fontes diversas, no contexto escolar, como um fator importante para a percepção do modo como as representações sociais circulam na sociedade. A autora defende que:

O sistema escolar sempre sofreu, de forma mais ou menos acentuada, influências de grupos sociais que ocupam posições diferentes em relação à Instituição Escolar: discurso político e administrativo, discurso dos agentes institucionais de diferentes níveis hierárquicos, discurso dos usuários. Ainda que algumas dessas influências não sejam de fácil detecção, o campo educacional pode ser considerado como privilegiado para a observação de como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais. (DOTTA, 2006, p. 27-28)

Nesse contexto, a autora coaduna com a posição de que o estudo das representações sociais contribui para compreender de modo mais profundo a identidade do professor em relação à sua profissão. Em sua fala, ressalta a dinâmica entre o pessoal e o profissional e entre o individual e coletivo como possibilidade de compreensão privilegiada pela Teoria das Representações Sociais.

[...] investigar as representações sociais do ser professor permite-nos apreender a profissão docente nessa dinâmica que envolve o pessoal e o profissional, o individual e o coletivo, contribuindo para uma maior aproximação do professor enquanto pessoa e profissional. (DOTTA, 2006, p. 39)

Além disso, Alves-Mazzotti (2008) reforça que o estudo das Representações Sociais se torna pertinente para compreender a construção ou a reconstrução da identidade docente. A autora afirma que:

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20-21).

As representações sociais encontram-se imbricadas no lugar difuso e

complexo que une linguagem, ideologia e imaginário social, sem deixar de lado a relação entre os conhecimentos científicos e como esses mesmos conhecimentos são assimilados na vida social cotidiana, tornando-se parte da cultura geral. Trata-se, portanto, de um espaço privilegiado de pensamento e reflexão.

Dessa forma é que pretendemos compreender os pressupostos básicos dessa teoria para analisarmos, posteriormente, a identidade docente das professoras de Educação Infantil, bem como as possibilidades de mudança dessas significações.

### **1.1 Conceitos básicos da teoria das Representações Sociais**

A Teoria das Representações Sociais interessa-se pela forma como o conhecimento é produzido, difundido e naturalizado na sociedade. No mesmo caminho, aponta para a forma como determinados conhecimentos são superados, reformulados e assimilados em diferentes contextos e momentos históricos. Duveen (2012, p. 9) em seu texto introdutório “O poder das ideias”, que abre os textos de Moscovici reunidos no livro “Representações Sociais: investigações em Psicologia Social” (2012), defende que o conhecimento é produzido através da interação e da comunicação, sendo que a psicologia social visa identificar os processos pelos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado na sociedade (p. 9).

Se as relações em sociedade é que nos ajudam a compreender esse movimento de mundo e suas transformações, as representações sociais, como diz Duveen (2012):

[...] sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros. (2012, p. 8).

A Psicologia Social, então, se interessa pelo processo pelo qual o conhecimento é produzido, transformado e trazido de volta para a sociedade. No entanto, compreender e conceituar a representação social não é tarefa fácil, devido a sua complexidade, conforme Moscovici (2012) explicita em sua obra. Tentando

abarcando essa complexidade o autor escreve:

Quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta. Mas precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender. (MOSCOVICI, 2012, p. 43).

Assim o autor delimita um objeto de estudo bastante específico: identificar as representações que são produzidas ou reproduzidas por indivíduos ativos, bem como os processos envolvidos no surgimento e circulação de tais representações. Da mesma forma, nega que a sociedade encontra-se estagnada defronte dos acontecimentos, das interações e das estruturas sociais; a sociedade, com todas as suas contradições e conflitos, é criada e mantida pelo trabalho coletivo, ou seja, pelas representações sociais partilhadas e vivenciadas pelos seus integrantes. E complementa:

O que estamos sugerindo, pois, é que pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. (MOSCOVICI, 2012, p. 45).

A produção e a comunicação das representações sociais que circulam na sociedade estão ligadas a mecanismos específicos de conceituação e assimilação que foram identificados e descritos por Moscovici (2012). Os conceitos de objetivação, ancoragem, natureza convencional e prescritiva das representações, universo consensual e universo reificado (cf. MOSCOVICI, 2012, p. 29-109) são importantes mecanismos conceituais que permitem a compreensão do movimento no qual o não familiar torna-se algo familiar. A Teoria das Representações Sociais, então, trata desses processos específicos que permitem que o não familiar torne-se algo familiar, sendo que essa é a característica mais marcante nas representações sociais.

### 1.1.1 Ancoragem e objetivação

Os processos de representações são formulados a partir de dois conceitos fundamentais na teoria de Serge Moscovici, a ancoragem e a objetivação, cujo intuito é a transformação do não familiar em algo familiar. É assim que as representações surgem a um indivíduo e a uma sociedade, na tentativa de transformar aquilo que é desconhecido em conhecido, em familiar. “Em seu todo, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas.” (MOSCOVICI, 2012, p. 55).

A motivação em criar representações para transformar o não familiar em familiar acontece porque nos sentimos incomodados com o desconhecido. Tudo que é misterioso, enigmático ou distante dos padrões de inteligibilidade vigentes em nossa sociedade tende a ser assimilado com base nos padrões já existentes de interpretação, ou seja, há um esforço humano constante em compreender tudo o que se passa ao redor, no entanto, essa compreensão é baseada nos esquemas de pensamento já vigentes.

Assim, Moscovici nos apresenta os mecanismos envolvidos nesse processo. Nas palavras do autor:

Não é fácil transformar palavras não familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário, para dar-lhes uma feição familiar, pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas. (MOSCOVICI, 2012, p. 60).

Os dois mecanismos mencionados pelo autor são a ancoragem e a objetivação, responsáveis pelos processos de transição que possibilitam ao não familiar o tornar-se familiar. Cada um desses mecanismos atua de uma maneira específica com efeitos também específicos. Dotta (2006) sintetiza-os de modo bem objetivo, apontando que a objetivação caracteriza-se pela passagem do conceito/ideia para a figura/imagem naturalizada, enquanto a ancoragem consiste em tornar uma figura inteligível através da interpretação e assimilação.

Duplicar um sentido por uma figura abstrata, materializar um objeto abstrato, foi chamado de objetivação. Duplicar uma figura por um sentido, proporcionar um contexto inteligível ao objeto, interpretá-lo, foi denominado de ancoragem. (DOTTA, 2006, p. 20)

Convém analisar ambos os mecanismos e seus esquemas de funcionamento, ainda que de modo breve, como forma de compreender as especificidades das representações sociais.

O primeiro mecanismo, denominado ancoragem, busca transformar ideias ou acontecimentos estranhos em algo familiar. É a necessidade de rotular, categorizar. Tudo o que nos cerca é parte de alguma coisa ou lugar, então, quando nos deparamos com um objeto ou situação nova necessitamos enquadrá-la em uma perspectiva já conhecida, familiar. Desse enquadramento, o novo pode enfim ser representado, categorizado, comunicado.

Com base nesse mecanismo é que efetuamos a categorização daquilo que nos é apresentado, a fim de compreender e de promover que essas representações se encaixem no modelo de mundo e sociedade vivenciados por nós. Para o autor,

[...] sistemas de classificação e de nomeação (classificar e dar nomes) não são, simplesmente, meios de graduar e de rotular pessoas ou objetos considerados como entidades discretas. Seu objetivo principal é facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões. (MOSCOVICI, 2012, p. 70).

A ancoragem, portanto, constitui-se dos processos de classificação e denominação (cf. MOSCOVICI, 2012, p. 60-78; DOTTA, 2006, p. 20-24; REIS; BELLINI, 2011, p. 152). Cada um desses processos desempenha uma função específica no escopo da ancoragem.

O ato de classificar, assim como nas operações científicas, está ligado à seleção entre os sistemas categoriais existentes, permitindo que aquilo que é classificado seja colocado em relação com todo o conjunto de categorias vigentes na sociedade. Classificar é, portanto, categorizar, rotular e posicionar dentro de uma cadeia de categorias. Isso permite que, por um lado, aquilo que é classificado seja reconhecido e, por outro, diferenciado. A classificação é imputada a todos os

elementos participantes da vida humana em sociedade, como, por exemplo, os comportamentos e as condutas entre os integrantes da sociedade. Em termos gerais, pode-se dizer que o objetivo principal da classificação é estabelecer as diretrizes para as relações em sociedade.

O segundo mecanismo que compõe o processo de ancoragem é a denominação. Trata-se de um ato essencialmente humano, da vontade de dar nome aos objetos que estão ao redor. A denominação consiste, basicamente, em “tirar alguma coisa de um anonimato perturbador para dar-lhe uma genealogia incluindo-a em um complexo de palavras específicas, para localizá-la, concretamente, na matriz de identidade cultural [...]” (DOTTA, 2006, p. 21).

Moscovici distingue três consequências advindas do processo de nomeação, as quais estão em movimento no processo de ancoragem do qual fazem parte. De acordo com o autor:

[...] as consequências disso [denominar] são três: (a) uma vez denominada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências etc; (b) ela se torna distinta de outras pessoas ou coisas através dessas características e tendências; (c) ela se torna objeto de uma convenção entre aqueles que adotam e partilham a convenção. (MOSCOVICI, 1978, apud DOTTA, 2006, p. 21)

Sendo assim, o processo de ancoragem apresenta-se como um dos processos mais importantes na assimilação do não familiar em familiar. Permite a acomodação do que é estranho ou perturbador em esquemas familiares e convencionais correntes na sociedade.

No momento em que nós podemos falar sobre algo, avaliá-lo e, comunicá-lo mesmo vagamente, podemos, então, representar o não-usual em nosso mundo familiar, reproduzi-lo como uma réplica de um modelo familiar. Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. (REIS; BELLINI, 2011, p. 152)

Vê-se, então, que o processo de ancoragem, ao propiciar a classificação e denominação daquilo que antes se apresentava como perturbador, conduzindo ao reconhecimento em categorias familiares, elimina a percepção ameaçadora daquilo que se torna uma representação familiar. Cessam-se, assim, quaisquer conflitos

anteriormente suscitados pelo desconforto do saber não familiar.

O segundo mecanismo do processo de geração das representações sociais, com o intuito de trazer o não familiar ao familiar, é a objetivação. Esse mecanismo busca materializar algo abstrato em real, ou seja, torná-lo concreto. Ou ainda, nas palavras de Moscovici, “[...] tal autoridade está fundamentada na arte de transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra.” (MOSCOVICI, 2012, p. 71).

A objetivação, então, permite que busquemos em nosso acervo pessoal, a memória, a ideia de coisas que representem as palavras no mundo, que seja capaz de tornar algo real, aquilo que era abstrato. Para isso, a linguagem torna-se fundamental na teoria de Moscovici, pois, é ela que possibilita a transformação de algo que não podia ser representado, o não familiar, em real, familiar.

Sendo assim, a objetivação caracteriza-se pela naturalização de determinados discursos que circulam na sociedade em imagens e figuras, cujo caráter icônico faz com que sejam apreendidas de modo natural. “Esse processo [objetivação] é responsável pela transformação de um esquema conceitual em real, é a atribuição de uma contrapartida material a uma imagem.” (DOTTA, 2006, p. 22).

Moscovici resume o papel de ambos os processos ao afirmar que “a objetivação transfere a ciência para o domínio do ser e a ancoragem a delimita ao domínio do fazer, a fim de contornar o interdito da comunicação.” (MOSCOVICI, 1978 apud DOTTA, 2006, p. 23). Esse é o caminho pelo qual os conhecimentos científicos entram na via do senso comum, tornando-se parte do vocabulário e cultura gerais.

Reis e Bellini (2011) sintetizam ambos os mecanismos identificando-os como “maneiras de lidar com a memória.” (p. 152). Para as autoras:

A ancoragem mantém a memória em movimento, a qual é dirigida para dentro e está sempre armazenando e excluindo objetos, pessoas e acontecimentos classificados e nomeados por essa ancoragem de acordo com os seus tipos. A objetivação, mais ou menos direcionada para fora (para outros), elabora conceitos e imagens para reproduzi-los no mundo exterior. (REIS; BELLINI, 2011, p. 152)

Os dois mecanismos supracitados se destinam à reprodução através da

lógica dos padrões familiares. É importante ressaltar que essa reprodução constitui-se em algo repleto de subjetividade e parcialidade, não podendo ser encarada como um processo neutro.

Nesse processo, a neutralidade é proibida pela própria lógica do sistema em que cada objeto ou sujeito deve ter um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar numa hierarquia claramente graduada. (DOTTA, 2006, p. 20).

Essa é também uma característica importante na Teoria das Representações Sociais, pois, tal teoria não presume a imparcialidade ou neutralidade nos processos que investiga, ao contrário compreende-os como ligados a contextos históricos específicos com movimentos políticos e ideológicos também específicos a cada situação em estudo.

### **1.1.2 Noções convencional e prescritiva das representações sociais**

As representações sociais, geradas pelos processos de ancoragem e objetivação, desempenham duas funções principais, conforme resalta Moscovici (2012, p. 33-40). Essas duas funções são compreendidas pela noção convencional e pela noção prescritiva.

A noção convencional indica que as representações operam no estabelecimento de convenções, ou seja, no estabelecimento de códigos, discursos e condutas aos quais todos os membros de um grupo social estão sujeitos. As representações sociais impregnam de tal forma a memória coletiva e social que acabam por se tornar naturalizadas, quase imperceptíveis de tal modo que são correntes na sociedade, ou seja, tornam-se convencionais. Moscovici (2012) comenta a esse respeito:

[...] elas [as representações sociais] *convencionalizam* os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de

peçoas. (MOSCOVICI, 2012, p. 34)

Na medida em que as representações sociais influenciam, determinam ou dirigem o modo como a realidade é percebida, podemos assumir que a realidade enquanto percepção e interpretação, principalmente por estas funcionarem de maneira automatizada quando no domínio do senso comum, possui também um forte caráter convencional. No entanto, assumir a *convencionalidade* da realidade não equivale a aceitar assujeitar-se ao seu caráter convencional passivamente. Ao contrário, o próprio autor comenta que “Podemos, através de um esforço, tornar-nos conscientes do aspecto convencional da realidade e então escapar de algumas exigências que ela impõe em nossas percepções e pensamentos.” (MOSCOVICI, 2012, p. 35).

Em relação à noção prescritiva das representações sociais devemos lembrar que as representações sociais não são obra da mente individual. Evidentemente, como tem sido apontado, os indivíduos que compõem a sociedade pensam, agem, guiam suas condutas, seus comportamentos, suas reações, enfim, entram em relação com o que os cerca através das representações sociais que circulam no meio social. Entretanto, as representações surgem de um processo complexo no qual tudo o que é produzido pelas gerações passadas entra em relação com o presente, juntamente com a influência dos discursos oriundos de diferentes esferas presentes na sociedade e, em sua combinação, alimentam as representações sociais.

Moscovici enfatiza que as representações sociais são prescritivas na medida em que estão presentes na sociedade antes do nascimento de um indivíduo histórico específico, ou seja, quando alguém nasce dentro de uma determinada formação social aprenderá e se desenvolverá em meio às representações sociais já em funcionamento nessa sociedade. Embora as representações sociais estejam em constante movimento, sejam dinâmicas, o indivíduo por si só não detém o controle sobre os processos que produzem as representações. Moscovici (2012) enfatiza:

[as] representações são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta *o que* deve ser pensado. (MOSCOVICI, 2012, p. 36).

Reforçando a relação das representações sociais com o indivíduo, Moscovici comenta que as representações sociais não chegam exatamente a ser pensadas pelo sujeito, mas re-pensadas, ou seja, podemos pensar no sujeito como um vetor para as representações. Elas alimentam o pensamento do sujeito, são replicadas e propagadas por ele.

Enquanto essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas. [...] elas [as representações sociais] são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no discurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. (MOSCOVICI, 2012, p. 37)

As duas funções específicas das representações sociais, convencional e prescritiva, possibilitam que as representações sociais alimentem as estruturas de pensamento e as relações estabelecidas entre os integrantes de um grupo social como se fossem uma realidade concreta, naturalizada, imperceptível nas interações corriqueiras.

### **1.1.3 Universo consensual e universo reificado; conhecimentos científicos e senso comum**

O surgimento e a circulação das representações sociais também estão ligados à distinção entre dois campos específicos de organização social, denominados por Moscovici (2012, p. 49-53) como universo consensual e universo reificado. O autor identifica a ciência com o universo reificado e aponta que a circulação das representações sociais ocorre, preponderantemente, no universo consensual.

O autor explicita que “No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade” (MOSCOVICI, 2012, p. 49), enquanto “No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade” (MOSCOVICI, 2012, p. 50).

Nesse sentido, a ciência, entendida em sentido amplo como o funcionamento de entidades através de seus códigos específicos, sendo que os membros do grupo fazem parte do mesmo devido à competência que adquirem para tal, apresenta-se como um universo reificado. O universo consensual, por outro lado, distingue-se como o espaço público, aberto, no qual os indivíduos tomam parte sem a necessidade da satisfação de requisitos rígidos e, através da conversação, da circulação de ideias, presumindo a cumplicidade entre os participantes, fazem os mecanismos das representações sociais funcionar.

Prado (2011) ao discorrer sobre a distinção entre universo consensual e universo reificado, aponta:

[...] existe uma arte no universo consensual, pois ao compartilhar imagens e ideias, por meio dos discursos, cria-se estabilidade e recorrência, o grupo se mantém consolidado, sentindo-se satisfeito nas suas necessidades de expressão e de interação comunicativa. Nesse sentido, as representações sociais são um meio para entendermos o universo consensual (tal universo é um produto das representações sociais), dando voz a ela e explicando acontecimentos. Já as ciências são um meio para entendermos o universo reificado onde as reações são vistas fora da consciência e a adequação intelectual é almejada junto às evidências empíricas (não se preocupando com valores e vantagens). (PRADO, 2011, p. 33)

É, portanto, no universo consensual que predominam as representações sociais. Sendo assim, as representações sociais constituem-se no senso comum, distanciando-se do conhecimento científico. Assim, a Psicologia Social de Moscovici, em uma orientação distinta da ciência mais tradicional – por exemplo, o positivismo –, elege os conhecimentos oriundos do senso comum como seu objeto de estudo.

Jodelet (2001 apud DOTTA, 2006), coloca as representações sociais como equivalentes ao senso comum. Em suas considerações, ressalta a legitimidade de empreender um estudo que priorize o senso comum como objeto de interesse.

[A representação social] É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na sua vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (JODELET, 2001 apud DOTTA, 2006, p. 25)

Assim, compreendemos que as representações sociais equivalem ao senso comum, saber ingênuo ou conhecimento natural, diferindo do conhecimento científico, mas não sendo menos digna de estudo do que este último. Também é importante ressaltar que as representações sociais atuam na naturalização dos conhecimentos científicos em senso comum.

Além disso, Dotta (2006, p. 24-40) também destaca a identificação feita por Jodelet (2011 apud DOTTA, 2006) de três particularidades importantes das representações sociais, a saber, a vitalidade, a transversalidade e a complexidade. A vitalidade das representações sociais diz respeito ao seu dinamismo, mutabilidade e adaptabilidade; o aspecto da transversalidade refere-se ao fato de circularem em diferentes esferas e discursos sociais, não sendo possível delimitá-las a uma única ordem de discursos; e a complexidade diz respeito aos processos refinados que geram as representações e a dificuldade em abordá-las.

## **1.2 Linguagem, vivência e a teoria histórico-cultural**

A psicologia histórico-cultural, tendo como principal teórico Lev Semyonovch Vigotski, busca compreender os sujeitos em sua relação com o meio. Para tanto, considera o homem como um ser histórico e social, se constituindo enquanto tal através das relações e significações que estabelece com o meio e com o outro em um processo interpessoal e intrapessoal. A linguagem e as vivências são as categorias fundamentais na relação sujeito-objeto que Vigotski expõe em seu trabalho.

O marxismo, que é a base da psicologia histórico-cultural, explica que as relações do homem sobre a natureza são denominadas trabalho, sendo essa a forma como o homem interage com o meio em que vive. A educação escolar e a atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem constituem-se em um trabalho subjetivo. A esse respeito Duarte (2001) aponta:

Por situar-se numa perspectiva marxista, a teoria vigostiskiana concebe o desenvolvimento histórico das relações entre o ser humano e a realidade como um processo regido pela atividade fundamental do homem, que é o trabalho. O trabalho desempenha um papel decisivo no desenvolvimento do ser humano, tanto no sentido material/objetivo como no sentido subjetivo. (p. 307).

Na teoria histórico-cultural as relações são formuladas a partir das experiências do sujeito com o meio, entendidas dentro de um processo histórico, sendo que nessa concepção basilar reside sua aproximação com a Teoria das Representações Sociais que, por sua vez, preconiza a relação do sujeito com o meio social como assertiva teórica básica. Para compreender melhor a “força” da linguagem na abordagem de Moscovici é que trazemos as contribuições da psicologia histórico-cultural de Vigotski.

### **1.2.1 Processos interpessoais e relação intrapessoal**

A teoria histórico-cultural parte de uma premissa radical, provinda de uma concepção do materialismo histórico e dialético, a qual afirma que o homem somente se torna homem, no sentido de humano, quando em interação com o social (o meio e os demais homens). A humanidade é construída historicamente, é um produto social.

[...] o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade [...] nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade. (VIGOTSKI, 2010, p. 697-698)

O homem enquanto ser biológico depende da interação para que seja produzida em si a humanidade historicamente construída. Conforme será explicitado adiante, essa produção social da humanidade histórica no indivíduo dependerá da relação dialética do interpessoal com o intrapessoal, sendo que esse processo envolve a mediação e o desenvolvimento em seus diferentes níveis, que juntos possibilitam a singularização do indivíduo. A educação é um elemento fundamental nesse processo.

De acordo com essa teoria [psicologia histórico-cultural], o indivíduo nasce com características biológicas meramente preparatórias para sua interação social e somente no contato social, com o outro, que se tornará humano. Partindo dessa concepção, prioriza-se o papel da educação como imprescindível no desenvolvimento humano. A educação exerce um papel intencional na formação dos processos sociais e psicológicos dos indivíduos. Dessa maneira, destaca-se a importância do ato de ensinar, sendo que o ensino deve ocorrer de modo a possibilitar o desenvolvimento. (CORDÃO, 2013, p. 77)

Cabe ressaltar que o termo interpessoal indica as relações que o sujeito estabelece com o meio, com o outro; enquanto o intrapessoal diz respeito às relações internas do sujeito. As relações interpessoais são internalizadas no âmbito intrapessoal, sendo esta uma característica tipicamente humana. “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana.” (VIGOTSKI, 1998a, p. 76)

Vigotski defende que a psicologia deveria centrar-se em estudar os processos de internalização, elucidando os mecanismos que dirigem e influenciam esse processo. “Mostrar como o sentido externo e a habilidade externa da criança se tornam internos constitui o objeto direto da investigação [...]” (VIGOTSKI, 2004, p. 486).

O processo de internalização do interpessoal em intrapessoal é caracterizado pelo autor (1998, p. 75) como compreendendo algumas operações específicas:

[...] a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.* [...] b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.* Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológica*). [...] c) *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.* (VIGOTSKI, 1998a, p. 75) [grifos do autor]

Freitas (1994) salienta que:

O processo de internalização é eminentemente dialógico, porque aquilo que eu internalizo, o intrapsicológico, só acontece a partir de uma interação, do

interpsicológico, portanto, sendo indispensável o papel de um outro. (FREITAS, 1994, p. 93).

O processo de internalização produz o desenvolvimento do sujeito. Diferentemente de outras abordagens psicológicas que localizam o desenvolvimento como requisito prévio para a aprendizagem<sup>1</sup>, a psicologia histórico-cultural entende que o desenvolvimento depende da aprendizagem, isto é, da internalização das relações vivenciadas socialmente. Ou seja, o aprendizado é o que possibilita a efetivação do desenvolvimento.

[...] a aprendizagem não é desenvolvimento mas, corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos que, fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis. Assim, a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais mas históricas do homem na criança. (VIGOTSKI, 2004, p. 484)

Em relação ao desenvolvimento, é importante enfatizar que a psicologia histórico-cultural diferencia o desenvolvimento real do desenvolvimento potencial. Esses dois níveis de desenvolvimento, em sua esfera específica de alcance, são denominados zona de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento proximal<sup>2</sup>. Vigotski (2008) indica os modos de identificação de ambos:

[...] o nível de desenvolvimento real, [...] se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, [é] determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2008, p. 97)

---

<sup>1</sup> Referimo-nos à abordagem de Jean Piaget e às de inspiração behaviorista (comportamentais), para citar apenas dois exemplos.

<sup>2</sup> Note-se que as denominações dos níveis de desenvolvimento variam no rol de traduções da obra de Vigotski, entre as quais fazemos constar os termos zona de desenvolvimento real ou zona de desenvolvimento atual e, para o segundo nível, zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento potencial, zona de desenvolvimento imediato ou, ainda, zona de desenvolvimento iminente; seguindo as terminações, as siglas também variam: ZDR, ZDP, ZDI. A esse respeito remetemos para a discussão empreendida por Zoia Prestes, sendo que a autora opta pelo termo iminente para o segundo nível de desenvolvimento: “É um grande equívoco falar de um nível potencial, pois nos dá a impressão de que existe um nível a ser atingido e que tem que ser atingido. Vigotski não fala isso. [...] Eu insisto em ‘iminente’ porque é justamente na iminência de ocorrer, pode ou não ocorrer.” (BUSS-SIMÃO; FERNANDES; VASCONCELOS, 2014, p. 343-344). Enfatizamos que nas citações apresentadas registra-se essa variação na terminologia, pois, as mesmas provêm de obras traduzidas por diversos tradutores; nos comentários de nossa autoria optamos pela utilização dos termos zona de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento proximal, apenas para fins de padronização.

Portanto, na teoria histórico-cultural, a aprendizagem é o que propicia o desenvolvimento, sendo que os processos de aprendizagem ocorrem devido ao estabelecimento de zonas de desenvolvimento proximal. O autor explica que “[...] os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, os primeiros vêm atrás dos segundos, que criam zonas de desenvolvimento imediato.” (VIGOTSKI, 2004, p. 486).

A projeção compreendida pela zona de desenvolvimento proximal é de vital importância para a educação, na medida em que os estímulos e a qualidade da mediação são vitais para a efetivação do desenvolvimento. A mediação – quer seja pelo meio, pelos objetos, pela linguagem, pelos artefatos culturais, pelo ambiente social, pelo outro – é de singular importância para o desenvolvimento, pois, sendo histórica e socialmente constituído, o homem somente adquire as características tipicamente humanas na interação com o outro, ou seja, na mediação.

Vigotski (2004) elucida que:

A zona do desenvolvimento imediato pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico do seu desenvolvimento que leva em conta não só o já atingido mas também o que se encontra em processo de amadurecimento. (VIGOTSKI, 2004, p. 480)

A mediação deve propiciar que aquilo que está em processo de amadurecimento possa, de fato, transformar-se em desenvolvimento adquirido pela criança. As mediações é que propiciam o desenvolvimento do sujeito. Através delas o ser humano significa e interioriza a nova ação, devolvendo ao mundo a sua interpretação dessa ação, transformando esse acontecimento em um processo dialético, uma vez que novamente outras significações serão atribuídas e, conseqüentemente, novas internalizações ocorrerão.

Mais importante para a escola não é tanto o que a criança já aprendeu quanto o que ela é capaz de aprender, e a zona do desenvolvimento imediato é quem determina quais as possibilidades da criança no plano da assimilação daquilo que ela ainda não domina e assimilação sob orientação, com ajuda, por indicação e em colaboração. (VIGOTSKI, 2004, p. 505)

Nesse sentido, o papel da escola – desde a Educação Infantil até os anos finais – é propiciar que esse desenvolvimento ocorra, sendo que o professor constitui-se no mediador por excelência, pois, diferente das mediações proporcionadas pelos colegas de turma, o professor está em condições privilegiadas para oferecer uma mediação intencional e consciente. Assim é que as crianças passam de um processo de generalização para uma significação mais profunda e abstrata dos signos postos a elas em um processo histórico e cultural.

### **1.2.2 A importância da linguagem**

A construção da linguagem se dá em um processo social, no qual a mediação é fundamental para esse desenvolvimento. Vigotski diz que a linguagem é um processo essencialmente humano, pois, a capacidade de representação dos signos com atribuição de significados é privilégio humano: “os caminhos ao intelecto humano e a uma linguagem humana não coincidem no mundo animal, as raízes genéticas do pensamento e da linguagem são diferentes” (VIGOTSKI, 2001, p. 141). Apesar de estabelecer a diferença de ambos Vigotski aponta que em determinado momento do desenvolvimento esses processos se unem.

Contrariando a asserção comum de que o pensamento teria primazia e tomaria da linguagem para se exteriorizar, ou seja, a linguagem funcionaria como uma roupa que é selecionada e utilizada pelo pensamento, Vigotski defende que ambos se relacionam dialeticamente. “O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir.” (VIGOTSKI, 1998b, p. 156-157).

Além disso, em concordância com sua orientação materialista, a teoria histórico-cultural indica que:

Um dos aspectos que tornam a linguagem importante para a formação do pensamento é justamente o fato de que a linguagem resulta da atividade prática dos homens e condensa, de forma lógica e simbólica, essa atividade. (DUARTE, 2001, p. 303)

Ao desenvolver estudos sobre a relação entre o pensamento e a linguagem, Vigotski (1998; 2008) identifica nos processos de significação das palavras o meio para refletir sobre a interface entre os domínios em estudo. A respeito do significado das palavras o autor ressalta:

O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala [linguagem], e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. (VIGOTSKI, 1998b, p. 151)

Seus estudos experimentais sobre o significado das palavras também conduzem a outra conclusão: o significado atribuído às palavras é mutável e evolui. A relação entre a palavra e seu significado é uma relação associativa, sendo que essa relação pode fortalecer-se ou enfraquecer-se, ampliar-se ou estreitar-se, enriquecer-se por paralelos estabelecidos com outros objetos. (cf. VIGOTSKI, 1998b, p. 149-190).

Assim, no que concerne à aquisição da linguagem pela criança e ao desenvolvimento dos processos de significação, o autor postula que “Os significados das palavras são formações dinâmicas, e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona.” (VIGOTSKI, 1998b, p. 156).

Dessa forma, depreendemos que a atuação da educação deve levar em conta as especificidades da linguagem. No caso da Educação Infantil, deve-se ter em vista que a apreensão de novas significações bem como as nuances proporcionadas pela percepção de diferentes sentidos, proporciona uma alteração na própria realidade percebida pela criança. “Não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra.” (VIGOTSKI, 1998b, p. 152).

Além disso, deve-se dar especial atenção na Educação Infantil para a fala egocêntrica da criança, o falar para si mesmo. Deve-se tomar o cuidado de não coibir esse processo na medida em que a fala para si é a maneira da criança organizar suas próprias vivências. O autor destaca que a fala egocêntrica:

[...] é um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada – um padrão de desenvolvimento comum a todas as funções psicológicas superiores. (VIGOTSKI, 1998b, p. 166)

Com isso, percebe-se a importância da linguagem no desenvolvimento da criança, pois, a linguagem atua como mediadora nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, que compreendem a significação da realidade, a assimilação das qualidades intrinsecamente humanas construídas de modo histórico e a singularização do sujeito através das relações específicas que estabelece com o meio o e outro.

### 1.2.3 Teoria histórico-cultural e Educação Infantil

Ao mencionar que o sujeito se forma enquanto ser humano somente em interação com o meio, é necessário destacarmos que o meio enquanto tal não deve ser compreendido de modo fixo. Aquilo que chamamos de meio está em constante transformação, é dinâmico por natureza. Vigotski menciona que:

[...] o meio, no sentido imediato dessa palavra, modifica-se para a criança a cada faixa etária. [...] o meio se modifica por força da educação, que o torna peculiar para a criança a cada etapa de seu crescimento [...] (VIGOTSKI, 2010, p. 683)

Trata-se de uma relação dialética entre a criança e o meio, sendo que ambos se transformam nessa interação. Cordão comenta a esse respeito.

O meio modifica a criança e a criança modifica o meio. O meio tem sentidos e significados diferentes para a criança, dependendo da sua idade, de sua maturação biológica e das experiências que ela tem sobre os acontecimentos. (CORDÃO, 2013, p. 78)

Tendo em vista que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKI, 1998a, p. 100), devemos assumir

que é papel da educação escolar propiciar situações e condições para que a criança se desenvolva e adquira as funções psicológicas superiores (abstração, memória, atenção voluntária, entre outras). Nesse processo o sujeito se torna único, se singulariza; sem deixar de manter a semelhança na condição humana com seus pares.

Evidentemente não é apenas na escola que a criança se desenvolve e adentra nos domínios da cultura humana. Os processos de internalização, aprendizado e desenvolvimento ocorrem das mais variadas formas e nos mais variados contextos.

Contudo a escola possui uma especificidade importante, conforme apontam Luria e Leontiev, [...] o processo de educação escolar é qualitativamente diferente do processo de educação em sentido amplo. Na escola a criança está diante de uma tarefa particular: entender as bases dos estudos científicos [...] (LEONTIEV; LURIA apud VIGOTSKI, 2008, p. 136).

As concepções e reflexões possibilitadas pela teoria histórico-cultural nos permitem compreender a importância de uma formação inicial bem fundamentada para o professor, pois, é esse profissional que, como mediador, impactará nos processos de desenvolvimento da criança. É preciso assegurar que esse impacto seja de qualidade.

O papel do professor nas escolas de educação infantil pode significar um avanço qualitativo nas aprendizagens e no processo de desenvolvimento da criança. Contudo, é condição *sine qua non* que esse professor possua os conhecimentos teóricos necessários para abstrair as teorias e alimentar sua prática pedagógica [...] (MASSUCATO, 2012, p. 93)

O desenvolvimento não é um processo espontâneo ou natural, portanto, o ensino é importante na medida em que a educação é uma fonte de desenvolvimento. Juntamo-nos à defesa feita por Cordão (2013, p. 89-93) acerca da necessidade de uma formação sólida com a fundamentação teórica adequada para a atuação no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. É preciso conhecer como ocorre o desenvolvimento, o papel desempenhado pela linguagem e a importância da mediação do adulto para com as crianças. Cada um desses eixos exige conhecimentos específicos e bem fundamentados. Portanto, a Educação Infantil necessita de um olhar mais intencional, que compreenda a importância do trabalho

desenvolvido nessa etapa e valorize uma formação inicial sólida.

Concordamos com Vigotski que o meio sócio histórico é importante para o desenvolvimento do homem, assim as interações e ações que são desenvolvidas nesse contexto, na relação intrapessoal e nos processos interpessoais, permitem a compreensão do mundo em suas diversas faces. Mello (2010) também aponta para a importância da Educação Infantil nesse processo de desenvolvimento humano, pois como o próprio Vigotski diz, a educação escolar tem um papel fundamental nos processos de desenvolvimento.

A linguagem tem um papel marcante no processo de desenvolvimento, bem como nas representações que fazemos das coisas e acontecimentos no mundo. É por isso que a linguagem tem um papel fundamental em nossa sociedade, pois:

A própria linguagem, quando ela carrega representações, localiza-se a meio caminho entre o que é chamado de a linguagem de observação e a linguagem da lógica; a primeira, expressando puros fatos – se tais fatos existem – e a segunda, expressando os símbolos abstratos. Este é, talvez, um dos mais marcantes fenômenos de nosso tempo – a união da linguagem e da representação. (MOSCOVICI, 2012, p. 46).

Moscovici (2012) no trecho supracitado ressalta a atuação da linguagem nos universos consensual e científico. Enquanto na Teoria das Representações Sociais a linguagem aparece como fundamental na explicitação das representações sociais e na possibilidade de questioná-las, na teoria histórico-cultural a linguagem também se reveste de um papel privilegiado na medida em que se estabelece como mediadora na assimilação da cultura humana historicamente produzida. E é através desses processos que somos capazes de significar e ressignificar, ou seja, reconfigurar as representações sociais que temos da e sobre a realidade que nos cerca.

### **1.3 A Construção da Profissão de Professor**

Baseado nos construtos de Moscovici (2012) é que abordamos as representações da profissão de professor postas na sociedade. Assim, intentamos passar por uma breve retomada dos acontecimentos que permearam a história

dessa profissão.

O processo de construção da profissão docente é relativamente recente. Da Antiguidade até a Era Medieval não existia a profissão de professor como trabalho regulamentado, único de uma pessoa. Foi a partir do século XVIII que se começou a pensar na identidade de um profissional professor. Sendo, portanto, o século XVIII um momento crucial para o início da caracterização do professor como o conhecemos na atualidade, “a segunda metade do século XVIII é um período-chave na história da educação e da profissão docente. Por toda a Europa procurava-se esboçar o perfil do *professor ideal*” (NÓVOA, 1995, p. 15).

Antes disso a atividade de lecionar era tida como vocação, tendo forte influência da igreja. “Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens” (NÓVOA, 1995, p. 15).

No século XVIII foi instituída a primeira prova que começaria então a dar suporte para a profissionalização dos professores. A partir desse momento começou-se a pensar no trabalho de professor como atividade exclusiva, ou seja, como ofício.

Nóvoa (1995) explica que:

A partir do século XVIII, não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.). Este documento constituiu um verdadeiro *suporte legal ao exercício da atividade docente*, na medida em que contribuiu para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo da intervenção nesta área. (p. 17).

Essa medida foi fundamental para que a profissão docente começasse a criar uma identidade profissional, pois como vimos, antes ficava encoberta sobre outras ocupações, principalmente a religiosa. Isso obviamente não garante o desligamento religioso da profissão com a igreja, porém, remete a um avanço significativo no desenvolvimento da profissionalização dos docentes.

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado) [...] (NÓVOA,

1995, p. 15).

O autor supracitado destaca que com essa nova condição de professor profissional, que detém um saber pedagógico, o papel dos docentes passa não só a ser o de ensinar os conhecimentos sistematizados, como “[...] são também, inevitavelmente, agentes políticos” (NÓVOA, 1995, p. 17).

Assim é possível perceber que a profissão docente não é simplesmente um ofício sem repercussões políticas e sociais. A importância dessa profissão se dá também no âmbito das representações presentes na sociedade, pois, dela também derivam aportes que ensejam a significação ou ressignificação nos construtos sociais, portanto, o professor não é um agente neutro e passivo diante das representações vigentes em uma dada sociedade.

Com as modificações no âmbito da profissão docente, recaem sobre ela não só as preocupações com as representações da sociedade, mas também e não menos importante, as questões referentes à educação; e os professores passam a ser:

[...] os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor *educação*: ao fazê-lo, criam as condições para a valorização das suas funções e, portanto, para melhoria do seu estatuto socioprofissional (NÓVOA, 1995, p. 18).

Nóvoa (1995) apresenta o processo de profissionalização dos professores em quatro etapas: a primeira quando os professores passam a exercer seu ofício em tempo integral, a segunda com a consolidação de um suporte legal para o exercício da profissão, a terceira em que se criam instituições para formação desses profissionais, e a quarta etapa que mostra a organização e criação de associações para esses profissionais.

Villela (2000, p. 97) identifica na expulsão dos jesuítas e nos consequentes processos de laicização os passos iniciais que conduzirão a uma influência cada vez maior do Estado sobre a organização da educação e a formação de professores.

No Brasil, “[...] é no início do século XIX, sob o reinado de D. João VI, que se inicia um controle progressivo do Estado sobre a educação formal e as primeiras

iniciativas para organizar um sistema de instrução primária.” (VILLELA, 2000, p. 99). O que incluiu um projeto de normatização através de documentos e exigências específicas para a atuação dos docentes.

No entanto, “[...] nesse momento de constituição de um corpo de professores laicos, esperava-se desses ‘funcionários’ muito mais a difusão de uma ética moral do que de conteúdos instrutivos.” (VILLELA, 2000, p. 114). Tratava-se de um projeto voltado para “civilizar” o povo para a constituição de um Estado nacional nos moldes dos países europeus.

Por fim, o final do século XVIII, testemunhou a passagem do mestre-escola dos primórdios do século para o professor formado e regulado pelas políticas educacionais do Estado.

O que mudou fundamentalmente durante esse século foi o próprio estatuto da profissão docente que seria marcado pela conquista da *forma escolar* moderna em detrimento de outras mais antigas. Esse processo se deu a partir da transição de um momento em que a educação ainda ocorria de forma menos sistemática, e a função docente ainda era acessória e não especializada, para um outro momento caracterizado por um conjunto de saberes, normas e valores próprios da atividade docente que passam a definir a ação dos professores. (VILLELA, 2000, p. 131)

Com isso “[...] a análise do processo de profissionalização sugere sempre uma evolução linear e inexorável” (NÓVOA, 1995, p. 21). Entretanto, o autor já mencionado salienta que isso foi até o século XX, período em que se consolida a profissão de professor.

Sintetizando os acontecimentos históricos da modernidade que culminaram no estabelecimento do professor como profissão regulamentada, Villela (2000) enfatiza o papel do Estado na gestão da educação como um desenlace desse processo. A autora aponta que:

Os três séculos da época moderna são marcados, no ocidente, por um longo processo de produção de uma nova “forma escolar” em detrimento dos modos antigos de aprendizagem. Nesse período, ocorre a transição de uma sociedade em que a educação se faz por impregnação cultural para uma sociedade munida de um sistema complexo de ensino estatal. Assim, por muito tempo ainda, iriam conviver várias formas de transmissão de conhecimento e várias instituições se ocupariam dessa tarefa, mas, à medida que os Estados nacionais, os novos “Estados docentes” foram se

consolidando, passaram a absorver essas outras formas dispersas, conformando um sistema homogêneo, regulado e controlado. (VILLELA, 2000, p. 97-98)

Isso não significa que a luta para a valorização da profissão docente evoluiu da mesma forma. A luta do professorado sempre foi imensa e Nóvoa (1995) lembra que:

[...] a história da profissão docente continua, desenvolvendo-se quantas vezes segundo processos contraditórios. Partindo de diferentes perspectivas, vários autores assinalaram a desprofissionalização (ou proletarização) a que os professores têm estado sujeitos nas últimas décadas. (NÓVOA, 1995, p. 21).

Essa desprofissionalização é remetida às representações sobre o ser professor que carregam marcas que se apresentam como inerentes à profissão de professor, como: amor, paciência, dom, bondade. Valores esses atribuídos muitas vezes pela igreja na medida em que os conteúdos por ela professados deveriam ser instituídos àquilo que ela formava, no caso, os mestres, professores.

Além desse aspecto, a história da profissão docente também foi marcada pela representação do professor como, somente, detentor de um conhecimento técnico. Ou seja, o professor enquanto transmissor de conhecimentos.

Historicamente, a profissão docente, ou seja, a assunção de uma certa profissionalidade (uma vez que a docência é assumida como “profissão” genérica e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada como uma semiprofissão) caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões. (IMBERNÓN, 2000, p. 13)

Os próximos passos na valorização da profissão de professor deveriam incluir, portanto, o abandono das características que inicialmente se construíram como marcos do ser professor. E se faz necessário novas representações nas quais a formação e os conteúdos inerentemente pedagógicos sejam o fundamento principal da profissão docente.

### 1.3.1 Os primeiros centros de formação de professores

Conforme abordamos anteriormente, a consolidação da profissão docente é bem recente se a compararmos com outras profissões<sup>3</sup>. Com a legalização do trabalho docente, faz-se necessário a formação desses profissionais.

Para Nóvoa (1995):

O desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, estão na origem da institucionalização de uma *formação específica e longa*. (p.18).

Os primeiros centros para formação de professores surgiram no século XIX. “A criação de instituições de formação é um projeto antigo, mas que só se realizará em pleno século XIX, graças à conjugação de interesses vários, nomeadamente do Estado e dos professores” (NÓVOA, 1995, p. 18).

Saviani (2008, p. 7), na mesma direção, aponta que já no século XVII sentiu-se “a necessidade da formação docente [...] preconizada por Comenius”. Mas só no século XIX é que a questão ficaria mais forte e as escolas normais começariam a surgir no contexto brasileiro.

As escolas normais tiveram um papel significativo no trabalho da formação profissional dos docentes da época. Nóvoa (1995) esclarece que:

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum*. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível colectivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional. (p.18).

As escolas normais formavam professores para atuar no ensino primário e fundamental e eram as principais fomentadoras “do saber, das normas e técnicas necessárias à formação dos professores” (MARTINS A, 2009, p. 174).

---

3 Podemos mencionar, por exemplo, as profissões da área da saúde, da costura, da área jurídica, entre outras.

Porém, não foi mérito apenas das escolas normais formar professores no Brasil, mas é fato que as escolas normais tiveram grande peso na formação de professores no Brasil, em especial no século XIX. É perceptível que em cada época a formação dos professores está ligada a diferentes interesses. Saviani (2009) aponta que a formação de professores no Brasil ganha proporção a partir da independência, pensando na educação para o povo. “No Brasil a questão do preparo dos professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (p. 143).

No período entre 1500, descobrimento do Brasil, ao final do século XVIII e início do século XIX, até meados de 1800, pouco ou nada se fala da questão da formação de professores. Saviani (2008) destaca esse período como educação jesuíta, no qual a formação era voltada para uma perspectiva cristã.

[...] as ideias pedagógicas dos jesuítas no período colonial foram consideradas não como meras derivações da concepção religiosa (católica) de mundo, sociedade e educação, mas na forma como se articulam as práticas educativas dos jesuítas nas condições de um Brasil que se incorporava ao império português. Nesse contexto três elementos entrelaçaram-se compondo um mesmo movimento, dialetizado, porém, nas contradições internas a cada um deles e externas que os opunham entre si. Tais elementos são: a colonização, a catequese e a educação. (SAVIANI, 2008, p. 7).

Um segundo momento pode ser destacado neste período, quando os jesuítas perdem força na educação do país e passam a acontecer algumas reformas políticas, que visavam alinhar o país aos ideais iluministas em voga na Europa, porém ainda sem dar ênfase na formação dos professores.

As reformas pombalinas da instrução pública inserem-se no quadro das reformas modernizantes levadas a efeito por Pombal visando a colocar Portugal “à altura do século” isto é, o século XVIII, caracterizado pelo Iluminismo. Essa fase estende-se até o início do Império, abrangendo, portanto, o momento joanino (1808-1822), assim denominado porque teve início com a vinda de Dom João VI em consequência do bloqueio continental decretado em 1806 por Napoleão contra a Inglaterra, da qual Portugal era “nação amiga”, completando-se em 1822 com a independência política. (SAVIANI, 2008, p. 32).

Apenas em 15 de outubro de 1827 com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, que o interesse público se manifestou com relação à formação de

professores.

Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica. (SAVIANI, 2009, p. 144).

Villela (2000) também comenta sobre a importância dessa lei, que representa o início da estatização da educação. “Só após a lei de 1827 é que a intervenção estatal se efetivará quanto à organização docente. Esse estatuto enseja um processo de ‘homogeneização, unificação e hierarquização’” (VILLELA, 2000, p. 100). Entretanto, apesar dessa lei representar um avanço em termos legais, não foi registrado ações efetivas no que se refere à formação de quadros docentes.

Mesmo diante das poucas ações efetivas advindas da lei de 1827, há que se notar o início de elaboração da profissionalização docente nos âmbitos legais.

O processo de emergência dos sistemas estatais de ensino cruza-se com o início de um processo de profissionalização docente, que não era um produto daquele, pois, já desde o século XVI, os contornos da profissão vinham se definindo nas sociedades ocidentais. (VILLELA, 2000, p. 99-100)

Foi a partir da sanção do Ato Adicional em 1834, o qual determinava que as províncias devessem tomar as iniciativas sobre a instrução de professores, que as Escolas Normais surgiram no país, sendo o Rio de Janeiro a primeira província a abrir a Escola Normal em Niterói. O foco dessas escolas era a formação voltada para a prática em sala de aula, ou seja, não se preocupavam com a formação teórica e crítica.

As escolas normais acabam se preocupando mais com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos pelos professores do que com as questões pedagógicas. A formação não apresentava qualquer preocupação com diretrizes básicas ou fundamentação teóricas. (CORDÃO, 2013, p. 103)

As Escolas Normais foram pautadas sob um modelo de racionalidade técnica, nas quais o currículo prevê uma separação entre o acadêmico e a prática. O

professor, então, se torna um instrumento técnico, capaz de aplicar os conhecimentos e as técnicas aprendidas na prática.

[A racionalidade técnica] Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular. Segundo o modelo da *racionalidade técnica*, a actividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 96)

Acerca do perfil do professor que as Escolas Normais se dispunham a formar, Villela (2000) explica que pouco havia de diferença entre o currículo ao qual o futuro professor era submetido em sua formação e o currículo que, enquanto profissional formado e em atuação, deveria ensinar aos seus alunos. A formação de professores, nesse sentido, não se ocupava de conteúdos tipicamente pedagógicos.

Comparando-se os currículos da Escola Normal e os das escolas primárias observa-se que eles quase não diferiam, a não ser pela parte metodológica [...]. Isso indica que inexistia uma intenção de oferecer ao futuro mestre da escola primária uma formação mais aprofundada em termos de conhecimentos laicos, ao passo que a formação moral e religiosa era muito enfatizada. (VILLELA, 2000, p. 107)

Os desdobramentos do século XIX trazem como balanço a estatização da educação e a regulamentação da formação de professores. Villela (2000) aponta que o novo professor, produto do novo contexto político-educacional, diferentemente dos antigos preceptores, mestre-escola, atentam-se para a identidade profissional de sua categoria.

Talvez a maior descontinuidade entre o velho mestre-escola e o novo professor primário ou a nova professora que emerge no final do século XIX seja, exatamente, a consciência de uma necessidade – a da conquista de uma identidade profissional. (VILLELA, 2000, p. 131)

Ainda assim, apesar dos avanços, os esforços do Estado no que se refere à educação pública, voltada para o povo continuam marcados pelo projeto de disciplinarização e manutenção da hierarquia social. Nesse sentido “[...] a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores

caminhos a serem trilhados por um povo livre mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado” (FARIA FILHO, 2000, p. 137).

Já após a proclamação da República, foi constatada a ineficiência das Escolas Normais e com a Reforma da instrução pública do Estado de São Paulo discute-se uma maneira de instruir os professores para um ensino de qualidade. De acordo com Saviani (2009):

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores. (p.145)

Saviani (2009) ainda destaca que a partir dessa Reforma Paulista, estendeu-se para todo o país um novo modelo de Escolas Normais. Entretanto, apesar da ampla aceitação no país, isso não garantiu uma mudança na instrução dos futuros professores, fazendo com que a formação dos professores recaísse no domínio dos conhecimentos a serem transmitidos.

Azevedo também destaca essa questão reportando que no século XX a formação de professores priorizava o caráter conteudista. “As ideias que fundamentam a formação de professores na sua origem pressupõem uma maneira de lidar com o conhecimento que separa as construções teóricas das construções práticas” (AZEVEDO, 2013, p. 71).

Ainda na tentativa de proporcionar uma formação embasada nos conhecimentos científicos, foram criados os institutos de educação, marcados pela Reforma de Anísio Teixeira em 1932, no Distrito Federal, e de Fernando Azevedo em 1933, em São Paulo. Já pautado nos movimentos da Escola Nova, o novo modelo de formação que se configura em 1939, pelo decreto da Lei n. 1.190 é o curso no esquema 3+1, no qual nos primeiros anos a formação era voltada para a teoria e ao final poderia ser aplicado nas escolas modelo anexas às escolas normais. Porém, no que se refere à formação de professores, os modelos preconizados pela Escola Nova não chegaram a tomar força ou a ser amplamente disseminados.

No entanto, as Escolas Normais ainda vigoraram no país por alguns anos até o golpe militar de 1964. As Escolas Normais foram substituídas pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério. O intuito era formar professores em nível de segundo grau para atuar no primeiro grau até a quarta série, ou sexta série, dependendo da carga horária do curso. Saviani (2009) aponta que “a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (p. 147).

Na tentativa de amenizar o problema de formação de professores o governo cria em 1982 os CEFAMs (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), porém seu pouco alcance e aproveitamento dos professores para a escola pública enfraquece a proposta. Apesar disso, os CEFAMs tiveram seu funcionamento mantido até meados dos anos 2000. Além dos CEFAMs a década de 1980 provocou uma luta voltada para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciaturas. “A década de 1980 é marcada pelas críticas a essa educação e pela subordinação da educação pelo sistema econômico e da burguesia. Surgem diversas propostas contra-hegemônicas, dentre elas a pedagogia histórico-crítica” (CORDÃO, 2013, p. 107).

Após várias discussões e reformulações em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n. 9.394, que foi um grande avanço para a educação no país. Porém, não no que tange a formação de professores, conforme salienta Saviani (2009): “introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo” (p. 148).

Como podemos ver, a história da formação de professores é marcada por avanços e retrocessos, não podemos deixar que isso determine o ser bom professor ou não. O trabalho com educação deve ser assunto sério, tratado com máxima importância. A partir dessas afirmativas devemos pensar qual o papel dos professores na sociedade. Partindo desse pressuposto é que falaremos a seguir da formação inicial dos professores e qual a implicação das políticas públicas no processo de representação do ser professor a partir dessa formação inicial.

### 1.3.2 Formação inicial de professores

O trabalho sério de um professor envolve não apenas o ato de ensinar, mas também o de compreender a realidade sociocultural de seu aluno e ser capaz de contribuir para o desenvolvimento das crianças, a fim de garantir que os saberes produzidos dentro da escola sejam capazes de ajudar esse aluno enquanto cidadão.

[...] o papel da escola e dos professores é o de ensinar, ao mesmo tempo formando e propiciando o desenvolvimento de crianças e jovens, uma vez que postulamos que, sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo, não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania, com autonomia e responsabilidade social. (GATTI, 2011, p. 89)

Quem tem o papel de conduzir um professor a ser esse profissional é a formação inicial, ela deve garantir os conhecimentos e conceitos tipicamente pedagógicos dando parâmetros para o novo profissional. Claro que aqui não vamos deixar recair apenas sobre a formação inicial a responsabilidade sobre o bom ou mau professor, mesmo porque se acreditamos que somos seres sociais e que aprendemos em sociedade, nas relações interpessoais, mas também na relação intrapessoal, possuímos a capacidade de agir sobre o que nos é posto em sociedade, sendo capazes de reformular os conceitos. Então, também temos a nossa parcela de responsabilidade sobre a nossa profissionalidade.

Mas é fato que o principal contato com a profissão normalmente se dá na formação inicial. Sendo assim, uma formação inicial sólida deve proporcionar ao futuro professor subsídios para desempenhar bem a sua função.

Nesse sentido, a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização. (GATTI, 2011, p. 89)

O que apontaremos aqui é como as políticas públicas influenciam esse processo. Gatti (2011), em sua pesquisa, aponta claramente esses aspectos, a autora direciona para a importância de uma formação capaz de proporcionar uma relação teórico-prática. E que uma formação inicial de qualidade proporciona ganhos qualitativos, uma vez que a busca de formação continuada, ou mesmo a formação em serviço, seriam complementos, aperfeiçoamento profissional e não uma tentativa de suprir a precariedade da formação inicial.

As políticas públicas preveem em seus documentos oficiais que a formação inicial seja capaz de realizar esse processo dialético entre teoria e prática, porém, isso não está refletido nos currículos de formação inicial proposto nas universidades. A insistência numa formação que desarticule a teoria-prática se revela, no limite, como uma faceta contemporânea da antiga formação pautada na racionalidade técnica. Gatti (2011) aponta para a importância da qualidade na formação inicial, na qual teoria e prática devem ser articuladas.

Há predomínio de uma formação acadêmica, mais abstrata, de caráter excessivamente genérico, nas proposições institucionais para essa formação. Não que esse tipo de formação não seja necessário, mas ele é insuficiente para integralização da formação de um(a) profissional da docência. Pelas normas vigentes no Brasil, definem-se espaços nas licenciaturas, destinados ao tratamento concreto das práticas docentes, nos quais se poderia aliar experiência e teoria. Porém, esses espaços não são utilizados de fato nas instituições formadoras, para fazer essa rica aliança entre conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e as experiências vividas em situações escolares na educação básica. (GATTI, 2011, p. 91)

É preciso reforçar a importância de uma formação cuja teoria e prática sejam elementos justapostos, que aconteçam efetivamente no âmbito de uma práxis dialética, ao invés de uma ocorrer em um momento e, posteriormente, a outra.

A autora aponta que o problema reside em que, apesar de as políticas públicas preverem em seus documentos oficiais uma formação nos parâmetros de teoria e prática articuladas, a sua preocupação principal recai sobre a oferta de cursos de licenciatura, ao invés de assegurar a qualidade dos currículos dos mesmos.

O delineamento qualitativo dessa formação cabe, pela legislação vigente, à União e aos seus órgãos. Como veremos, as políticas mais fortes do Ministério da Educação (MEC) estão centradas na expansão da oferta das licenciaturas, e muito pouco na sua qualidade curricular. (GATTI, 2011, p. 95)

Além da dicotomização da teoria e prática nos cursos de formação inicial, a prioridade das políticas públicas foca-se na disseminação dos cursos de formação e não na sua qualidade. A situação agrava-se ainda mais ao constatarmos que os professores do nível fundamental (séries iniciais) e Educação Infantil ainda enfrentam discrepâncias salariais em relação aos professores dos demais níveis. Professores especialistas (por exemplo, Inglês, Arte e Educação Física) têm uma remuneração maior do que as professoras polivalentes, ou generalistas. Gatti (2011) também discute a influência das políticas públicas nessa desvalorização, uma vez que mesmo com a equiparação de título a nível superior para um e para outro professor, nenhuma ação foi tomada para dirimir a diferença no âmbito social.

É preciso lembrar, também, que, historicamente, nos cursos formadores de professores, esteve, desde sempre, colocada a separação formativa entre professor(a) polivalente – para os primeiros anos do ensino fundamental – e professor(a) especialista de disciplina, como também para estes ficaram consagrados o seu confinamento e a sua dependência aos bacharelados disciplinares, se não diretamente, com certeza em sua concepção e concretização. Essa diferenciação que criou valor social – menor/maior – para o(a) professor(a) polivalente, para as primeiras séries de ensino e para o(a) professor(a) “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XIX e inícios do século XX e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos como na carreira e nos salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. (GATTI, 2011, p. 101)

As considerações de Gatti (2011) acerca dos professores que atuam nos primeiros anos da educação básica aplicam-se também à situação dos professores que atuam na Educação Infantil, que inclusive, muitas vezes, sequer chegam a obter a valorização já conquistada pelos professores dos anos iniciais da educação básica. Em geral, o professor de Educação Infantil padece de uma desvalorização social ainda mais acentuada na hierarquia do valor social atribuído aos profissionais da educação.

Percebe-se que as políticas públicas têm um longo caminho a trilhar, seja

reformulando as leis vigentes, criando e executando novas leis, fiscalizando o cumprimento das leis ou aprimorando-as. Os órgãos governamentais deveriam atuar no intuito de garantir o mínimo possível de divergências para a profissão de professores em seus diferentes âmbitos de atuação, ou quiçá, anular essas discrepâncias.

#### **1.4 A feminização do magistério**

Quando pensamos em professores da Educação Infantil logo nos remetemos ao sexo feminino para caracterizar ou materializar este indivíduo. Trata-se, assim, de uma profissão que foi constituída historicamente sobre as marcas do preconceito.

No entanto, a história nos mostra que a vinculação do trabalho na educação básica (Educação Infantil e séries iniciais) com o sexo feminino é nada mais do que uma construção histórica. Conforme afirma Villela (2000, p. 119-122), somente em 1880 passam a vigorar turmas mistas nos cursos de formação das Escolas Normais, até então a presença de mulheres nos cursos de formação, apesar de prevista desde os primórdios das Escolas Normais, sempre havia sido tratada como empecilho nos âmbitos político, administrativo e familiar. No momento citado, no entanto, as turmas já eram compostas majoritariamente por mulheres.

Em meados do século XIX esse mesmo trabalho era estritamente masculino e no decurso do século tornou-se tipicamente feminino.

Num espaço de cinco décadas, uma profissão quase que exclusivamente masculina tornar-se-ia prioritariamente feminina, sendo que a formação profissional possibilitada por essas escolas [normais] teria papel fundamental na luta das mulheres pelo acesso a um trabalho digno e remunerado. (VILLELA, 2000, p. 119)

No entanto, a entrada da mulher nesse novo campo profissional não ocorreu sem uma série de conflitos e preconceitos. Portanto, se há uma conquista efetiva de um lado, também há uma série de discursos e discriminações que acabam por se naturalizar em representações sociais.

O novo estatuto social feminino no magistério fez também emergir mecanismos de controle e discriminação contra as mulheres e enraizar as ideologias de domesticidade e maternagem (reforçadas pelo discurso positivista e higienista). Entretanto, como contrapartida feminina, essa ideologia foi utilizada como um elemento de resistência, pois, acatando tal discurso, as mulheres desimpediam o caminho para sua rápida inserção profissional. (VILLELA, 2000, p. 120)

Entretanto, os discursos negativos aos poucos se transvestem em discursos positivos. Porém, esses discursos positivos não deixam de constituir representações sociais perniciosas para a identidade da profissão.

Pouco a pouco, as práticas mais repressivas sobre a figura da mulher-professora vão cedendo lugar à difusão de ideias que a associam ao lar, à criança e à regeneração de uma sociedade “sadia”. Além disso, o magistério de crianças constituía-se uma boa alternativa a um casamento forçado ou a profissões menos prestigiadas, como costureiras, governantas e parteiras, por exemplo. Era uma atividade que permitia uma certa liberdade e, ainda, a possibilidade de adquirir conhecimentos. (VILLELA, 2000, p. 122)

Parece natural visitar uma escola de Educação Infantil e encontrar uma professora, de preferência com aparência angelical, meiga e paciente. Como se ser professora de Educação Infantil fosse algo inato ao gênero feminino. Conforme abordamos anteriormente, se pensamos em uma sociedade dentro da perspectiva histórico-social, a “professora da escolinha”, ou a “tia”, também se apresentam como uma construção socialmente produzida. Sendo assim, não podemos coadunar com a ideia de que é “natural” encontrar uma profissional do gênero feminino nas escolas de Educação Infantil. Arce (2001) nos chama atenção para esse fato e diz:

A categoria mito neste trabalho foi definida não como algo fabuloso, fantástico, como oposição ao real (mito é ficção) e ao racional (mito é absurdo), mas sim como algo verdadeiro, uma vez que construído socialmente, história que envolve entidades e faculdades sagradas, que não pertencem ao nosso cotidiano, mas são inseridas e respaldadas e vividas ritualmente, o mito traz dentro de si as “origens” das coisas, dos fatos e das pessoas. (ARCE, 2001, p. 169)

A autora aponta que o mito por trás da profissão de professores da Educação Infantil é o “[...] mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo,

assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância” (ARCE, 2001, p. 170).

Dessa forma constrói-se uma representação social para as professoras de Educação Infantil, na qual o sexo masculino não pode adentrar, como se fosse um universo proibido a esse gênero.

Essa é outra questão que norteia a profissionalidade docente e que rege o pensamento da sociedade brasileira: ter um profissional de Educação Infantil do sexo masculino é motivo de espanto. Porém, como ressalta Cerisara (1996), é importante:

Pensar a identidade das profissionais de creches e pré-escolas públicas tomando como eixo condutor a noção de infância em sua heterogeneidade, portanto das famílias heterogêneas obriga que se pense em instituições de educação infantil também plurais, heterogêneas. (CERISARA, 1996, p.4)

O papel do professor é extremamente amplo, principalmente na primeira etapa da educação básica. Existe uma visão de senso comum de que ser mãe e professora seriam ações quase que paralelas e, por isso, o trabalho com a Educação Infantil seria propício às mulheres.

Assunção (1996) traz uma ideia para quebrar esse paradigma:

Ser professora primária engloba uma diversidade de aspectos, sejam eles biológicos, psicológicos, históricos, culturais etc, que se adequam e se relacionam ao ser mulher, mas que nem sempre se encontram em consonância com as necessidades pedagógicas demandadas no ensino básico. Essa lacuna aí percebida é preenchida pelas representações e imagens construídas a respeito da profissão, de seu papel social e de seu papel enquanto mulher. (ASSUNÇÃO, 1996, p. 7)

Percebe-se, então, o grande equívoco que a sociedade alimenta acerca do ser mãe, ser professora. A profissão não distingue o sexo que nela deverá atuar. Pelo contrário, estabelecer esse conceito é marcar o preconceito vigente na constante luta entre os sexos.

A constatação de que esta profissão tem sido marcada por uma naturalização do feminino quando é enfatizado o predomínio de mulheres como profissionais destas instituições significa a compreensão de que a

categoria gênero é uma dimensão decisiva da organização da igualdade e da desigualdade em nossa sociedade (CERISARA, 1996, p. 6)

O trabalho das professoras é facilmente associado ao da mulher, mãe, aos cuidados domésticos. Isso é um fator norteador da desvalorização profissional das professoras da educação básica, em especial na Educação Infantil.

Para Fernández (1994):

[...] ao 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)

De fato, o trabalho na Educação Infantil, especialmente na faixa etária de zero a três anos, possui grandes similaridades com a atuação da mãe em casa. Porém, a intencionalidade de um e de outro não é a mesma ou, ao menos, não deveria ser.

Se, de um lado, a mãe em casa encara um balbucio da criança como um protótipo da palavra mãe, na escola de Educação Infantil esse mesmo balbucio deve ser entendido como uma possibilidade de introdução da linguagem oral conforme concebida em nossa sociedade. Para além de uma descoberta, o balbucio aí se torna um momento de significação de um signo conhecido em nossa sociedade como a palavra mãe e, também, a oportunidade da criança ressignificá-lo.

É importante ressaltar que a formulação dos aspectos do gênero é uma construção social, marcada pelas representações sociais e históricas que não são inatas ao ser. Pensando nisso é que compreendemos que a representação atribuída às professoras de Educação Infantil também sofre as influências sociais, históricas e políticas presentes em nossa sociedade.

Insistir sobre o caráter social das relações de gênero significa considerar que, além de uma categoria biológica, o gênero também é uma categoria histórica. Ou seja, o fazer-se homem ou mulher não é um dado resolvido no nascimento, pelas características biológicas de cada um, mas construído por meio de práticas sociais masculinizantes ou feminilizantes, de acordo com as diferentes concepções presentes em cada sociedade. (CERISARA, 2002, p. 30)

E a autora ainda completa que:

Tomar consciência de sua condição subalterna de gênero pode contribuir para que esta profissional se dê conta do seu papel como agente reprodutor, mas também transformador do cotidiano das instituições de educação infantil. (CERISARA, 2002, p. 31)

Além do imaginário de que ser mulher é uma condição para ser professor na Educação Infantil, outro questionamento tem forte influência sobre a representação de ser professor nesta etapa da educação básica. Trata-se do corriqueiro tratamento de “tia” direcionado às professoras.

O termo “tia”, muito empregado para designar a professora na Educação Infantil, surgiu no Brasil em meados da década de 1960, com o intuito de aproximar o trabalho da instituição educativa com a família. “A intenção principal era tornar a relação professora-aluno mais próxima e afetiva, em contraposição à figura austera e autoritária de até então” (MACHADO, 1991, p. 49).

Em decorrência dessa ideia de aproximação, o termo passou a permitir aos profissionais da escola fazeres que já não condissessem apenas com a prática de uma melhor relação entre professor-aluno. Para Machado (1991, p. 49) “Essa postura, no entanto, foi se deturpando com o tempo, confundindo a função do professor com relações reais de parentesco”.

A partir desse novo conceito, formulado para o chamar “tia” na Educação Infantil, outros aspectos foram introduzidos/englobados, como questões políticas, por exemplo. Paulo Freire (2009) explicita que essa é uma questão política, pois, “boas *tias*, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve” (FREIRE, 2009, p. 14).

Se a sociedade enxerga as profissionais professoras como membros da família, essas não podem se relacionar com questões políticas como uma greve, visto que a greve é um elemento constituído fora do seio familiar. O chamar “tia” conduz, portanto, a uma postura despolitizante com efeitos danosos sobre uma profissão estritamente política.

### **1.5 A Pedagogia histórico-crítica e seus pressupostos para a formação de professores**

A pedagogia histórico-crítica, abordagem originária dos desenvolvimentos teóricos de Dermeval Saviani, é uma proposta que tem seus pressupostos no materialismo histórico de Marx que, de acordo com Scalcon (2002), faz uma crítica à realidade social capitalista e a forma como o sistema de classes está posto.

O materialismo histórico parte de uma visão de homem como ser historicamente situado e coloca as condições materiais, ou seja, a divisão econômica da sociedade, como importantes na formação do homem e sua consciência. De acordo com Saviani (2010):

O que faz o indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais. (SAVIANI, 2010, p. 426)

Dessa forma, Marx em suas reflexões percebeu que as condições de vida dos homens são determinadas por suas relações de produção. Somente através da tomada de consciência da relação de opressão, instaurada pela ideologia dominante, o homem pode buscar os meios de vencer essa relação.

O materialismo histórico-dialético como ciência das leis gerais da evolução social e como filosofia fundou-se a partir de uma concepção de mundo pautada na busca da compreensão da realidade humana e de seus fenômenos materiais e não ideais. (SCALCON, 2002, p. 108).

Saviani parte, então, desse pressuposto teórico para tratar da questão da educação como prática intencional. Se, de um lado, a educação por si só, como instituição social, não é capaz de superar o capitalismo, é através da educação que

é possível criar os meios para uma tomada de consciência que conduza à minimização e à luta contra a lógica do capitalismo selvagem dominante.

A escola, para Saviani (2002), deve lutar para vencer a ignorância e a marginalidade. O educador deve propiciar as condições necessárias para que os educandos possam refletir e se constituir como sujeitos históricos e críticos. Portanto, a educação deve visar à libertação do homem da lógica que o submete e o assujeita.

E o professor na Educação Infantil, em sua condição humana, deve contradizer o mito exposto por Arce (2001) da condição inata de ser mulher como requisito para ser boa professora das crianças pequenas. É preciso que o caminho da tomada de consciência do que é o trabalho docente caminhe a passos largos e visíveis, pois, é através do ato intencional do trabalho, condição essencialmente humana, que podemos transformar as representações sociais do ser professor na Educação Infantil. Padilha (2012) destaca que essa discussão deve ser um dos pressupostos da formação de professores, adquirir consciência da nossa condição social, nas palavras da autora:

A consciência de nossa sociabilidade, ou seja, do modo de sermos sociais parece-me ser o caminho para fundamentar a discussão sobre a formação docente: partícipes incondicionais do drama humano somos relações sociais encarnadas em nós; produzimos nossa história e somos constituídos por ela; modificamos a natureza das coisas com o nosso trabalho e somos transformados por ele. (PADILHA, 2012, p. 4)

Para tanto, ou seja, para que o processo dialético de tomada de consciência aconteça, é necessário que o educador provenha de uma formação inicial sólida, uma formação que tenha apontado para o seu papel político e social na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a filosofia da educação figura como disciplina necessária nos cursos de formação de professores, pois, ela traz subsídios filosóficos para uma postura crítica, coloca em questão o modelo de homem que é preconizado pela sociedade atual do modo como esta se encontra organizada e aponta para a educação como fundamental na formação do ser e no alcance de uma consciência crítica e filosófica.

O conteúdo da filosofia é a história, isto é, a produção da própria existência humana no tempo. Assim, podemos concluir que a filosofia e a história da educação constituem o núcleo duro da formação do educador (DUARTE; SAVIANI, 2010, p. 423).

Uma pedagogia aliada a essas concepções precisa priorizar os interesses populares, não pode ser reprodutivista da lógica dominante, não deve endossar as relações de opressão existentes na sociedade. Deve ser revolucionária ao prezar pela autonomia do educando e pela superação das injustiças sociais, econômicas e políticas.

Sendo assim, a atividade profissional do professor, que sempre esteve presente no mundo ainda que desarticulada de uma categoria profissional, deve “ser submetida a um processo formativo que o torne consciente de sua função primordial de preparar e instrumentalizar as novas gerações” (MASSUCATO, 2012, p. 74), permitindo que o processo educativo seja um momento de formação tanto para os educandos, quanto para os profissionais. Estes últimos devem refletir sobre suas práticas embasadas numa teoria que propicie a articulação teoria-prática em um movimento dialético, como é o caso da pedagogia histórico-crítica.

Saviani (2009) também mostra que vários foram os modelos de formação de professores no Brasil, sendo que a maior estabilidade foi alcançada com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Evidentemente, os professores em geral sofreram e sofrem muito com essa “desprofissionalização”, que emerge da falta de uma formação profissional bem estruturada.

Voltemos nossos olhares em especial para os professores de Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. Saviani (2009) chama a atenção para esse aspecto, visto que as crianças pequenas têm necessidades tão específicas e que o trabalho com elas é muito importante para o desenvolvimento das crianças, pois, é nesse momento que elas recebem os estímulos que as influenciarão em toda a sua vida.

Pois bem, sendo o trabalho do professor tão relevante e a ação docente tão específica, é que Nóvoa destaca essa nova condição de professor profissional, que detém um saber pedagógico. Sendo os professores agentes políticos e sociais, seu trabalho possui especificidades e que, neste caso, como afirma Sacristán (1995, p. 65) “[...] a definição exata do conceito de profissionalidade não é nada fácil”.

Concordando com isso, Saviani (2009) aponta a formação como aspecto de extrema relevância e que deve ser pensada de uma forma que produza significados capazes de somarem ao processo de consolidação de uma categoria profissional dos docentes. Nesse sentido defende que “[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente [...]” (SAVIANI, 2009, p. 153).

Além disso, é necessário que o professor, comprometido com a formação humana, tenha plena convicção das suas responsabilidades enquanto profissional professor, sujeito ativo na sociedade com uma posição privilegiada. Como diz Tardif (2002, p. 33): “[...] uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins”.

Os professores não podem deixar essa produção apenas nas mãos da academia, pelo contrário, devem também tomar para si o propósito de repensar os conhecimentos sistematizados, a fim de não só estarem inseridos no contexto de produção de saberes, como também de conduzirem os conhecimentos que irão para as salas de aula das quais são os condutores.

Dessa forma, os professores tomam o eixo condutor para si e deixam de ser apenas meros transmissores dentro da sala de aula, tornam-se verdadeiramente sujeitos ativos deste processo. Saviani (2010) chama a atenção para esse aspecto “[...] se a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isso significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem.” (p. 423). É preciso que o professor conheça a sociedade e os seres humanos que estão inseridos no processo educacional.

Tardif (2002) nos chama a atenção também para a importância de compreender os saberes docentes, pois isso é parte do trabalho dos professores, “[...] são elementos constitutivos da prática docente” (2002, p. 39), e aponta com a maior ênfase para os saberes e experiências “[...] que brotam da experiência e são por ela validados” (2002, p. 39).

O autor defende, então, essa compreensão dos saberes docentes como parte do processo de valorização da categoria profissional de professor. Pois, ter

consciência e conseguir articular os saberes e as práticas docentes, tendo pleno domínio de sua condição na sociedade, é uma arma de luta dos professores para a consolidação de uma maior valorização do seu trabalho.

Nas palavras de Tardif (2002):

[...] seria de se esperar, pelo menos na ótica tradicional da sociologia das profissões, que os professores, como grupo social e categoria profissional, procurassem se impor como uma das instâncias de definição e controle dos saberes efetivamente integrados à sua prática. (p. 39)

No entanto, o autor apresenta a relação dos professores com os saberes docentes como marcada pela distância. Os professores têm se colocado como agentes passivos nesse processo de desenvolvimento dos saberes docentes. Nesse sentido, salienta que “[...] a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem” (TARDIF, 2002, p. 40).

Os professores devem compreender as implicações políticas e sociais que exercem ao desempenhar sua função, ensinar conteúdos, transmitir saberes, mas não só. Também devem tomar consciência que suas práticas, enquanto agentes sociais, devem refletir em seus alunos o ideal de ser humano e sociedade que pretendem formar, conforme a teoria em que acreditam.

A condição humana do professor, deste ponto de vista, é a condição de um trabalhador, cujo trabalho tem uma finalidade; a finalidade é conhecida e antecipada; é sobre ela que ele determina o modo de operar e dirige sua vontade, sua força física e espiritual. (PADILHA, 2012, p. 3)

Dessa forma, as representações do ser professor, marcadas pelos construtos sociais, devem perpassar os muros da escola a fim de possibilitar a concretude das mudanças sedimentadas ao longo da história.

A Teoria das Representações Sociais (TRS), nesse âmbito, nos possibilita compreender como a sociedade representa, significa e ressignifica as imagens que são construídas através de um processo histórico e social. Ou seja, há que se identificar as representações sociais que constituem a identidade do professor de

Educação Infantil e analisar as possibilidades de reconstrução dessa identidade conforme o contexto em análise. A Teoria das Representações Sociais traz em si a possibilidade de intervenção e promoção de mudanças sociais ao colocar em questão as representações sociais naturalizadas. Jodelet (2009) enfatiza esse aspecto:

[...] a abordagem de representações sociais pode fornecer, para uma mudança social ao nível individual ou coletivo e qualquer que seja o domínio de intervenção, a melhor contribuição, mas também a mais difícil. A melhor, porque os modos que os sujeitos possuem de ver, pensar, conhecer, sentir e interpretar seu modo de vida e seu estar no mundo têm um papel indiscutível na orientação e na reorientação das práticas. A mais difícil, pois as representações sociais são fenômenos complexos, incitando um jogo de numerosas dimensões que devem ser integradas em uma mesma apreensão e sobre as quais é necessário intervir conjuntamente. (JODELET, 2009, p. 695)

A autora, ao enfatizar o papel da Teoria das Representações Sociais em termos de mudança social, não se exime de também apontar as dificuldades desse processo. O trabalho não é fácil e também não há qualquer garantia de resultados práticos, de mudanças sociais imediatas, no entanto, as questões relativas à profissionalidade docente, à formação de professores e à constituição de sua identidade enquanto profissional necessitam do esforço e reflexão de todos os envolvidos na educação para que os avanços almejados possam, de fato, tornar-se realidade.

O trabalho do professor como agente mediador deve abarcar-se de intencionalidade, ser capaz de produzir indivíduos críticos, que pensem não apenas sobre o mundo, mas capazes de atuar sobre ele, ou seja, capazes de ressignificar o que já foi produzido historicamente, a fim de produzir novas experiências.

As proposições apresentadas até aqui nos dão subsídios para as análises que serão apresentadas posteriormente, nas quais buscaremos compreender a visão da profissão docente que as professoras de Educação Infantil têm construído e reconstruído sobre si e sobre a sua própria profissão.

## **CAPÍTULO II**

### **2. REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO**

Através das representações sociais é que formulamos e reformulamos nossas percepções acerca do mundo e do que nele existe, sendo assim, é por meio das experiências que conceituamos os objetos de nosso interesse. As significações que atribuímos provêm das representações sociais formuladas pelo nosso grupo social.

As representações que ancoramos e objetivamos através das nossas vivências é que permitem a elaboração e a reelaboração dos conceitos sobre determinado objeto. Por isso, é importante compreendermos o percurso, ainda que de forma breve, da infância e suas significações no mundo e na sociedade atual para, então, compreendermos as atribuições dos sujeitos acerca das crianças, da infância e da profissão de professor.

Dessa forma, pretendemos traçar um breve histórico sobre a infância e suas nuances e a formação das instituições de atendimento à Educação Infantil. Pois, não é possível falar em formação de professores para a Educação Infantil sem compreender as especificidades das crianças e da infância. Apoiamo-nos em autores como Philippe Ariès (1986), historiador francês precursor das discussões sobre a representação da infância, Sônia Kramer (1995), estudiosa da educação cujos estudos se tornaram referência na área, Moysés Kuhlmann Jr. (1991; 1998; 2000a; 2000b; 2006), pesquisador da história da educação e da infância no Brasil, Colin Heywood (2004), historiador britânico que abordou as concepções de infância da Idade Média à época contemporânea, entre outros teóricos que também têm contribuído para a temática da infância e da educação.

#### **2.1 A construção do conceito de infância**

Infância é o termo utilizado para designar uma etapa da vida. No entanto, o termo é marcado dado às circunstâncias às quais está inserido, ou seja,

dependendo do momento histórico e da classe social pode ter diversas conotações, portanto, os sentidos desta palavra devem ser problematizados em termos de contexto e momento histórico. Tal concepção encontra-se presente no trabalho de Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 30):

A modernidade faz da denominação *infância* um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas a diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero; bem como a diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou de convivência/brincadeira). É nessa distribuição que as concepções de infância se amoldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos.

Um exame dos diferentes conceitos acerca da infância torna-se importante para uma melhor compreensão do que seriam essas infâncias. Assim, atualmente, quando pensamos em infância ou em criança, logo vem à mente uma criatura pequena, meiga, frágil, contudo esperta, que já consegue pensar, um ser que faz parte da família e que é foco da atenção da sociedade. Fato este demonstrado pela quantidade de publicações sobre a criança, a infância, a Educação Infantil, além das publicidades e atrações dedicadas às crianças por meio da mídia.

A transformação das sociedades mudou também a visão de infância. Tradicionalmente, os estudiosos que se dedicaram a estudar a infância afirmaram que ela passou de um anonimato ou não reconhecimento anterior ao século XIV, um período de conhecimento/contacto nos séculos XV e XVI, à necessidade de um olhar especial que começa a se perpetuar no século XVII, culminando com a consolidação da visão da infância como um momento único das crianças, que necessitam da atenção dos adultos, a partir dos séculos XVIII e XIX, “quando a criança é considerada um componente essencial da família e da sociedade e seus direitos passam a ser protegidos pelo Estado” (CORAZZA, 2002, p. 89).

Kramer (1995) ressalta que a atenção à criança, que se constitui como um novo sentimento de infância, “[...] resulta, pois, numa dupla atitude com relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão” (p. 18). É certo que esse conceito de infância constituído hoje foi concebido com base nas representações cultivadas ao longo da história. E completa dizendo que esse novo modo de ver a infância é

produto da sociedade capitalista.

A ideia 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. (KRAMER, 1995, p. 19)

Conforme aponta Corazza:

Não é que não existissem seres humanos pequenos, gestados, paridos, nascidos, amamentados, crescidos – a maioria deles mortos, antes de crescerem, mas é que a eles não era atribuída a mesma significação social e subjetiva [...] (CORAZZA, 2002, p. 81)

A criança não tinha a mesma função que tem hoje e nem o mesmo reconhecimento. Pois, “no chamado ‘passado’ – da Antiguidade à Idade Média –, não existia este objeto discursivo que hoje chamamos de ‘infância’, nem essa figura social e cultural chamada ‘criança’” (CORAZZA, 2002, p. 81).

O século XX aportou a consolidação de um conceito próprio de infância, percebendo-a como um tempo que necessita de atenção, um tempo de proteção legal, de um olhar mais atento à sua saúde, atenção da mídia e preparação para enfrentar a vida adulta de forma plena, sendo dever do Estado, da família e da sociedade garantir os direitos da criança, resguardados pelos tantos documentos voltados para os interesses infantis.

Se hoje existe essa percepção de criança, autores renomados defendem que houve outras formas de enxergar esse momento da vida. Ariès (1986) defende a ideia de que antes da era medieval não existia nenhum conceito de infância propriamente dito, como se nenhum sentimento fosse atribuído às crianças nesse período. Retomemos o pensamento do autor:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. (Ariès, 1986, p. 50)

Ariès (1986) busca demonstrar a partir dessa perspectiva um futuro

surgimento do conceito de infância. Sua obra, intitulada “História Social da Criança e da Família” (1986), descreve o percurso da infância através da historiografia desde a Idade Média até a época contemporânea. Suas análises e conclusões receberam críticas por não descreverem uma realidade aplicável a toda a infância francesa, mas um recorte de uma determinada classe social, a saber, a aristocracia. Porém, não devemos negar a sua importância para os estudos da infância. Por isso, dada a sua importância na constituição de um campo de estudos focado em investigar a história da infância, interessa-nos apresentar as considerações de Ariès sobre a infância.

A representação da criança não era foco na Antiguidade, os artistas da época não representavam as crianças e, quando precisavam fazê-lo para demonstrar, por exemplo, uma passagem bíblica, apenas reduzia-se o tamanho de um adulto, resguardando suas características. “Isso sem dúvida significava que os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade” (ARIÈS, 1986, p. 52).

O autor também aponta que “a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que houvesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade” (ARIÈS, 1986, p. 10). A respeito disso, Kramer (1995) nos lembra de que a taxa de mortalidade infantil nessa época era elevada, assim a perspectiva de uma vida curta agregava pouco valor ou importância às crianças nessa época, fazendo com que a representação social da infância fosse a de um ser efêmero.

Nas palavras da autora:

Era extremamente alto o índice de mortalidade infantil que atingia as populações e, por isso, a morte das crianças era considerada natural. A partir do século XVI as descobertas científicas provocaram o prolongamento da vida, ao menos nas classes dominantes. (KRAMER, 1995, p. 17)

A taxa de mortalidade infantil certamente nunca alcançou números tão altos quanto em meados dos séculos X a XVI. E, talvez, essa seja a razão para que não se desse importância à criança daquela época, já que esta logo morreria e outra passaria a assumir o seu lugar (cf. ARIÈS, 1986, p. 10).

Na Idade Média as crianças eram vistas como adultos em miniaturas, como retratos dos adultos com quem conviviam. “Até o fim do século XIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1986 p. 51). O autor também aponta que “A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI e durante o século XVII” (ARIÈS, 1986, p. 65).

O século XVI é marcado pelo retrato da criança morta. “O aparecimento do retrato da criança morta no século XVI marcou, portanto um momento muito importante dos sentimentos” (ARIÈS, 1986, p. 58). A partir desse momento a criança começa a ser pensada como algo que não se deve perder.

O século XVII, em seguida, é marcado por um início de sentimento de infância em que a perda de uma criança já começava a ser sentida/percebida. “A criança agora era representada sozinha e por ela mesma: esta foi a grande novidade do século XVII” (ARIÈS, 1986, p. 60). A criança deixa de ser ignorada e passa a um objeto de distração das mulheres na fase de “*paparicação*”; nessa época começa o sentimento de apego, porém, ainda não muito cultivado.

Ariès (1986) denomina “*paparicação*” um sentimento superficial direcionado à criança, observado no século XVII, sendo vigente no interior da família durante o tempo em que as crianças pequenas, provavelmente de zero a dois anos, ficavam com a família e eram mimadas, cuidadas, porém, ainda sem muito afeto. Serviam de animação para a família como se fosse uma mascote, “como um animalzinho, um macaquinho impudico” (p. 10).

Também nessa época, afirma o autor, não existia um cultivo do sentimento de amor materno para com as crianças, pois estas não conviviam no seio familiar. Quando sobreviviam ao tempo da “*paparicação*” eram retiradas do convívio familiar e passavam a viver com pessoas desconhecidas. A educação se dava, então, por transmissão de conhecimentos por meio dos adultos que rodeavam essas crianças.

Ainda no século XVII, a criança deixa de ser instruída junto à família ou por preceptores e passa a ser separada “[...] dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo adulto. Essa quarentena foi a escola, o colégio [...]” (ARIÈS, 1986, p.11). Com as crianças distantes da família, a

concepção de criança começa a passar por alterações, assim como o modo da família lidar com essas mudanças. Ariès (1986, p. 12) explica que:

A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pode mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela.

Porém, foi a partir do século XVIII que a escolarização das crianças passou a ter importância efetiva para a família, a qual passou a cultivar sentimentos antes inexistentes. “A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes” (ARIÈS, 1986, p. 11).

Ou seja, quando foram criadas instituições específicas para a instrução das crianças, a responsabilidade de conduzi-las, de instruí-las deixou de ser da família. “A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, por meio do contato com eles” (ARIÈS, 1986, p. 11).

Vale ressaltar que as primeiras instituições voltadas para o atendimento de crianças pequenas, de modo geral, surgem com o crescimento da industrialização. Para que as mães pudessem trabalhar as crianças eram “guardadas”. “O objetivo primordial não era atender a criança pré-escolar, mas guardá-las enquanto suas mães trabalhavam” (MENDES, 1999, p. 42).

Sob outra perspectiva, Colin Heywood (2004) propõe uma análise que leve em conta os diferentes contextos da infância. Ao invés de um não reconhecimento dela em uma determinada época com um posterior surgimento desse reconhecimento, o autor aponta para uma construção da infância de diferentes maneiras, em épocas distintas e em locais distintos. Apesar de ainda desconsiderar algumas sociedades (seu trabalho aborda majoritariamente os contextos europeu e norte-americano), como aponta Kuhlmann Jr. (2005), seu trabalho acrescenta outras óticas ao conceito de infância.

A premissa básica de Heywood (2004) pode ser resumida na consideração de que “[...] a infância deve ser compreendida como uma construção social. Em outras palavras, os termos “criança” e “infância” serão compreendidos de formas distintas

por sociedades diferentes.” (HEYWOOD, 2004, p. 12).

Dessa forma, Heywood (2004) defende uma perspectiva que visa relativizar e contextualizar as experiências da infância ao longo da história. Pois, “[...] a criança é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade” (HEYWOOD, 2004, p. 21).

Tais considerações abrem as portas para uma investigação que pense sincronicamente nas relações da infância da forma como esta se faz presente nos diferentes estratos sociais de uma mesma época. Tal atitude tem o trunfo de evitar generalizações improdutivas.

Uma infância de classe média será diferente daquela vivida no seio da classe trabalhadora, os meninos provavelmente não serão criados da mesma forma que as meninas, as experiências de um jovem em uma família católica da Irlanda serão distintas das daquele que cresceu em uma família protestante alemã, e assim por diante. (HEYWOOD, 2004, p. 12)

Assim como Ariès, o autor ratifica a posição de que a criança não era foco de atenção da sociedade na Idade Média. O interesse pela infância mostra-se como um assunto recente na história.

[a] fascinação pelos anos da infância é um fenômeno relativamente recente, pelo que se pode deduzir a partir das fontes disponíveis. Não se tem notícia de camponeses ou artesãos registrando suas histórias de vida durante a Idade Média, e mesmo os relatos dos nobres de nascimento ou dos devotos não costumavam demonstrar muito interesse pelos primeiros anos de vida. [...] A criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto. (HEYWOOD, 2004, p. 10)

No entanto, ao abordar o trabalho feito por Ariès, Heywood (2004) apresenta contrapontos importantes para uma melhor compreensão da infância<sup>4</sup>. Heywood (2004) reconhece a importância do trabalho empreendido pelo historiador francês, mas não deixa de apontar os caminhos a serem traçados nos estudos da infância.

[...] deve-se certamente reconhecer o papel de Ariès ao abrir o tema da

---

<sup>4</sup> Cf. HEYWOOD, 2004, p. 23-27.

infância, aproveitar suas tantas percepções acerca do passado e seguir adiante. Uma abordagem mais frutífera é buscar essas diferentes concepções sobre a infância em vários períodos e lugares, e tentar explicá-las à luz do material e das condições culturais predominantes. (HEYWOOD, 2004, p. 27)

O autor também reforça a asserção de Ariès de que a infância estaria imiscuída na vida adulta no período medieval. Heywood (2004) afirma que:

Ariès certamente estava correto ao apresentar as crianças medievais inseridas gradualmente no mundo dos adultos a partir de uma idade precoce, ajudando os pais, trabalhando na condição de servas ou desenvolvendo o aprendizado de um ofício. Ele não foi, de forma alguma, o primeiro estudioso a observar que a distância entre os comportamentos de crianças e adultos era menos evidente no passado do que hoje. Em perspectiva, aquilo que perceberíamos como infância e adolescência se imiscuía de forma progressiva e quase imperceptível na idade adulta. (HEYWOOD, 2004, p. 30)

Apesar de suas convergências com o trabalho de Ariès, Heywood (2004) apresenta uma crítica contundente às suas conclusões ao questionar a concepção de uma “descoberta” da infância. O autor busca com isso contextualizar a infância e desconstruir uma visão generalizante e anacrônica acerca da infância, pois, a “descoberta” da infância referir-se-ia à “descoberta” da infância da forma como a consideramos no presente.

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. (HEYWOOD, 2004, p. 45)

Nesse sentido, Heywood (2004) defende a falta de atenção à infância na Idade Média não como uma falta de reconhecimento da infância enquanto tal, mas como indício de outro tipo de concepção quanto à importância atribuída a essa fase da vida; o que depende de uma série de conhecimentos e crenças partilhados socialmente.

Se é verdade que os autores medievais prestavam pouca atenção às crianças, isso se devia parcialmente ao fato de que eles nem sempre compartilhavam de nossa visão moderna, segunda a qual os primeiros anos de vida são fundamentais para a formação do caráter. (HEYWOOD, 2004, p. 52)

Corroborando a ideia de que diferentes agentes promoveram, ao longo da história, diferentes concepções da infância, as quais não raro eram conflitantes entre si, Heywood (2004, p. 49-60) discorre sobre as ambiguidades relativas ao modo como a Igreja, na Idade Média, concebeu a criança ora identificando-a a uma criatura angelical ou, ora, identificando-a a uma criatura diabólica por conta do pecado original; o autor ressalta que essas ambiguidades ainda possuem resquícios no presente. Já no século XIX o romantismo conceberia a criança como algo místico e inocente, concepção que somente seria dissipada, principalmente, devido aos trabalhos de Freud ao investigar a personalidade humana.

Sendo assim, entende-se que:

A natureza contraditória das ideias e emoções relacionadas à infância é como um fio que percorre a literatura histórica. É impressionante a frequência com que as palavras *ambivalência* e *ambiguidade* aparecem em relação a períodos muito diferentes da história, o que pode não surpreender se partirmos do pressuposto de que as sociedades tendem a abrigar concepções conflitantes a respeito da infância. (HEYWOOD, 2004, p. 49)

Em seu argumento, Heywood (2004) salienta a concorrência de diversas imagens da criança concomitantes em diferentes períodos históricos. Reforça, ainda, a insuficiência do esforço de se localizar um momento específico de despertar para a especificidade da infância, pois, a infância sempre esteve envolta em diferentes concepções, diferentes formas de relação e enquadramento na sociedade. Evidentemente, por outro lado, podem-se rastrear movimentos que conduziram a uma concepção mais positiva da infância, porém, isso não significa que as outras concepções que existiram no decorrer da história equivalham à desconsideração ou nulidade da infância na sociedade. A citação é algo longa, mas importante:

[...] o bebê de *As sete idades do homem*, de Shakespeare, “que choraminga e vomita nos braços de sua ama”, poderia ser um pecador agostiniano, pronto para dominar quem estiver ao seu redor, ou um inocente romântico, ainda não corrompido pela civilização. [...] se tem utilizado amplo

repertório de temas para construir e reconstruir imagens da criança [...] no Ocidente. Isso, obviamente, significa negar que qualquer período único, seja ele o século VI ou o XVI, tenha conseguido descobrir qualidades supostamente atemporais associadas à infância, muito menos a “inocência” e a dependência. As influências culturais sobre a construção da infância foram muitas e diversificadas, com contribuições da Antiguidade Clássica, dos invasores bárbaros, do humanismo e, acima de tudo, do cristianismo. A longo prazo, pode-se certamente discernir um interesse crescente na discussão da infância e da adolescência, que se vinculou aqui a várias pressões surgidas no processo de desenvolvimento econômico. Também se pode identificar o surgimento de uma imagem mais positiva da criança [...] (HEYWOOD, 2004, p. 57)

Em sua obra, Colin Heywood (2004) conclui, portanto, que “[...] não existe uma criança essencial a ser descoberta pelos historiadores [...]” (HEYWOOD, 2004, p. 227). O autor discorda que tenha havido algum “descobrimento” da infância, em termos de sua inocência ou fragilidade, em algum momento preciso na história. Ao invés de “descoberta” Heywood (2004, p. 227) observa uma recorrência de determinadas temáticas que têm sido debatidas a partir da Alta Idade Média até o século XX.

As questões recorrentes referidas pelo autor dizem respeito às diferentes áreas nas quais as concepções de infância circularam e foram pensadas desde a Idade Média, a saber, as formas de aprendizagem do saber e de ofícios específicos, a relação com os pais e os pares, os cuidados médicos e higiênicos voltados à infância, os debates religiosos e científicos referentes às influências do biológico e do social, do inato e do adquirido na formação geral da criança, em seu papel na sociedade, em seu papel na dinâmica da família, entre tantas outras. Tais questões aparecem sempre matizadas pelo período histórico, contexto social, classe social e concepções de gênero. Tais questões tendem a um aumento em sua presença na vida social, pois, “[...] pode-se discernir uma força crescente de transformações sociais e culturais afetando as crianças a partir do século XVIII.” (HEYWOOD, 2004, p. 228).

Com isso, entendem-se os desdobramentos históricos que conduziram à concepção de infância existente na atualidade sem, por outro lado, recair em uma história totalmente linear que passaria do anonimato total ao reconhecimento total.

Hoje em dia, o fato de que a infância deve ser uma idade para brincar, ser educado e se preparar gradualmente para a vida de adulto nos parece inquestionável. Muitas famílias no Ocidente não tiveram condições ou não

estavam dispostas a pensar nesses termos até o início do século XX. (HEYWOOD, 2004, p. 203)

Dessa forma, o conceito de infância ganha novas nuances, sendo que a variedade de significados são atribuídos histórica e socialmente pelo grupo em que se vive. Além disso, o autor também defende o tipo de abordagem que considera mais proveitoso para um entendimento amplo e profundo da infância.

Nos dias de hoje, certamente seria mais esclarecedor pensar em termos de um fluxo e refluxo de interesse dos pequenos em um longo prazo, e de concepções contrastantes de infância em qualquer sociedade dada. (HEYWOOD, 2004, p. 34)

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) também defendem a ideia de uma construção social da infância, na qual as representações da sociedade é que influenciam o modo de ver e vivenciar esse período.

Podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. (KUHLMANN JR; FERNANDES, 2004, p. 15).

Compreender as interfaces das representações sociais que cercam o entendimento da infância é importante para entender como as marcas dos processos sócio-culturais implicam a percepção da criança em diferentes épocas e quais as consequências a que isso remete no contexto atual, bem como em seu atendimento nas creches e pré-escolas. Importa-nos, também, compreender a especificidade da infância brasileira e seu atendimento.

## **2.2 Breve relato da infância brasileira e seu atendimento**

Antes de iniciarmos a discussão a respeito do atendimento a criança no

Brasil. É preciso lembrar que o enfoque do trabalho são as crianças das classes menos abastadas, dessa forma as instituições tratadas nesse trabalho relatam a história de uma classe social apenas, não abarcando outras infâncias, pois esse não é o foco do trabalho.

Ao referir-se ao sentido do termo “educação infantil”, Kuhlmann Jr. (2000a, p. 469) chama a atenção para as diferentes acepções presentes nessa construção terminológica. O autor comenta que:

Pode-se falar de “educação infantil” em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, [...] que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena [...] (KUHLMANN JR, 2000a, p. 469)

A segunda acepção, ou seja, o sentido “mais preciso e limitado”, como predica o autor, é o que nos interessa. Trata-se de investigar como a Educação Infantil foi institucionalizada, como surgiram as instituições voltadas especificamente para o público infantil, quais os intentos iniciais e quais os desdobramentos atrelados a tais instituições.

É notório observar que, de fato, a Educação Infantil em instituições próprias para esse atendimento é bem recente no Brasil, mas isso não significa que a história desconsidera as crianças na primeira infância. O que esse indicador denota é que a Educação Infantil, da forma como a conhecemos no presente, é algo específico de nosso momento histórico próximo. Sem dúvidas, no entanto, convém investigar os movimentos que convergiram ao longo da história para a constituição do cenário da Educação Infantil no estado em que esta se encontra hoje. É sabido que o passado, via de regra, possui a faculdade de lançar luz no presente; quando não, ao menos nos permite a visão panorâmica do conjunto.

Não devemos, entretanto, tomar o estado atual da Educação Infantil como um “produto acabado” resultante de uma trajetória linear e evolutiva que culmina naquilo que está posto hoje. Esse cuidado é essencial quando se decide elencar de modo sequencial e progressivo alguns dos principais acontecimentos que, de alguma forma, exerceram influência nos movimentos posteriores. Cada época possui as suas contradições próprias, seus sentidos e dissensos. A educação, em cada época,

é marcada por avanços e retrocessos, que, muitas vezes, ocorrem de modo simultâneo. Conforme enfatiza Kuhlmann Jr., “[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas [...]” (KUHLMANN JR., 1991, p. 18).

A análise da trajetória daquilo que diz respeito à educação da criança na história do Brasil, portanto, visa identificar os direcionamentos, nuances e marcas específicas deixadas na Educação Infantil. As observações aqui elencadas buscam apresentar as interpretações comumente atribuídas a essa história bem como os sentidos que dela podemos derivar.

No cenário brasileiro Kramer (1995), partindo da periodização apontada por Moncorvo Filho (1926), destaca três períodos para a infância no Brasil. O primeiro vai do descobrimento até 1874, sendo que nesse período há o destaque para as casas dos expostos ou “Roda”<sup>5</sup>; o segundo período vai de 1874 a 1889, consistindo nas tentativas de redução nas altas taxas de mortalidade infantil promovidas por higienistas, médicos, industriais e associações de diferentes setores da sociedade; e o terceiro período se estende até 1930, caracterizando-se pela formação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro (IPAI-RJ) com posterior fixação de filiais em outros Estados, cuja intenção principal era a construção de creches e jardins de infância, sendo que o instituto também atuou na tentativa de conscientização de diferentes áreas do governo para as questões relativas à infância.

Além das periodizações realizadas por Moncorvo Filho, Kramer (1995) estabelece um quarto período que vai de 1930 a 1980, no qual a autora identifica três direcionamentos principais quanto ao atendimento à criança, a saber, o foco na proteção à saúde da criança, os esforços em termos de assistência social e a educação. A periodização estabelecida por Moncorvo Filho juntamente com a periodização posterior proposta por Kramer (1995), ajudam-nos a compreender melhor como se deu o processo de representação a respeito do conceito de infância no Brasil.

---

<sup>5</sup> A “Roda” foi uma instituição criada por Romão Duarte em 1739 para abrigar “almas inocentes” que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas. Também chamada de “Casa dos Expostos” ou “Casa dos enjeitados”, sendo que funcionavam com uma acentuada escassez de recursos e registravam um alto índice de mortalidade infantil (Cf. KRAMER, 1995, p. 49).

No Brasil, antes do século XVI, a infância só conhecia as vivências da sociedade indígena. Com a chegada dos portugueses e dos jesuítas, outro modelo de infância passa a se configurar. Os primeiros registros desse fato nos remetem ao trabalho dos jesuítas e a catequização dos índios. Segundo Chambouleyron (2010):

Além da conversão do “gentio” de um modo geral, o ensino das crianças, como se vê, fora uma das primeiras e principais preocupações dos padres da Companhia de Jesus desde o início da sua missão na América portuguesa. (CHAMBOULEYRON, 2010, p. 55).

Esse cuidado percebido no século XVI ainda não se configura no sentimento de infância moderno. Neste momento, o olhar para as crianças, especialmente as indígenas, focava-se nos interesses da igreja em formar um indivíduo cuja fé fosse o Cristianismo. Portanto, “[...] era principalmente na vida religiosa que os meninos eram preparados para formar a ‘nova cristandade’ sonhada pelos religiosos da Companhia de Jesus” (CHAMBOULEYRON, 2010, p. 61).

Nesse momento, o trabalho educativo voltado à infância representava uma transição de culturas, de crenças e, até mesmo, de identidade, tanto das famílias como das próprias crianças.

É bem verdade que a infância estava sendo descoberta nesse momento no Velho Mundo, resultado da transformação nas relações entre indivíduo e grupo, o que ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria “afirmação do sentimento da infância”, na qual igreja e Estado tiveram um papel fundamental. (CHAMBOULEYRON, 2010, p. 58)

Esse período se caracteriza pela presença marcante da igreja, em especial dos jesuítas, na formação das crianças. Trata-se de um período no qual a igreja e o Estado – português – buscavam impingir uma identidade cristã e disseminar modos específicos de condutas que contribuiriam para os interesses de ambos.

Na primeira metade do século XVIII surge a Casa dos Expostos, também chamada de Roda, pois, suas unidades “recebiam os bebês abandonados nas ‘rodas’ – cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixasse a criança [...]” (KUHLMANN JR, 2000a, p. 473). A Casa dos Expostos cuidava de direcionar as crianças para amas que cuidariam de sua criação até chegarem à faixa etária necessária para serem encaminhadas aos internatos. Kuhlmann Jr. (2000a, p.

473) ressalta o fato de que instituições nos moldes da Casa dos Expostos, com pequenas reformulações, continuariam ainda a existir até meados do século XX.

Ao analisar o percurso do Asilo dos Expostos da Santa Casa em São Paulo no período que vai de 1896 a 1950, Kuhlmann Jr. e Rocha (2006, p. 597-617) concluem que há uma grande dificuldade em identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas em tais instituições devido à falta de registro documental em relação a esse quesito. Embora houvesse a prática de extensos relatórios acerca da situação das crianças, em especial no que se refere à sua saúde, pouco se abordava em termos de práticas pedagógicas.

As práticas educativas na história das instituições para as crianças pobres são quase uma incógnita. Quanto às concepções educacionais, as pesquisas sobre a história da educação infantil têm evidenciado que as propostas para essas instituições tratam a pobreza com preconceito. Entretanto, esse preconceito em relação à pobreza não pode ser entendido simplesmente como uma atitude conspirativa, pois se associa a concepções pedagógicas que existiam para as crianças que não se encontravam em situação de pobreza, e que podem ser entendidas atualmente como autoritárias ou disciplinadoras. (KUHLMANN JR.; ROCHA, 2006, p. 614)

Sem dúvidas, o registro das práticas pedagógicas utilizadas nas instituições de Educação Infantil possibilitaria um quadro mais detalhado da dinâmica dessas instituições. Poderia resvalar, também, em uma análise comparativa das ideias pedagógicas vigentes no momento e dos discursos oficiais em contraposição às práticas pedagógicas efetuadas no cotidiano das instituições.

A Casa dos Expostos surge como precursora das creches. No entanto, o surgimento da creche não ocasionaria a extinção das Casas dos Expostos, conforme já assinalado.

No segundo período mencionado anteriormente, os sinais de cuidados para com as crianças percebidos inicialmente no Brasil partiram da ordem médica, os quais se preocupavam com a alta taxa de mortalidade infantil. “As primeiras iniciativas voltadas à criança partiram de higienistas e se dirigiram contra a alarmante mortalidade infantil [...]” (KRAMER, 1995, p. 49).

O atendimento às crianças neste período foi marcado pelo descaso das autoridades, recaindo sobre iniciativas privadas a proteção da infância brasileira. “A ideia de proteger a infância começava a despertar, mas o atendimento se restringia a

iniciativas isoladas que tinham, portanto, um caráter localizado” (KRAMER, 1995, p. 50).

Kuhlmann Jr. (2000a, p. 470) aponta que “A grande expansão das relações internacionais, na segunda metade do século XIX, proporciona a difusão das instituições de educação infantil, que começam a chegar ao Brasil na década de 1870”.

Segundo Mendes (1999), no Brasil os primeiros passos para organizar uma instituição pública de atendimento a crianças de 0 a 6 anos ocorreram no século XIX em São Paulo, baseando-se no modelo de Froebel. “A semente lançada germinou e em 1896, [...] o Prefeito Fábio Prado implantou em toda a cidade de São Paulo uma rede de Parques Infantis, localizados em bairros operários” (MENDES, 1999, p. 46).

Com isso, quando surgiram as primeiras instituições para o atendimento de crianças pequenas no Brasil, baseadas no modelo froebeliano, os chamados Parques Infantis, bastava que o profissional fosse mulher ou mãe para se encaixar no quadro de pessoas qualificadas para realizar este trabalho.

Os primeiros jardins de infância, os chamados Kindergarten, foram criados por Froebel, o qual “[...] pretendia não apenas reformar a educação pré-escolar, mas por meio dela, a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância envolvendo a relação entre as esferas pública e privada” (KUHLMANN JR., 1998, p. 114). O que acaba salientando, talvez pela primeira vez, a dicotomia entre o cuidar e o educar, já que na ideia de Froebel, nos jardins de infância ir-se-ia educar enquanto as creches manteriam seu caráter assistencialista.

Este fato também nos remete às instituições de atendimento infantil com caráter assistencialista da época da industrialização. “No final do século XIX, no Brasil, receberam-se notícias dos primeiros interesses de assistência e atendimento médico aos filhos de mulheres trabalhadoras nas indústrias [...]” (MENDES, 1999, p. 45).

Nesse contexto é que surge o primeiro registro formal do estabelecimento de creches no Brasil. Kuhlmann Jr. menciona que:

Somente no período republicano é que encontramos referência à criação de creches no país. A primeira delas, vinculada à Fábrica de Tecidos

Corcovado no Rio de Janeiro, é inaugurada em 1899, mesmo ano da fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ). (KUHLMANN JR., 2000a, p. 476)

Ou seja, o registro do surgimento das primeiras instituições voltadas para a Educação Infantil no Brasil está atrelado à liberação da mulher para o trabalho que, por sua vez, está ligada aos processos de industrialização e urbanização. Trata-se de instituições voltadas para a população pobre, pois, as mulheres pobres é que precisavam trabalhar para ajudar na renda familiar. O caráter assistencialista está, portanto, imiscuído já nos primórdios do estabelecimento das instituições destinadas à Educação Infantil.

Posteriormente, o terceiro período mencionado por Kramer (1995) será marcado pela expansão da criação de creches e instituições voltadas para as crianças; pela atuação do IPAI, com a disseminação de suas filiais por diversos estados; e o surgimento de outros órgãos voltados à criança (entre os quais o Departamento da Criança no Brasil, fundado em 1919). A esse respeito, Kuhlmann Jr. salienta que:

A “proteção à infância” é o novo motor que impulsiona a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência – com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos e de associações de assistência; da sua educação e instrução [...] (KUHLMANN JR., 2000a, p. 473)

É importante enfatizar que as instituições destinadas ao atendimento da Educação Infantil eram, preponderantemente, oriundas da iniciativa privada. O Estado restringia-se a regular a atuação das instituições. Notoriamente, o atendimento às crianças pobres, marcadamente assistencialista, visava adequar as crianças à hierarquia social estabelecida, preparando-as para o trabalho e para a aceitação de sua condição economicamente desprivilegiada. A esse respeito, Kuhlmann Jr. comenta que:

A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades. (KUHLMANN JR., 2000b, p. 8)

Em um período posterior, a partir de 1930, quando a discussão acerca dos cuidados com as crianças passou a ser observada mais atentamente pelo governo no Brasil, o Ministério da Saúde e Educação é que ficou incumbido do atendimento às crianças. Apenas no ano de 1953 o Ministério da Saúde e Educação se separou formando o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação. Percebemos, então, que as marcas do assistencialismo sob o qual foi moldada a Educação Infantil se solidificam nessa época.

Houve uma luta muito grande para se estabelecer um atendimento à criança na fase pré-escolar. O atendimento que antes era feito por órgãos privados recaiu sobre o Estado, que apesar de administrar o atendimento à infância, recorria aos fins particulares para os custos financeiros.

Kramer (1995) aponta que:

Neste quadro percebem-se duas tendências que até os dias de hoje caracterizam o atendimento à criança em idade pré-escolar: o governo proclama(va) a sua importância e mostra(va) a impossibilidade de resolvê-lo dada as dificuldades financeiras em que se encontra(va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor. (KRAMER, 1995, p. 61)

No Brasil, o atendimento educacional da criança se confunde com o assistencial, pois, no início da história do atendimento das crianças as instituições que predominavam eram de caráter social. Como é o caso da “Casa dos expostos”, que atendia crianças abandonadas. Ademais, Kuhlmann Jr. (1991, p. 20) pontua a consideração “[d]o atendimento à infância não como um direito do trabalhador mas como uma dádiva dos filantropos”.

A necessidade de deixar as crianças para serem cuidadas vem da necessidade da mulher inserir-se no mercado de trabalho. Com os processos de industrialização isso se fortalece e as crianças precisam de um espaço para ficar enquanto seus pais estão trabalhando.

Ao analisar essa questão, Azevedo (2013), destaca que:

A produção científica sobre a origem das instituições brasileiras de atendimento infantil, na primeira metade do século XVIII, revela que tinham

objetivo assistencial, ou seja, preocupavam-se, essencialmente, com a guarda e em garantir os cuidados físicos que necessitavam. Esse caráter assistencial configurou-se em função da classe social à qual as instituições se destinavam, isto é, às classes populares. (AZEVEDO, 2013, p. 54)

O atendimento assistencialista era destinado à camada mais pobre da sociedade enquanto que o atendimento às crianças da classe alta da sociedade era diferenciado. A esta pequena parte da população oferecia-se os jardins de infância, modelados por Froebel. “Nota-se, entre eles, a utilização do termo *pedagógico* como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim-de-infância para os ricos” (KUHLMANN JR., 1998, p. 84).

Quanto às instituições voltadas para o atendimento das crianças pobres, Rosemberg (1989, p. 91) destaca que:

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.

Esse caráter assistencialista pelo qual a creche foi esboçada ainda deixa recair suas sombras sobre as atividades institucionais deste ambiente nos dias atuais. Para Santana:

As creches transformaram-se em uma alternativa de apoio à criança desassistida. Surgem assim, imbuídas de um importante papel social, na medida em que, co-responsabilizando-se junto com a família pelo cuidado da criança, possibilitam à mulher liberar-se para o trabalho extradoméstico [...] (1998, p. 44)

Sendo a creche uma instituição voltada para o atendimento temporário das crianças, as iniciativas do governo para com ela não eram as mesmas destinadas às outras etapas da educação básica. O que implicava sobre o repasse das verbas para esse atendimento.

[...] por ser tida como instituição de emergência e substituta, respondendo apenas a uma necessidade circunstancial, a posição que a creche tem ocupado nos planos governamentais – a verba que lhe tem sido alocada, a previsão de expansão de suas vagas, a criação de serviços que lhe são indispensáveis (por exemplo, cursos de formação para seus profissionais) – não corresponde a uma avaliação intrínseca de quais sejam as necessidades da criança socializada nessa instituição. (ROSEMBERG, 1989, p. 91)

Até meados da década de 1980 esta era a situação das creches, vistas com descaído pelo governo, pois, serviam apenas como abrigo temporário para as crianças. Um exemplo claro do desinteresse do governo é a cidade de São Paulo que “em 1970 [...] tinha uma população de 750 mil crianças na faixa de zero a quatro anos, e possuía apenas três creches mantidas direta ou indiretamente pelo poder público – Prefeitura Municipal” (ROSEMBERG, 1989, p. 94).

Nessa época, as empresas privadas tomavam para si as iniciativas de conduzir as creches, pois, necessitavam de mão de obra feminina. Vale também notar que “[...] o direito às creches no país, de acordo com a lei trabalhista, protege apenas a amamentação do bebê, não tendo qualquer conotação de uma instituição voltada à educação da criança pequena” (ROSEMBERG, 1989, p. 94).

A creche vive um caminho de luta, pois, a instituição e seus profissionais estão aos poucos situando o verdadeiro trabalho da Educação Infantil. Silva (2001, p. 23) explica que:

Inseridas em um contexto em que apenas recentemente a creche é reconhecida no campo da educação, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 –, as educadoras de creches vieram construindo as suas referências sobre o trabalho ao mesmo tempo em que a creche também se constituía enquanto instituição educativa.

Sem dúvidas, a LDB de 1996 foi um marco para a consolidação do trabalho nas instituições de Educação Infantil. Pois, a partir de sua promulgação, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como parte integrante e fundamental da educação básica.

### 2.3 Regulamentação da Educação Infantil

Como vimos, a infância sofreu muito com a mortalidade infantil durante um grande período na história, isto fez com que a preocupação com essa faixa etária se desse em primeiro momento nos âmbitos da higiene e dos cuidados com a saúde. Assim, as políticas públicas no Brasil se ocuparam em atender a essas necessidades, tanto que a secretaria da saúde foi responsável pela educação no país por um grande período na história.

Um grande marco na história da educação no Brasil ocorreu, sem dúvidas, em 1961, quando o Brasil avança significativamente no processo de desenvolvimento da Educação Infantil. A Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, dedica os artigos 23 e 24 à Educação Infantil. Estabelecendo que a educação pré-primária, destinada aos menores de sete anos, se dará em escolas maternais e jardins de infância e, ainda, incentiva as empresas cujas funcionárias tenham filhos nesta faixa etária a manterem organizações destinadas à educação pré-primária.

No ano de 1988 outra grande conquista vem auxiliar na luta da difusão da Educação Infantil. A Constituição Federal, que reconhece o atendimento da Educação Infantil no Brasil, contribuiu de maneira significativa para que a Educação Infantil começasse a perder o caráter assistencialista e ganhasse *status* de educação escolar.

A Constituição estabelece, por exemplo, que os trabalhadores urbanos e rurais tenham assistência gratuita para os filhos de 0 a 6 anos<sup>6</sup> em creches e pré-escolas. Trata-se, portanto, de um importante respaldo em termos legais para a consolidação da Educação Infantil.

Entretanto, é somente em 1996 com a Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional) que a Educação Infantil ganha força. Esta lei regulamenta como dever do Estado a garantia de vagas para as crianças com quatro anos completos em instituições pré-escolares.

---

<sup>6</sup> Em 2006, com a emenda constitucional nº 53, o atendimento passa a ser às crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 1988).

A Lei delimita a Educação Infantil como parte da formação básica dos indivíduos/cidadãos. O Artigo 29 declara que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL,1996).

Algumas reformulações da LDB têm levantado discussões sobre seus benefícios para a educação, em especial para a Educação Infantil, como a Lei nº 11.274/2006 que estabelece a mudança do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com matrícula obrigatória para as crianças de seis anos. E, também, a Lei nº 11.796/ 2013 que estabelece a Educação Básica obrigatória a partir dos quatro anos de idade.

Com a nova Lei nº 11.274/2006, as crianças têm do primeiro ao terceiro ano para serem alfabetizadas, porém, não podemos nos esquecer de que o currículo deve ser adaptado dentro dessas novas condições, como lembra Fernandes:

Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, mas também das crianças de 7, 8, 9 e 10 anos de idade, que se encontram na infância, que compõem os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. (FERNANDES apud BRANDÃO; PASCHOAL, 2009, p. 45)

Kramer (2006) entra nessa discussão e fala sobre os questionamentos a respeito de onde as crianças de seis anos devem ficar.

Meu ponto de vista é o de que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação Infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras. (Kramer, 2006, p. 810)

Neste trecho, Kramer sintetiza as inquietações que esta mudança tem

provocado, a questão deixa de ser onde essas crianças devem ficar e passa ao ponto de como deve ser o diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental para que essa criança seja acolhida da melhor forma. O assunto em questão é o direito dessas crianças ao saber e ao brincar que devem compor o trabalho das escolas, independente da etapa de ensino.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, também traz contribuições significativas para a valorização do atendimento da criança na Educação Infantil. O documento “apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil” (BRASIL, 1998, p.7).

O RCNEI reúne orientações para o trabalho com a Educação Infantil nos seus diversos ângulos. Dividido em três volumes, esse documento orienta a compreensão das especificidades do trabalho com a Educação Infantil.

Compreender as políticas públicas e o processo de representação da infância é importante para entendermos as representações que também foram formuladas para a profissão docente na Educação Infantil. Pautados na discussão das representações sociais e sobre a profissão docente é que buscaremos tecer nossas considerações.

## **2.4 Especificidades da Educação Infantil**

A Educação Infantil é o primeiro período da Educação Básica, sendo que é nessa etapa da educação que são oferecidos os primeiros estímulos às crianças. Os aprendizados e vivências da Educação Infantil são únicos e essa é a única etapa da educação que não se pode recuperar mais tarde. Dessa forma, é importante garantir o atendimento às crianças com a mais alta qualidade, garantindo que essa educação seja íntegra, capaz de desenvolver as melhores habilidades da criança.

A lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei 9.394/96), em seu artigo 29, estabelece que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. Essa

fase é muito importante para o desenvolvimento da criança, pois, é nesse momento que ela recebe os estímulos que a influenciarão em toda a sua vida.

Identificamos três eixos principais que se fazem presentes no cotidiano da Educação Infantil. Tratam-se do brincar, do desenvolvimento da linguagem e das práticas de cuidar/educar. Embora tenhamos claro que as práticas do cotidiano da Educação Infantil compreendam outros aspectos e desenvolvimentos, envolvam outras questões além das quais selecionamos, atentamos para o fato de que os três aspectos mencionados são priorizados na Educação Infantil de modo singular porque se constituem no objeto de aprendizagem dos alunos da Educação Infantil. Portanto, a seguir apresentaremos cada um desses aspectos buscando relacioná-los com a atuação do professor, enquanto agente mediador do processo de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil.

#### **2.4.1 A brincadeira e a Educação Infantil**

A brincadeira é a atividade predominante na Educação Infantil. É através das brincadeiras que as crianças se relacionam, aprendem, sistematizam os conhecimentos. O brinquedo ajuda na compreensão dos papéis sociais, assim como a estabelecer relação com o meio.

[...] o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. (VIGOTSKI, 1998a, p. 135)

Lígia Martins (2006), ao tratar desse assunto, salienta a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança. A autora defende o impacto do brincar nos processos de internalização do interpessoal para o intrapessoal.

Em suas palavras:

A brincadeira de papéis influencia decisivamente o desenvolvimento global da criança. Ao brincar, ela aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os processos internos se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos e assim sucessivamente. Portanto, as brincadeiras infantis destacam-se no vasto campo social que circunscribe a vida da criança e que representa a base do desenvolvimento de todos os atributos e propriedades humanas. (MARTINS L, 2006, p. 39)

Nesse processo o adulto é responsável por auxiliar a criança, a fim de atribuir significado às ações sociais e processos sociais da/na brincadeira e, assim, garantir momentos e brincadeiras propícios ao desenvolvimento infantil.

Em um sentido, no brinquedo a criança é livre para determinar suas próprias ações. No entanto, em outro sentido, é uma liberdade ilusória, pois suas ações são, de fato, subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles. Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. (VIGOTSKI, 1998a, p. 136)

A criança passa por vários momentos da formação da sua personalidade, sendo suscetível às influências dos adultos e, até mesmo, de outras crianças, com os quais convive. Durante a brincadeira de papéis sociais, por exemplo, a criança imita, cria e recria as ações vivenciadas, ou observadas por ela. E é durante esse momento da brincadeira que ela também forma sua personalidade, por isso, cabe às pessoas que estão inseridas no seu meio fazer a mediação correta de forma a contribuir para a formação global da criança.

Durante este desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto. (LEONTIEV, 2010, p. 121)

Nessa perspectiva, é extremamente importante que os professores proporcionem amplas experiências para seus alunos, levando em conta que o desenvolvimento pelo brincar não ocorre integralmente por si mesmo, mas é enriquecido com a intervenção educacional. A mediação do outro e, especificamente, do professor também é relevante, proporcionando situações de brincadeira que estimulem as ações das crianças e, ao mesmo tempo,

questionando-as e juntamente com elas entrando na situação imaginária.

Conforme Leontiev (2006), a criança na brincadeira de faz-de-conta imita as ações dos adultos, esse processo permite o desenvolvimento da consciência do que eu sou no mundo, o que eu represento ou posso representar. Assim, a brincadeira se torna coisa séria, conforme diz Lígia Martins (2006) a criança “brinca não apenas porque é divertido, embora também seja, mas o faz, acima de tudo, para atender a um dos mais fortes apelos humanos: o sentido de pertença social” (p. 40).

A brincadeira, dessa forma, constitui-se em um momento de aprendizado, de interação e de apreensão das práticas típicas da nossa sociedade. Conforme defendem Fontana e Cruz:

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mais e muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, confrontar-se, negociar-se, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 139)

Dessa maneira, é importante ressaltar mais uma vez o papel do adulto sobre o desenvolvimento da criança. Pois, é ele o responsável por conduzir esse desenvolvimento, não apenas o brincar pelo brincar, mas o brincar com intencionalidade. Aliás é essa característica, a intencionalidade, que diferencia o trabalho do professor e da escola em relação à criança pequena. A brincadeira pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento, porém, o profissional da Educação Infantil deve compreender exatamente qual é o seu papel enquanto mediador naquele espaço e tempo da escola.

#### **2.4.2 A linguagem na Educação Infantil**

É através da linguagem que nos comunicamos com o outro e atribuímos significados às coisas, objetos e pessoas. Apesar de comportar um aparelho

fonador, apenas isso não garante o desenvolvimento da linguagem oral tal qual a concebemos na sociedade. É através da mediação que os significados são atribuídos à fala; a criança, mesmo pequena, compreende dentro das possibilidades de seu desenvolvimento o significado atribuído aos seus balbucios. Vigotski, em sua obra “A formação Social da Mente” (1998), explicita a importância da palavra para o desenvolvimento da criança, esse processo de significação das palavras propicia a formação do intelecto permitindo o trabalho produtivo.

A linguagem oral é um comportamento essencialmente humano, através da fala podemos estabelecer as condutas e relações tipicamente sociais, ou seja, nos organizar enquanto sociedade pensante e capaz de efetuar planejamentos, de agir com intencionalidade. A criança deve participar desse processo desde pequena através da sistematização da linguagem.

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos. (VIGOTSKI, 1998a, p. 33)

O adulto mediador desse processo, na escola, é o professor, o qual deve compreender as formas de desenvolvimento da fala, bem como do pensamento, nas crianças a fim de proporcionar um pleno desenvolvimento da linguagem oral na criança.

É através do desenvolvimento da linguagem oral que a criança se torna o agente de suas ações, conforme aponta Vigotski (1998, p. 36), “[...] com a ajuda da fala, as crianças, diferentemente dos macacos, adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento”.

A linguagem permite não só a organização das ações, o planejamento de um ato, como também é o alicerce na relação com o outro.

Nas relações do indivíduo com o grupo social, a linguagem é fundamental. A palavra veio, num nível mais geral, a caracterizar a condição humana. Em termos mais específicos, na ontogênese, a linguagem tem a função de regular as ações e de propiciar a conduta intencional humana. Através da linguagem, o indivíduo prepara um ato a ser consumado. (GÓES, 2000, p.

118)

Se o desenvolvimento humano se concebe na relação com o outro, a escola detém um papel de formação extremamente importante na vida das crianças, pois, é nesse ambiente que ela vai construir novas interações sociais, que, por seu turno, possibilitarão a construção de novos conhecimentos, bem como efetivação dos processos de seu desenvolvimento.

Na interação social o indivíduo constrói seus conhecimentos e se apodera dos saberes já sistematizados. Esse processo se dá num primeiro momento no social, externamente, e depois no individual, internamente. Portanto, o desenvolvimento depende de uma relação dialética entre as interações sociais, ou seja, externas e as interações internas.

A criança, ao se deparar com um novo meio, a escola, passa a construir novos saberes sobre o mundo, deixando de estar inserida apenas no ambiente familiar para, então, se relacionar com outros movimentos da cultura. Assim, os “signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas” (VIGOTSKI, 1998a, p. 38).

Os momentos de construção devem ser planejados pelo professor, a fim de garantir que as crianças se expressem e, assim, construam um grande repertório oral. As rodas de conversa não devem centrar a atenção apenas na fala do professor, pois, é esse um dos momentos em que as crianças podem construir e atribuir significados à fala, com a mediação do professor e dos próprios colegas. Também é possível propiciar esse desenvolvimento nas brincadeiras de faz de conta, nas quais a fala se faz também presente.

#### **2.4.3 O cuidar e o educar**

O conceito moderno de educação, no qual o cuidar e o educar são vistos como práticas justapostas, indissociáveis, parece ainda não ter sido assimilado nas práticas profissionais cotidianas na Educação Infantil. Talvez, isso se deva à formação inicial dos professores que não lhes oferece os parâmetros necessários e

adequados para superar a separação, historicamente enraizada, dessa dicotomia.

Ainda hoje observamos no interior das instituições de atendimento infantil práticas pedagógicas caracterizadas ora como românticas, ora como cognitivistas, ou seja, a primeira privilegiando ações de “cuidar” [...] e a segunda valorizando ações de “educar” [...] são práticas que revelam concepções de criança e Educação Infantil que separam/dissociam cuidado e educação, entendendo-os como aspectos distintos no atendimento infantil, portanto, passíveis de serem vivenciados separadamente. (AZEVEDO, 2013, p. 14)

A dicotomia entre o cuidar e o educar não afeta somente as práticas para com as crianças no ambiente escolar; embora este seja o aspecto mais pernicioso dessa distinção, pois, restringe a qualidade das vivências às quais as crianças serão submetidas. No entanto, na esfera política, essa dicotomia também revela seus desdobramentos. Azevedo (2005, p. 88), ao tratar dessa questão, destaca que se criaram dois tipos de profissionais: um que cuida e um que educa.

A dicotomia assistência/educação que por muitos anos permeia o atendimento infantil, reforçada pelas políticas públicas para a educação, contribuiu para que se criasse, também, dois tipos de profissional, ou seja, um disposto a cuidar, limpar, alimentar as crianças menores (de 0 a 3 anos) e nos moldes escolares outro que, tendo formação pedagógica, desenvolveria um trabalho educativo, destinado às crianças maiores (de 4 a 6 anos).

Evidentemente, pode-se depreender que o profissional responsável pela prática do cuidar estará em piores condições em termos de suas condições profissionais quando comparado ao profissional responsável pela educação. Azevedo (2013, p. 15-16) ressalta que do profissional encarregado do cuidar não se demanda formação específica, enquanto espera-se do profissional encarregado do educar uma formação sólida. Criam-se, assim, desigualdades profissionais atreladas ao valor socialmente atribuído ao ato de cuidar, tipicamente associado à atuação da mãe, e ao ato de educar, entendido nesse escopo como alfabetização, transmissão de conhecimentos, tipicamente realizado por um professor.

Há, portanto, implicado na dissociação do cuidar e educar, uma desconsideração do caráter educativo presente no cuidar realizado na esfera escolar e uma simplificação do conceito de educação, o qual é entendido nos moldes da

racionalidade técnica. Os efeitos gerados são o definhamento de uma experiência educativa de qualidade em duas vertentes incompletas, incapazes de atender a crianças em sua concretude e completude.

Além disso, a dicotomia cuidar e educar resulta em um empobrecimento da Educação Infantil enquanto etapa importante de formação da criança. Solidifica-se a visão de que a Educação Infantil serve apenas como um anteparo ou um período introdutório para que, então, a criança seja, de fato, inserida na etapa educacional, a saber, o Ensino Fundamental.

[...] a compreensão dicotômica de cuidado e educação provoca uma fragmentação não apenas entre os professores da Educação Infantil (creche: até 3 anos e pré-escola: 4 a 5 anos), mas se estende aos anos iniciais do Ensino Fundamental, pela propagação de uma visão romântica a respeito da Educação Infantil, compreendida como etapa que não oferece contribuições efetivas para a comunidade da vida escolar das crianças ao ingressarem no Ensino Fundamental. (AZEVEDO, 2013, p. 16)

A luta pelo reconhecimento da Educação Infantil enquanto etapa educacional importante para a formação e desenvolvimento do educando, bem como pelo reconhecimento de seu corpo de profissionais, passa pela necessidade de desarticular essa separação entre o cuidar e o educar. Separação essa, diga-se de passagem, construída historicamente pelo modo como se deu o atendimento às crianças em instituições educacionais destinadas a esse público, ou seja, uma história marcada pelo assistencialismo, pela formação inicial baseada na racionalidade técnica e pela desvalorização profissional. Da mesma forma, a dicotomia entre o cuidar e o educar está intrinsecamente ligada às representações sociais sobre o ser professor na Educação Infantil.

A autora destaca que é necessário superar essa visão dicotômica:

A superação dessa dicotomia é o que, atualmente, busca-se concretizar nos espaços de atendimento infantil através de um trabalho pedagógico *integrado*, que compreenda *cuidado e educação* como práticas *indissociáveis*. (AZEVEDO, 2005, p. 88).

Para essa superação, o Referencial traz orientações sobre o cuidar e o educar como práticas na Educação Infantil. O cuidado, segundo esse documento, ultrapassa as questões de higiene e de alimentação.

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais. (BRASIL, 1998, p. 25)

O fator principal passa a ser a qualidade no fazer da Educação Infantil, portanto, educar é:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23)

Assim, o educar deve estar indissociado do cuidar, pois são esferas que se complementam no intuito de favorecer o pleno desenvolvimento da criança na Educação Infantil. São práticas justapostas; tomemos um momento de interação entre o professor e a criança, independente da ação que esteja ocorrendo, o que deve ser levado em consideração:

[...] não é se o professor está cuidando ou educando, mas a qualidade da interação que ele estabelece com a criança, da compreensão que ele tem da importância daquele momento para o desenvolvimento da criança e, mais uma vez, da intencionalidade educativa que pode estar presente na sua ação, o que vai depender das concepções e conhecimentos do professor sobre as crianças. (AZEVEDO, 2013, p. 100-101)

Mais uma vez, é preciso insistir no papel vital que a formação inicial representa na superação necessária da dicotomia cuidar e educar. Sua importância advém do fato de que:

[...] não se educa uma criança de 6 meses da mesma forma que se educa outra de 4 anos, pois, a educação oferecida a elas tem conteúdos e formas diferenciados de interação com o adulto vinculados à idade da criança, mas o que não se pode concordar é que se continue fazendo essa divisão de tarefas [separação cuidar-educar] ao lidar com a mesma criança na instituição, sob pena de se continuar reforçando a existência dessa dicotomia. (AZEVEDO, 2013, p. 101)

Essa clareza é alcançada, primordialmente, com base na qualidade da formação inicial. Embora a formação continuada ou mesmo a experiência de trabalho possam se constituir em âmbitos de reflexão ou reformulação, é a formação inicial que deve garantir os conhecimentos primordiais que serão decisivos para a atuação do futuro professor.

## CAPÍTULO III

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa, no âmbito científico, exige o cumprimento e a adequação a uma série de protocolos específicos. Trata-se da necessidade de padronização na apresentação dos resultados a fim de que possam ser claramente apreendidos pelo leitor; Também diz respeito à própria legitimidade do conhecimento produzido pela pesquisa enquanto objeto construído pela análise.

Ao longo de sua história, a ciência tem constituído uma variedade de métodos e abordagens, muitos dos quais se solidificaram com o tempo. Com isso, muitos dos métodos científicos aparecem, muitas vezes, como entidades autônomas e são aplicados ao objeto sem qualquer reflexão sobre essa relação. O método passa a delimitar o objeto, quando deveria ocorrer o contrário. Gamboa (1998) defende que o objeto detém primazia e que este é que deve ser o delimitador do método a ser utilizado.

Como a investigação constitui-se em um processo metódico, é importante assinalar que o método é o modo ou o caminho para se chegar ao objeto, de onde se segue que o tipo de método está dado pelo tipo de objeto e não o contrário [...] (GAMBOA, 1998, p. 23, tradução nossa<sup>7</sup>)

Em nosso caso, devemos assinalar que o objeto em estudo, a identidade constituída nas representações sociais das professoras de Educação Infantil e os indícios de mudança nessa identidade, delimita-se dentro do campo educacional. Nesse sentido, faz-se necessário entender quais as especificidades da investigação científica desse campo e quais abordagens são exigidas pelas especificidades do campo em questão.

A educação é uma prática social humana; é um processo histórico,

---

<sup>7</sup> Texto original: Como la investigación constituye un proceso metódico, es importante señalar que el método es el modo o camino de llegar al objeto, de donde se sigue que el tipo de método está dado por el tipo de objeto y no al contrario [...] (GAMBOA, 1998, p. 23)

inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias. Sendo um processo histórico, não poderá ser apreendida por meio de estudos metodológicos que congelam alguns momentos dessa prática. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 40)

Ghedin e Franco (2008) ao indicarem as especificidades da educação, apontam também para a insuficiência de métodos tradicionais ou positivistas em sua abordagem. A educação é dinâmica, histórica e dialética, portanto, a sua investigação deve partir de uma metodologia que priorize estes aspectos.

[...] para ser estudada cientificamente, a educação requer procedimentos que facultem ao pesquisador adentrar na dinâmica e no significado da práxis, de sorte que possa compreender as teorias implícitas que permeiam as ações do coletivo. [...] Percebe-se também que os critérios de cientificidade da ciência tradicional não podem dar conta – como não deram – de estudar a educação. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 42-43)

Sendo assim, esta pesquisa buscou compreender as representações sociais das professoras de Educação Infantil sobre a profissão docente e, para isso, traçamos um percurso metodológico baseado em uma abordagem qualitativa, compreendendo observação e entrevistas semiestruturadas.

Tanto as observações como as entrevistas semiestruturadas ocorrem em um processo dinâmico, no qual não apenas o olhar do observador/pesquisador é decisivo, mas também as relações estabelecidas entre pesquisador e pesquisados impactam nas respostas. Portanto, a pesquisa qualitativa apresenta-se como adequada e requerida pelo nosso objeto de estudo, pois, nesse tipo de pesquisa:

Nega-se a suposta neutralidade e objetividade do paradigma positivista de investigação, revitaliza-se o papel do sujeito na atividade, a subjetividade no processo, a não-linearidade dos procedimentos. Centra-se o foco de atenção na relação teoria-prática. O “locutor” passa a ser o próprio pesquisador [...] os interlocutores/destinatários passam a ser os próprios pesquisados [...] (MEGID NETO, 2011, p. 125)

Buscamos, nas observações e entrevistas semiestruturadas, localizar as concepções dos sujeitos, as representações que estruturam suas falas e, em contraste com a observação, as relações teórico-práticas entre o conteúdo da fala e a ação prática. Compreendemos, então, que “[...] o objetivo da pesquisa qualitativa é

apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista.” (GASKELL, 2008, p. 70).

A entrevista semiestruturada, dentro da pesquisa qualitativa, apresenta-se como uma ferramenta essencial para a compreensão dos participantes da pesquisa em toda a dinâmica de seus pontos de vista, suas práticas, suas orientações e princípios, enfim, em toda a carga humana que os constitui. Conforme define Gaskell (2008):

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (GASKELL, 2008, p. 65)

Em relação à observação, ressaltamos que nos centramos em buscar aquilo que se apresentou como distinto, as práticas que se nos mostraram como indicadoras de comportamentos e ações determinantes para a apreensão das dinâmicas e representações circulantes no ambiente da sala de aula. Certamente a identificação de tais traços depende da subjetividade do observador e da atenção dirigida e intencional, pois, “Ao observador, na pesquisa, cabe estabelecer aquilo que é diferente em relação ao anteriormente ocorrido [...]” (VIANNA, 2003, p. 73).

Vale ressaltar que, tanto a situação de observação quanto a de entrevista se constituem, tradicionalmente, como situações artificiais nas quais os sujeitos são colocados em um ambiente diferente de sua vida cotidiana, um pesquisador sensível deve ser capaz de identificar esses possíveis desconfortos a fim de propiciar para o sujeito da pesquisa um ambiente tranquilo, proporcionando assim um ambiente favorável ao desenvolvimento da pesquisa, para que não influenciem seus resultados.

[...] um pesquisador pode observar uma aula e entrevistar professores e alunos, atentando, entretanto, para o fato de que ambos – professores e alunos – acreditam que suas ações serão interpretadas por outras pessoas, o que pode determinar mudanças de comportamento. (VIANNA, 2003, p. 86)

Na intenção de minimizar esses efeitos, tanto nas observações quanto nas entrevistas semiestruturadas, na pesquisa qualitativa busca-se estabelecer ambientes favoráveis para extrair respostas autênticas, nesse sentido o pesquisador tanto permite que o entrevistado/observado possa produzir seus comportamentos e enunciados com a máxima naturalidade e liberdade como, também, pode intervir com novas perguntas, fora do roteiro principal, que venham a esclarecer ou aprofundar questões adicionais que possam surgir no decorrer da observação/entrevista.

Por acreditar que a relação interpessoal e intrapessoal deve ser levada em consideração, condizente com os pressupostos teóricos já mencionados, é que buscamos subsidiar esta pesquisa pautada numa abordagem teórica metodológica qualitativa, pois, como afirma Chizzotti (2006, p. 28): “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Além disso, os procedimentos metodológicos adotados são pautados por uma concepção dialética de pesquisa. Sendo que, trata-se da “[...] dialética entendida como o método que nos permite conhecer a realidade concreta em seu dinamismo e em suas inter-relações.” (GAMBOA, 1998, p. 32, tradução nossa<sup>8</sup>).

A importância de uma concepção dialética na pesquisa diz respeito à possibilidade de trazer o que há de contraditório e conflituoso das observações e entrevistas para a análise. “Para absorver a contradição, inerente ao processo de conhecimento, será necessário admitir a lógica dialética como elemento constitutivo do método científico.” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 48).

Dentro de uma ótica dialética não podemos deixar de lado a relação entre teoria e prática, pois, ambas estão presentes na estruturação da ação humana sobre o mundo e sobre os outros, a saber, ambas constituem o que chamamos de *práxis*. Portanto, importa-nos desvendar a prática confrontando-a com as explicações teóricas dos sujeitos, trazendo à tona as contradições e conflitos presentes nessa

---

<sup>8</sup> Texto original: [...] dialéctica entendida como el método que nos permite conocer la realidad concreta en su dinamismo y em sus interrelaciones. (GAMBOA, 1998, p. 32).

relação.

Tanto a teoria como a prática, são partes da ação social humana, a qual não resulta de uma teoria posta em prática, nem de uma prática que se torna teoria, mas na inter-relação dinâmica e complexa em que uma tenciona a outra. (GAMBOA, 2007, p. 37)

Por fim, vale salientar a questão da metodologia na Teoria das Representações Sociais. Tanto Dotta (2006, p. 41-48) quanto Reis & Bellini (2011, p. 153-155) expõem que Serge Moscovici, em seus diferentes trabalhos sobre a Teoria das Representações Sociais, não aponta um único procedimento metodológico como privilegiado por esta teoria. As autoras salientam que isso não significa que nessa perspectiva teórica exista uma espécie de “vale tudo” de procedimentos metodológicos, o que ocorre é que a teoria postula a primazia do objeto, sendo que este é o que demanda os meios adequados para sua abordagem.

O mais importante quanto aos procedimentos metodológicos na Teoria das Representações Sociais, então, conforme expõe Rey (2006) diz respeito à produção de uma inteligibilidade que permita o alargamento da compreensão acerca do objeto em questão.

[...] o processo da investigação orienta-se para a produção de um modelo de inteligibilidade que nos permite avançar na compreensão da organização e dos processos que caracterizam o problema estudado. O valor e a legitimidade do conhecimento passam a estar mais relacionados à viabilidade e ao desenvolvimento de modelos do que a demonstrações pontuais sobre relações variáveis. (REY, 2006, p. 75)

Portanto, embasados nos procedimentos metodológicos típicos da pesquisa qualitativa é que procedemos à análise do material empírico coletado. Apresentaremos a seguir o ambiente no qual se deu o trabalho de campo, a caracterização dos sujeitos da pesquisa e a análise do material oriundo do trabalho de campo, composta pela descrição e comentários críticos.

### 3.1 Campo e sujeitos da pesquisa

Para a realização dessa pesquisa foram selecionadas *a priori* duas professoras<sup>9</sup> de Educação Infantil que atuassem com crianças de zero a três anos de idade e duas que atuassem com crianças de quatro e cinco anos de idade em escolas públicas, situadas na Região Metropolitana de Campinas (RMC). Posteriormente, percebeu-se que as escolas formam seis turmas de Educação Infantil: a primeira denominada Berçário I, com crianças de até um ano de idade; a segunda chamada Berçário II, com crianças de até dois anos de idade; Maternal I, com crianças de até três anos de idade; Maternal II, com crianças de até quatro anos; Fase I, com crianças de até cinco anos; e Fase II, com crianças de até seis anos de idade. Isso se dá devido ao fato de essas prefeituras utilizarem um calendário no qual o critério para as crianças ingressarem, por exemplo, no primeiro ano é completarem seis anos de idade até o dia 31 de março daquele ano, então, as crianças que completam seis anos depois dessa data continuam na Educação Infantil e ingressarão no primeiro ano somente no ano seguinte.

Sendo assim, para abranger professoras de todas as turmas, foi necessário igualar o número de sujeitos ao número de turmas oferecidas nas escolas, ficando assim com três professoras que atuam com crianças de zero a três anos de idade e três professoras que atuam com crianças de quatro a seis anos de idade, perfazendo um total de seis professoras de Educação Infantil.

A necessidade de realizar a pesquisa em duas escolas diferentes se deu devido ao fato de que, em um dos municípios no qual a pesquisa foi realizada, as escolas de Educação Infantil não abrangiam, no mesmo prédio, as crianças de zero a três anos e as de quatro a seis. Nesse município, o qual denominaremos a partir de agora Município A, as crianças de zero a três anos ficam no prédio que denominam como creche, já as crianças de quatro a seis anos ficam nos prédios denominados de EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil). Portanto, surgiu a necessidade de adicionarmos uma escola na pesquisa para abrangermos profissionais atuantes nas faixas etárias pretendidas, o que nos conduziu a incluirmos um segundo município no escopo da pesquisa.

---

9 Referenciamos-nos aos sujeitos da pesquisa no gênero feminino, pois, todas são mulheres.

No segundo município, doravante denominado Município B, as crianças de zero até seis anos ficam no mesmo prédio, denominado CEI (Centro de Educação Infantil), porém, não existem professoras com as crianças do Berçário I e II, ficando estas sob a responsabilidade de auxiliares de Educação Infantil. Somente as turmas a partir do Maternal I são contempladas com a atuação de professoras neste município.

Esclarecido estes termos, passamos agora para as características das escolas, municípios e sujeitos da pesquisa.

### **3.1.1 Caracterização da Escola A**

O município A possui 82.146 habitantes, a cidade se apoia na indústria petrolífera, possui um grande contraste em relação à sua população: de um lado, condomínios luxuosos; do outro, bairros periféricos precários. Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) foi de 0,795 em 2010. As escolas públicas voltadas para a Educação Infantil totalizam 20 unidades, com 200 professores contratados para esta etapa da educação básica<sup>10</sup>.

A escola, cuja denominação utilizada é creche, fica localizada na região central da cidade, atendendo crianças de zero a quatro anos de idade. O atendimento nesta unidade se dá em período integral das 6h30min as 18h00min.

As crianças são distribuídas em turmas de Berçário, com oito crianças por sala (quatro meses a um ano); Maternal I, com dez crianças por sala (um ano a dois anos); Infantil I, com 12 crianças por sala (dois a três anos); e Infantil II, com quinze crianças por sala (três anos a quatro anos).

A escola possui cinco classes, sendo duas de Berçário, uma de Maternal, uma de Infantil I e uma mista de Infantil I e II agrupados, totalizando-se dez professoras. As turmas têm que compartilhar as salas com outras turmas em um mesmo período de trabalho, por exemplo: existem duas turmas de Berçário e estas dividem a mesma sala de aula. A sala é pequena para as duas turmas, sendo que

---

<sup>10</sup> Fonte: IBGE, dados de 2010. As informações detalhadas sobre o município estão disponíveis no site do IBGE através do link: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=353650>>

isso dificulta o trabalho das professoras.

As salas de aula também são utilizadas como dormitório, na hora do sono são dispostos colchonetes para as crianças dormirem. Os colchonetes são armazenados nas próprias salas, suspensos em um engradado de madeira nas paredes. Para alcançar os colchonetes as professoras têm que utilizar um cabo de vassoura ou um pedaço de pau; elas não deixam esse material de apoio perto das crianças. Na sala também existe um armário de aço com brinquedos, papéis e documentos de registro diário das crianças.

Com três salas de aula, atendendo cerca de sessenta e cinco alunos, possui banheiro exclusivo para as crianças, com vaso sanitário em tamanho adequado para os alunos e *box* para banho. Há outro banheiro exclusivo para o berçário com cubas para banho e espaço de troca de fraldas. É no espaço do banheiro que são guardadas as mochilas das crianças, tanto do Berçário, como do Maternal e Infantis I e II.

Complementando o espaço interno, há ainda um salão com três mesas de quatro cadeiras cada e armários com jogos, brinquedos, papéis, tintas, pincéis, giz de cera, etc. que as professoras utilizam para atividades como desenho, pintura, recorte e colagem. Este espaço é utilizado pelas crianças maiores, de faixa etária entre dois a quatro anos.

Existe também um espaço próximo à cozinha, destinado às refeições, composto por quatro mesas retangulares e bancos adequados à faixa etária dos alunos. Também há uma pia com torneira para higienização e escovação dos dentes e um filtro de água. Saindo deste espaço, encontramos uma varanda dividida por portões, muito utilizada pela turma do berçário.

Constituindo o espaço externo, temos a casinha de boneca, feita de madeira, e um quiosque de alvenaria. Ambos os espaços são pequenos e não comportam adequadamente uma turma inteira. O parque é dividido em brinquedos de materiais plásticos para as crianças menores, do Maternal, e *playground* para os maiores, Infantis I e II, além de um tanque de areia.

Esta escola mantém os espaços bem limpos e organizados, apesar de o prédio estar bastante danificado pelos efeitos do tempo, necessitando urgentemente de uma reforma.

O município A, passa por uma reestruturação de currículo e, por determinação da Secretaria da Educação, desde 2011 são aplicadas provas<sup>11</sup> na Educação Infantil. A escola em que foi realizada a pesquisa valoriza a alfabetização, seguindo como linha teórica a psicogênese da linguagem oral e escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky<sup>12</sup>.

### 3.1.2 Caracterização da escola B

O município B possui cerca de 63.611 habitantes, a cidade é composta por grande número de condomínios residenciais fechados de casas, seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) foi de 0,817 em 2010. As escolas públicas voltadas para a Educação Infantil totalizam 27 unidades, com 160 professores contratados para esta etapa da educação básica<sup>13</sup>.

A escola escolhida para a realização desta pesquisa, localizada no município B, fica em um bairro da periferia da cidade. Denominada CEI (Centro de Educação Infantil), atende cerca de 260 alunos de zero a seis anos. Seu funcionamento é composto pelos períodos Integral, das 6h30min as 18h00, e parcial, das 7h30min as 11h30min (manhã) e 13h00min as 17h00min (tarde).

A distribuição das turmas nesta escola é: Berçário I, crianças de quatro meses a um ano; Berçário II, crianças de um a dois anos; Maternal I, crianças de dois a três anos; Maternal II, crianças de três a quatro anos; Fase I, crianças de quatro a cinco anos; e Fase II, crianças de cinco a seis anos.

Neste município as crianças podem ficar em turno integral até a Fase II, porém, apenas a partir do Maternal I é que se tem a professora atuando nas turmas. O atendimento fica assim: os Berçários I e II são atendidos por auxiliares de Educação Infantil, profissionais concursadas com escolaridade de nível médio. As

---

<sup>11</sup> As provas aplicadas não tem caráter de promoção da criança, trata-se apenas de um controle da Secretaria de Educação para verificar o nível de aprendizagem da criança, como se fosse uma sondagem, porém em formato de prova.

<sup>12</sup> A Psicogênese da linguagem escrita é uma abordagem oriunda dos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Trata-se de um entendimento de como a criança adquire a língua escrita e não um método de ensino da escrita.

<sup>13</sup> Fonte: IBGE, dados de 2010. As informações detalhadas sobre o município estão disponíveis no site do IBGE através do link: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=355670>>

turmas do Maternal I e II, Fase I e II (caso sejam de período integral) ficam quatro horas com a professora, profissional formada em Pedagogia, e o restante das horas com auxiliar de Educação Infantil. Caso seja uma turma parcial, fica apenas com a professora pelo período de quatro horas/dia.

A escola conta com onze salas de aula, sendo duas para Berçário integral, duas para Maternal I integral, duas para Maternal II integral, uma para Fase I Integral, uma para Fase II integral e as três salas restantes atendem as turmas parciais, que são: uma turma de Fase I e duas turmas de Fases II no período da manhã e uma turma de Maternal II e duas turmas de Fase I no período da tarde.

O prédio é dividido em dois. O primeiro é composto por sete salas de aula e comporta as crianças maiores, de Maternal II a Fase II. Localiza-se próximo às salas de aula das turmas do parcial e à sala de informática, sendo quatro salas de um total de onze. Há banheiros com vasos sanitários em tamanho adequado à faixa etária das crianças, divididos entre banheiro feminino e masculino. Neste espaço há também um pátio coberto no qual há alguns brinquedos de uso coletivo. Ainda nesse espaço existe uma pia com torneiras e um bebedouro com água gelada.

Em outro espaço, neste mesmo prédio, ligado por um corredor, fica o refeitório com oito mesas retangulares com bancos adequados para crianças pequenas. Próximo a esse refeitório ficam as salas do Maternal II período integral, sala da brinquedoteca (em construção), duas salas de período parcial e a sala de refeição dos funcionários. Saindo para o refeitório, e mais próximo das salas de período integral, há mais um banheiro com vasos sanitários adequados para a faixa etária das crianças divididos entre feminino e masculino e um *box* com chuveiro em cada banheiro.

Em uma das extremidades desse prédio fica a quadra coberta, em uma das laterais cercando o prédio fica um parque de plástico, um tanque de areia e balanços, além de dois quiosques. Na outra extremidade fica uma casinha de madeira com escorregador que termina em um tanque de areia.

Descendo uma escada alcança-se o outro prédio que compõe esta escola. Nesse prédio, em uma das laterais, há duas salas de aula separadas pelo fraldário, que é de uso coletivo dos Berçários; a sala de Berçário I ainda conta com uma sala anexa utilizada como lactário. O pátio é dividido com o refeitório, que possui quatro

mesas retangulares, bancos adequados à faixa etária dos alunos e cinco cadeirões. Na outra lateral há mais duas salas de aula de Maternal I, separadas por um banheiro com vasos sanitários adequados à faixa etária dos alunos e dois *boxes* com chuveiro. As salas de aula de período integral não possuem mesas e cadeiras, pois, também servem de dormitório; os colchões ficam empilhados em cima de um engradado no chão. Ao redor desse prédio existem alguns espaços com grama, partes cimentadas e um tanque de areia.

No município B a Educação Infantil vem conquistando avanços, como a equiparação salarial das professoras de Educação Infantil com as do Ensino Fundamental (do primeiro ano ao quinto), além de, no ano de 2013, as crianças do Maternal I passarem a ter uma professora. A prefeitura, apesar de manter ainda um caráter assistencialista: de guarda e proteção das crianças, também valoriza o brincar nessa faixa etária. A escola em que foi realizada a pesquisa também preza pelas brincadeiras, incentivando as professoras com o brincar e, durante o período de realização da pesquisa, estavam montando um espaço para a brinquedoteca.

### **3.1.1 Escolha dos sujeitos**

Estabelecida a problemática da pesquisa e estabelecidos os objetivos do trabalho, partimos para a escolha dos sujeitos da pesquisa. Como um dos intuitos da pesquisa foi o de compreender a influência das políticas públicas na valorização profissional na Educação Infantil, tendo em vista a lei 11.274/2006 que estabelece o Ensino Fundamental de nove anos, a qual diz em seu artigo 5º que os municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental, e a lei 12.796/2013 que estabelece em seu artigo 4º a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, é que estabelecemos os critérios para a escolha dos sujeitos.

Dessa forma, as professoras participantes da pesquisa precisariam ter, no mínimo, cinco anos de formação em Pedagogia e cinco anos de atuação na Educação Infantil, com vistas a terem participado das mudanças decorrentes das leis

mencionadas tanto no nível acadêmico como na prática profissional. E, nas escolas participantes, as diretoras ou responsáveis pela instituição é que escolheriam as professoras participantes, desde que atendessem aos critérios já descritos.

Após essa delimitação dos sujeitos, partimos para as escolas que participariam da pesquisa. O intuito inicial era o de fazer a pesquisa em apenas uma escola de Educação Infantil da rede pública, porém, os percalços da Educação Infantil não permitiram, pois, como já foi dito anteriormente, as escolas de Educação Infantil dos municípios em que foi realizada a pesquisa não possuíam uma única escola que atendesse crianças dos zero aos cinco ou seis anos de idade. E, mesmo aquelas que atendem, não demandam profissionais que se encaixem no perfil solicitado para a realização desta pesquisa.

Visando preservar a identidade das professoras entrevistadas foram atribuídos nomes fictícios a elas. Abaixo segue um quadro esquemático para melhor visualização do perfil das entrevistadas:

Quadro 1 - Perfil das professoras entrevistadas

<b>Professora</b>	<b>Município no qual atua</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Faixa etária na qual atua</b>	<b>Faixa etária na qual já atuou</b>
Sujeito I – Ana	Município B	26 anos	Magistério e Pedagogia	5 e 6 anos Fase II	3, 4 e 5 anos na Educação Infantil e dos 6 aos 11 no Fundamental
Sujeito II – Bia	Município B	37 anos	Administração, Magistério, Normal Superior e pós em Psicopedagogia	3 e 4 anos Maternal II	Todos os níveis na Educação Infantil
Sujeito III – Cris	Município B	39 anos	Magistério e Pedagogia	4 e 5 anos Fase I	De 2 a 8 anos
Sujeito IV – Day	Município A	52 anos	Jornalismo e Pedagogia	1 e 2 anos Maternal I	Todos os níveis de Educação Infantil e Fundamental I
Sujeito V – Ester	Município A	40 anos	Magistério e Pedagogia	2 e 3 anos Infantil I	De 2 a 10 anos

Sujeito VI – Fernanda	Município A	32 anos	Pedagogia pós Educação Infantil	e em	0 a 1 ano Berçário	De 0 a 9 anos
--------------------------	----------------	------------	--	---------	-----------------------	---------------

(Fonte: a autora, 2014)

### 3.2 Coleta de dados

A coleta de dados se deu em duas etapas. Primeiramente foi realizada a observação em sala de aula e, posteriormente, foram feitas as entrevistas semiestruturadas.

A observação, que é ação inerente aos seres humanos, surge na pesquisa no intuito de esclarecer pontos que possam ficar obscuros ou encobertos na entrevista. Como explicita Vianna (2003):

A observação na escola, centrada em sala de aula, caso seja feita segundo os princípios definidos pela sua metodologia, pode gerar elementos que esclarecem o ocorrido, mesmo os que são familiares ao professor, pela sua atuação diária em sala de aula, e ao pesquisador por suas atividades específicas. (VIANNA, 2003, p. 73)

Além disso, a técnica de observação constitui um papel importante na Teoria das Representações Sociais uma vez que a observação é atividade inerente à vida dos seres humanos, pois, através das observações é que também se constituem as representações daquilo que vemos.

As entrevistas surgem no contexto desta pesquisa, pois, é através do diálogo que estabelecemos as relações com as pessoas, significando e resignificando os conceitos produzidos sócio-historicamente. A fim de compreender mais dos indivíduos que nos cercam, aproximando-nos ou distanciando-nos; esse é o papel das entrevistas no escopo da Teoria das Representações Sociais. Conforme afirma Duveen (2012):

Através da comunicação, somos capazes de nos ligar a outros ou de

distanciar-nos deles. Esse é o poder das ideias, a teoria das representações sociais de Moscovici procurou tanto reconhecer um fenômeno social específico como fornecer os meios para torná-lo inteligível como um processo sociopsicológico. (DUVEEN, 2012, p. 28)

As entrevistas semiestruturadas compõem um dos procedimentos metodológicos da pesquisa, pois, com elas é que buscamos compreender e interpretar as falas dos sujeitos. A flexibilidade da entrevista semiestruturada em compreender perguntas pré-formuladas, mas mantendo a possibilidade de que novas questões sejam feitas durante o processo de realização das mesmas, permite ao pesquisador adentrar mais no bojo do seu objeto de pesquisa, com o intuito de buscar mais explicações às questões que tenham ficado vagas, ou mesmo, novos questionamentos que possam surgir da fala dos entrevistados. As entrevistas semiestruturadas são para Queiroz (1998),

[...] uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Desse modo, da vida do informante só interessa aquilo que vem se inserir diretamente no domínio da pesquisa. (QUEIROZ, 1998, p. 68)

Para a realização da produção de materiais empíricos, primeiramente, solicitei à direção das escolas a liberação do espaço escolar e das professoras para realizarmos as entrevistas, em seguida as coordenadoras de ambas as escolas escolheram as professoras participantes da pesquisa de acordo com os critérios estabelecidos. Após a apresentação do pesquisador às professoras, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>14</sup> para que as professoras lessem e assinassem concordando com sua participação na pesquisa, bem como cedendo o material coletado através da observação e entrevista. Assinado o TCLE, marcamos uma data para o início das observações e expliquei que as entrevistas se dariam ao fim das observações.

As observações seguiram um roteiro pré-elaborado no qual as questões inerentes ao processo de concepção de representações sociais acerca da profissão docente pudessem ser captadas através do olhar do pesquisador.

As entrevistas com as professoras da escola B foram marcadas para o dia do

---

14 O documento encontra-se anexo para consulta.

HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), pois, as professoras têm uma hora entre o término das aulas e o início do HTPC, dessa forma a entrevista poderia ocorrer de forma tranquila.

Assim, as entrevistas contaram com cinco/seis questões norteadoras (vide Anexo II), que conduziram a conversa com as professoras. Elas buscavam identificar aspectos da formação inicial das professoras que pudessem revelar as representações docentes do início da carreira, bem como a visão de Educação Infantil e o papel das professoras nesse contexto, além da ideia que fazem da profissional que são.

### **3.3 Análise dos dados**

Apresentamos, a seguir, os dados obtidos com as observações e com as entrevistas semiestruturadas, ambos com as conexões com os referenciais teóricos abordados nesta pesquisa. Salientamos que cada pergunta do roteiro de entrevista gerou um eixo específico de análise, os quais são apresentados em itens distintos na composição do presente Capítulo.

Para realização das observações as diretoras das escolas selecionaram as professoras de acordo com o critério de seleção pré-estabelecido, a saber: professoras formadas em pedagogia e que atuassem a pelo menos cinco anos no magistério.

Em cada turma as observações duraram quatro dias, não sequenciais. Para cada dia de observação foram quatro horas de realização, totalizando dezesseis horas de observação por turma.

O registro das observações se deu através de diário, pois as escolas não permitiram a filmagem ou áudio-gravação das observações. Após a realização das observações é que partimos para as entrevistas semi-estruturadas. Para as entrevistas marcamos um horário que as professoras estivessem disponíveis, para não atrapalhar a rotina e o planejamento das mesmas. No horário combinado com cada professora foram realizadas as entrevistas que foram audiogravadas.

### 3.3.1 Aspectos da Rotina e do planejamento

Antes de apresentar os aspectos da rotina é importante ressaltar que as observações em duas classes, a saber, as classes da professora Bia e da professora Cris, foram realizadas no início do ano letivo, o que implicou em algumas situações que não são corriqueiras durante o restante do ano letivo, como é o caso da adaptação das crianças, porém, se constituem em situações extremamente pertinentes ao desenvolvimento do trabalho dos professores.

Quanto aos aspectos observados temos: organização da rotina das crianças, por exemplo: entrada, atividades, parque, lanche. Em relação ao ambiente: disposição do mobiliário, acesso a livros, brinquedos. No que concerne às relações (professor-aluno, aluno-aluno): como é feita a recepção das crianças nos diversos momentos na escola. E no que tange ao planejamento das atividades: como são planejadas as atividades das crianças, quais aspectos são levados em consideração, em que momento é feito esse planejamento, com que frequência, sozinha ou com a ajuda de outros profissionais como demais professores, coordenadores, estagiários e diretores.

A seguir apresentamos a descrição do ambiente escolar, ou seja, a sala de aula de cada professora observada. Ressaltamos que as turmas da escola A – professoras Day, Ester e Fernanda – são de jornada integral, assim, no período da manhã, ficam com as professoras observadas e, no período da tarde, com outras professoras que não foram sujeitos da pesquisa. As turmas da escola B são de jornada parcial, ficando apenas com as professoras mencionadas.

- Professora Ana – Município B: Fase II (cinco e seis anos)

A turma da professora Ana é composta por 25 alunos. Em sua sala de aula há seis conjuntos de mesas de quatro cadeiras adequados à faixa etária dos alunos. As mesas estão dispostas de modo a formar um semicírculo. O meio da sala é local

onde a professora organiza a roda de conversa e onde os alunos podem brincar, dependendo da proposta. A professora Ana utiliza as mesas para atividades em folha de papel sulfite A4, ou similar, nas quais as crianças realizam atividades de escrita, desenho, pintura, recorte, colagem entre outros. Na parede que fica sem mesas com cadeiras próximas é fixada a lousa de giz, na qual a professora escreve o cabeçalho quase que diariamente. Desenha e também escreve de acordo com a orientação da atividade que pretende para o dia. Aqui, o ajudante do dia também pode escrever seu nome com o giz. A professora também faz diariamente o acróstico com o nome do ajudante do dia. Em outra parede há prateleiras de alvenaria, que são preenchidas com caixas de diferentes brinquedos. A outra parede compõe a janela e, na última, temos os armários das professoras (a sala é utilizada no período da manhã por uma professora e no período da tarde por outra). As paredes são enfeitadas com personagens infantis e com atividades das crianças. A mesa da professora fica na parede da janela. Os livros infantis se encontram em uma caixa também na prateleira de brinquedos. As prateleiras são de fácil acesso às crianças.

- Professora Bia – Município B: Maternal II (três e quatro anos)

A turma da professora Bia possui 20 crianças. A sua sala de aula possui seis conjuntos de mesas de quatro cadeiras adequados à faixa etária dos alunos. As mesas estão dispostas de modo a formar um círculo. O meio da sala é onde a professora organiza a roda de conversa e onde os alunos podem brincar, dependendo da proposta. A professora Bia utiliza as mesas para atividades em folha de papel sulfite A4, ou similar, nas quais as crianças realizam atividades de escrita, desenho, pintura, recorte, colagem entre outros. Na parede que fica sem mesas com cadeiras próximas é fixada a lousa de giz, na qual a professora desenha e também escreve de acordo com a orientação da atividade que pretende pra o dia. Em outra parede há uma espécie de bancada, com espaços que são preenchidos com caixas de diferentes brinquedos. A outra parede compõe a janela e, na última, temos outra janela e os armários das professoras (a sala é utilizada no período da manhã por uma professora e no período da tarde por outra). As paredes são enfeitadas com personagens infantis e com algumas atividades das crianças. A mesa da professora fica em uma das paredes da janela. A professora Bia costuma expor os trabalhos dos alunos na parede de fora de sua sala que constitui um corredor da escola. Os

livros infantis se encontram em uma caixa também na prateleira de brinquedos. As prateleiras são de fácil acesso às crianças.

- Professora Cris – Município B: Fase I (quatro e cinco anos)

A turma da professora Cris é composta por 23 alunos. Em sua sala de aula há seis conjuntos de mesas de quatro cadeiras adequados à faixa etária dos alunos. As mesas estão dispostas de modo a formar um semicírculo. O meio da sala é onde a professora organiza algo como se fosse a roda de conversa, porém, não forma a roda propriamente dita; além disso, é onde os alunos podem brincar, dependendo da proposta. A professora Ana utiliza as mesas para atividades em folha de papel sulfite A4, ou similar, nas quais as crianças realizam atividades de escrita, desenho, pintura, recorte, colagem entre outros. Na parede que fica sem mesas com cadeiras próximas é fixada a lousa de giz e a mesa da professora fica de frente para a lousa, quando a professora Cris resolve utilizar a lousa ela arrasta a sua mesa para não ficar na frente das crianças. Aqui, o ajudante do dia também pode escrever seu nome com o giz. Em outra parede há uma prateleira, com espaços que são preenchidos com caixas de diferentes brinquedos. A outra parede compõe a janela e, na última, ficam os armários das professoras (a sala é utilizada no período da manhã por uma professora e no período da tarde por outra). As paredes são enfeitadas com personagens infantis e com atividades das crianças. Os livros infantis se encontram em uma caixa também na prateleira de brinquedos. As prateleiras são de fácil acesso às crianças.

- Professora Day – Município A: Maternal I (um a dois anos) / Professora Fernanda – Município A: Berçário (zero a um ano)

A sala tem formato retangular e ocupa um espaço pequeno, com um total de 18 alunos, sendo dividida pelas professoras Day e Fernanda. A professora Day tem 10 alunos, porém, no período observado a frequência ficou entre seis e nove alunos. A professora Fernanda possui oito alunos, com essa mesma média de frequência. A sala é retangular, em uma extremidade há uma porta que dá acesso direto ao fraldário, na outra extremidade fica a janela, sendo que nas paredes que as ligam, em uma, ficam os colchonetes suspensos e, na outra, um armário de metal com

alguns brinquedos, remédios das crianças e os registros das professoras. As professoras dividem este espaço no momento de acolhida dos alunos e na hora do sono. As atividades são realizadas nos outros espaços da escola, conforme mencionado na descrição das escolas no item 3.1.1, caracterização da escola A.

- Professora Ester – Município A: Infantil I (dois e três anos)

A sala da professora Ester é composta por 13 alunos, sendo que a frequência média observada é de nove alunos. A sala é retangular, em uma das paredes mais compridas há uma janela, na outra fica a porta de entrada e saída e os colchonetes suspensos, esta sala também é utilizada como dormitório. Em uma parede pequena há uma televisão e, na outra, um armário fechado com alguns brinquedos e registros das professoras. A maior parte das atividades é realizada nos outros espaços da escola, conforme mencionado na descrição das escolas no item 3.1.1, caracterização da escola A.

Gostaríamos de relembrar ao nosso leitor que a Educação Infantil nos municípios de realização da pesquisa se subdivide em duas categorias: Creche, compreendendo as crianças de zero a três anos de idade, e escola de Educação Infantil, compreendendo as crianças de quatro a seis anos. Assim, a rotina e o planejamento apresentado são bem distintos entre um nível e outro, mesmo porque as especificidades para uma criança bem pequena e para uma um pouco maior são diferentes, ainda que os princípios de desenvolvimento sejam os mesmos: a linguagem, o brincar, as relações interpessoais. A esse respeito Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2002) discorrem:

O papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Esses aspectos diferenciados configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância. (p. 43)

Dessa forma, nessa parte da análise manteremos essa divisão a fim de deixar mais claro para o nosso interlocutor a organização da rotina.

Conforme já foi explicitado na descrição do ambiente, salas de aula, as classes que compõem a creche não possuem mobiliário com mesas e cadeiras e,

muitas vezes, o pouco espaço faz com que a mesma sala de aula seja utilizada como dormitório também, agregando a esse ambiente os colchonetes e demais itens relativos à hora do sono.

A rotina das professoras Day, Ester e Fernanda é bastante parecida, uma vez que a distribuição de horários é feita pela gestão da escola. Assim, ambas as professoras recebem seus alunos na sala de aula, após a recepção vão ao refeitório para o café da manhã e, nesse momento, cada professora segue suas atividades em diferentes espaços.

A professora Fernanda, durante a acolhida, acalma as crianças, canta, espalha brinquedos no chão da sala e precisa se ausentar diversas vezes para realizar a troca de fraldas e, até mesmo, dar banho nas crianças. Nesse momento as crianças ficam com a professora Day, do Maternal, pois, dividem a sala. Esse momento é bem complicado, pois os pais entregam as crianças na sala, querem entregar receitas, remédios, conversar com a professora, e as crianças choram muito ao deixarem o colo dos pais, tudo isso acontecendo quase que ao mesmo tempo. O mesmo acontece com a professora Day, pois ambas estão no mesmo ambiente.

Ao observar esta cena percebe-se a situação caótica que se instalou. O momento de acolhida das crianças deve ser bem planejado a fim de que a atenção das professoras deva ser voltada para a criança. As relações que a criança estabelece com o meio em que está inserida é que possibilitarão seu desenvolvimento. Um ambiente calmo, estimulante e prazeroso permite que as novas relações, as relações que o bebê faz com os outros e com o meio, ajudem nesse processo de desenvolvimento. Então, é importante que o primeiro contato do dia com esse novo ambiente seja seguro e confortável ao bebê que está internalizando tantas coisas novas ao seu conhecimento.

Mesmo sendo tão minucioso o trabalho com crianças pequenas, tão cheio de detalhes, é importante não deixar de lado a interação do bebê com outras pessoas. Vigotski salienta que:

A relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. Deste ponto de vista podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais

simples, é a relação refratada por meio da relação com outra pessoa. A vida do bebê está organizada de tal modo que em todas as situações se faz presente de maneira visível ou invisível outra pessoa. (VIGOTSKI, 1996, p. 285 apud MARTYINS L, 2009, p. 101)

Se a criança tão pequena já é capaz de estabelecer as relações que possibilitam o seu desenvolvimento, é importante que todos os momentos com as crianças sejam bem planejados, pois, a criança mesmo sendo tão pequena é capaz de absorver os estímulos e acontecimentos, visto que é um ser social. Cabe à escola, então, garantir boas interações para proporcionar aprendizagens sociais significativas.

Quanto à rotina com crianças da creche segue trechos do dia da professora Ester.

*“Após a acolhida, a professora direciona seus alunos para o refeitório onde tomam o café da manhã. Neste momento ela incentiva os alunos a comerem o pão e beber o leite. Senta-se à mesa com eles e come junto. A maioria das crianças recusa o café. A professora comenta que eles comem em casa ou tomam mamadeira, por isso não comem muito nessa hora. Algumas crianças ainda chegam nesse momento. Ao fim do café a professora segue com nove alunos para o banheiro. Incentiva os alunos a fazerem suas necessidades, ajuda a limpar as meninas que fizeram xixi e depois orienta para lavarem as mãos.*

*Depois vai ao quiosque e diz que é dia de ginástica. As crianças dizem:*

*\_ Oba! Vamos fazer capoeira?*

*Professora Ester: Depois, primeiro vamos fazer ginástica.*

*Aluno: Mas depois vai ter capoeira?*

*Professora Ester: Só depois, no final eu faço um pouco.*

*Alunos: Eeeeeeeee... hoje vai ter capoeira!*

*Então a professora começa a fazer alguns alongamentos, depois polichinelos...*

*Finaliza brincando de capoeira com as crianças.*

*Todos parecem estar se divertindo.*

*Como na rotina estabelecida pela escola ela tem que mudar de atividade a*

*cada meia hora, a professora leva os alunos para o parque, senta em um espaço cimentado e brinca de ovo choco. As crianças correm, riem e aparentam estar se divertindo.*

*Ao final da brincadeira oferece água e banheiro para as crianças.*

*Após, leva as crianças embaixo de uma árvore e conta diversas histórias, porém não lê, interpreta as figuras dos livros à sua maneira.*

*As crianças ficam bem atentas, porém, um aluno não quer ficar sentado ouvindo a história e levanta o tempo todo, a professora interrompe a história por diversas vezes e chama a atenção do aluno. Nada parece adiantar, até que ela pede para ele segurar os livros e cuidar dos livros para ela.*

*Depois, faz um passeio ao redor da escola com as motocas. Em seguida, chama as crianças para irem ao banheiro mais uma vez, as crianças demonstram resistência e pedem para brincar mais um pouco com as motocas. Ela acaba deixando e comenta que os leva pouco para andar de motoca, porque não tem uma para cada aluno, então, ela aproveita quando alguns faltam para dar essa atividade.*

*Depois vem o almoço, as crianças se alimentam bem, a professora come junto com as crianças. Faz escovação e organiza a sala dispondo os colchonetes no chão para as crianças dormirem. Durante o sono ela faz registro no diário de classe e organiza as mochilas dos alunos.”*

Ao descrever a rotina da professora Ester, percebemos quantos momentos devem ser planejados no trabalho com as crianças pequenas. São atividades cotidianas nas escolas que devem proporcionar o desenvolvimento da criança. No dia descrito acima a professora trabalha com contação de histórias, brincadeiras de faz de conta, brincadeira de roda, mas sem deixar de lado os cuidados com a criança pequena. A professora demonstra estar sempre atenta ao cuidar-educar, tão importante para um bom desenvolvimento do trabalho infantil. Kramer (1993) ressalta a importância do cuidar-educar como práticas indissociáveis.

O duplo objetivo de cuidar-educar, dois lados inerentes à ação dos seus professores. Não se trata de inverter prioridades, mas sim de conjugá-las, forjando um novo conceito de Educação Infantil como espaço de educação e cuidado ou atenção. (KRAMER, 1993, p. 73)

Como foi abordado no Capítulo II deste trabalho, quando falamos em educação de crianças pequenas, não podemos dissociar o trabalho entre afazeres próprios do cuidar e afazeres próprios do educar. Ao analisarmos a rotina da professora Ester percebe-se que ela realiza ambas as atividades sem se preocupar com uma possível divisão do trabalho em “agora eu vou cuidar”, “agora eu vou educar”. A sua prática demonstra uma boa compreensão desse conceito. Azevedo (2013) destaca que:

[...] a forma como o professor a atende [a criança] é decorrente das suas concepções e das experiências formativas que teve, tanto aquelas relativas ao seu curso de formação profissional quanto as da sua experiência pessoal. Penso, portanto, que a permanência, ou superação, do dilema cuidar versus educar pode ter na formação inicial, na ação formativa desenvolvida pelos formadores, uma forte aliada. (p. 99)

A autora defende a importância de uma formação inicial capaz de oferecer condições ao futuro profissional de compreender sua ação prática, a fim de que a relação teoria e prática seja uma constante no seu trabalho, permitindo o melhor desenvolvimento tanto do profissional, quanto do aluno inserido no contexto escolar.

Do outro lado da organização da rotina e do planejamento temos a escola de Educação Infantil, com as crianças um pouco mais crescidas, de quatro a seis anos de idade. Nesse contexto, a primeira coisa que nos chama a atenção é a organização da sala de aula, conforme a descrição das salas no item 3.3.1. Quando falamos em atendimento às crianças maiores já se organizam os espaços com mesas, cadeiras, aparece a figura da lousa, que até então não existia e percebe-se a diferença na organização, planejamento e rotina elaborados para as crianças.

*“A professora Ana escreve a rotina na lousa diariamente, explicitando cada atividade do dia. No início de cada aula faz um semicírculo com seus alunos e passa a rotina com eles, também é nesse momento que faz o calendário, chamada e ajudante do dia. Após, passa a primeira atividade que geralmente é realizada nas mesas. Quando as crianças terminam essa atividade, escolhem um dos brinquedos da sala e fazem cantinhos com, no máximo, seis alunos e então brincam. Depois vão para o lanche, em seguida vão ao parque e na volta efetuam a organização da sala e arrumação para a saída.*

*Nesse momento a professora faz uma roda final e conta uma história.”*

A professora Ana mantém uma rotina bem demarcada e, em todos os dias observados, apresentou a rotina às crianças logo no início da aula, bem como calendário, tempo, chamada e ajudante do dia. Essas atividades são características da Educação Infantil, pois, possibilitam à criança se organizar no tempo e no espaço, porém, não devemos nos esquecer de que o professor tem o papel de mediador na construção do conhecimento da criança. É ele o responsável por auxiliar a criança no processo de desenvolvimento, permitindo ao aluno compreender as diversas interações sociais presentes no mundo, fazendo com que ele se aproprie dos conhecimentos sistematizados.

Lígia Martins (2007) discorre sobre o desenvolvimento infantil como:

[...] um processo unitário; e não um somatório de experiências que se sucedem naturalmente de modo linear e mecânico com o passar dos anos; a sua compreensão requer clareza acerca da dinâmica interna própria às atividades, mediadas socialmente, que compõem cada uma de suas etapas. (p. 63)

É nesse sentido que a prática intencional do professor deve vigorar, pois é ele o profissional responsável pelo processo de desenvolvimento da criança, que não é apenas uma soma de experiências, como diz Lígia Martins (2007), mas também, a forma como as interações são construídas e internalizadas pela criança.

A professora Cris apresenta estrutura de rotina diferente da professora Ana. A organização de sua rotina não apresenta momentos fixos todos os dias, como pudemos perceber durante as observações. No primeiro dia, ela faz um semicírculo com as crianças e sorteia o ajudante do dia, faz a leitura do alfabeto, dos números e a contagem das crianças. Esse momento ocorre no início da aula, já em outro dia da observação ela faz esse momento na metade do dia e, em outros, não realiza a leitura.

A rotina é um aspecto extremamente relevante para o trabalho na Educação Infantil, uma vez que ajuda as crianças a se orientarem no tempo e no espaço. Independente de ser fixa, mas não intransigível, ou diferenciada todos os dias, o importante é garantir que a criança compreenda a passagem do tempo e se localize

no espaço. Pois é comum que as noções de tempo não estejam bem delimitadas nesse período da vida, conforme podemos observar no seguinte diálogo, a compreensão sobre o tempo ainda está em construção.

*Aluna: Prô, porque você não veio amanhã?*

*Professora Bia: Eu não vim ontem porque eu estava doente.*

*Aluna: Eu fiquei com saudade.*

*Professora Bia: Eu também!*

A rotina e o planejamento são aspectos fundamentais da Educação Infantil, que propiciam à criança a compreensão de determinadas ações e a possibilidade de organizar-se. Permitir que as crianças participem da construção da rotina também é uma atividade que proporciona a compreensão das noções de tempo e espaço.

A idéia central é que as atividades planejadas diariamente devem contar com a participação ativa das crianças, garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67-68)

Por isso, compreendemos que ao professor de Educação Infantil cabe planejar as atividades e conduzir a rotina, a fim de orientar as crianças no mundo, em suas formas históricas e culturais.

### **3.3.2 Relação professor-aluno**

No âmbito da relação professor-aluno, as professoras observadas têm uma relação, sobretudo, de respeito para com as crianças, conversam quando as crianças vêm e perguntam alguma coisa, explicam com paciência e clareza as

atividades ou algo que tenham solicitado às crianças.

Entretanto, são poucos os momentos em que, durante as brincadeiras e/ou atividades, as professoras tomam a iniciativa de conversar com as crianças. Um bom exemplo dessa relação são os momentos do parque, nos quais as professoras sentam, ou mesmo permanecem em pé, e ficam apenas observando as crianças em suas brincadeiras e atitudes, chamando a atenção quando fazem algo errado ou que possa machucar alguém, porém, não brincam junto com as crianças ou interagem nesse sentido. As interações ficam por conta das próprias crianças quando vêm até as professoras, como no momento a seguir:

*Aluno: Prô, meu vô bebe leite desnatado.*

*Professora Bia: Ah é?*

*Aluno: É!*

*Professora Bia: E você toma leite desnatado?*

*Aluno: Não, eu tomo leite de vaca!*

*[risos]*

Ou, então, se resumem a momentos de orientação de atividades. Conforme segue:

*Professora Cris: Vamos ver quem vai ser o ajudante hoje?*

*Alunos: SIM!*

*Professora Cris: Ontem foi o Pedro, hoje vai ser... [aponta para a lista de nomes do quadro com os nomes das crianças] que letra é essa?*

*Ninguém responde.*

*Professora Cris: É o R, quem tem o nome que começa com a letra R?*

*Uma aluna responde: O Rodrigo!*

*Professora Cris: Isso, o Rodrigo!*

A criança, própria de um mundo imerso de construções sociais, marcada pela história, também é capaz de absorver as relações apresentadas a ela de forma que processa os acontecimentos e significa a partir de suas impressões. Assim, o

contexto escolar deve propiciar situações de aprendizagens capazes de fornecer subsídios à sua formação. O desenvolvimento da linguagem é fundamental nesse processo uma vez que é com as interações de comunicação que a criança amplia seu repertório e atribui significados aos signos, às palavras.

Ao apontar para a criança um lugar essencial na constituição da influência do meio sobre o desenvolvimento humano, Vigotski aponta para uma concepção de criança rica de possibilidades, capaz de estabelecer relações com o mundo que a rodeia e que, na escola infantil, deve contemplar experiências ricas e diversificadas com a cultura histórica e socialmente criada, diferente do que ocorre quando a criança é compreendida como pobre de possibilidades – alguém que deve ser protegido e cuidado num ambiente de simulações superficiais e facilitadas da cultura que criam um mundo à parte para a infância, um mundo pobre de vivências com a cultura elaborada. (MELLO, 2010, p. 730)

E, portanto, no âmbito do desenvolvimento da linguagem, a relação professor-aluno não pode se resumir às ordens ou interações criadas pelas crianças. É papel do professor na Educação Infantil propiciar esse desenvolvimento.

A promoção do desenvolvimento da linguagem é uma das mais importantes tarefas da educação junto às crianças pequenas, uma vez que por seu intermédio ela não assimila apenas signos verbais (palavras), mas, sobretudo, elabora as significações socialmente construídas que os mesmos representam. Essas apropriações marcam qualitativamente seu processo de exploração e construção do conhecimento sobre si e sobre o mundo, possibilitando formas culturais de desenvolvimento. (MARTINS L, 2007, p. 65)

O desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil pode se beneficiar de diversos momentos, nas brincadeiras de faz de conta, no parque, na roda de conversa e, até mesmo, nas apreciações de leituras, uma vez que possibilitam a ampliação do vocabulário da criança e novos conhecimentos de mundo. Lembrando sempre que o adulto condutor, cheio de intencionalidade nesse processo, dentro da escola é o professor, pois, é ele que detém os saberes e objetivos propícios a conduzir os alunos.

[...] a apropriação da linguagem escrita, de forma reflexiva e autoral, pressupõe a vivência do diálogo próprio da conversa cotidiana, assim como do exercício de papéis característico dos diferentes jogos infantis, fato que exige não só de pesquisadores da área, mas dos educadores maior atenção

aos gêneros do discurso de aparição mais precoce, de forma a também nele poderem interferir de forma pedagógica, na convicção de que trazem elementos de enorme riqueza e dos quais depende a apropriação eficaz e competente dos gêneros do discurso veiculados na linguagem escrita. (MARTINS M, 2007, p. 161-162)

O professor, como principal agente na mediação com as crianças na escola, deve permitir o diálogo, sendo condutor deste. Compreendemos que sobre ele pesam muitos afazeres, porém, é premente que o professor priorize o desenvolvimento da linguagem junto às crianças, quer seja em atividades de leitura de histórias, rodas de conversa ou diálogo cotidiano, pois, este é um dos principais eixos trabalhados na Educação Infantil e condição primeira para um bom e pleno desenvolvimento da criança.

### **3.3.3 Trajetória profissional e os motivos que levaram à profissão**

Como vimos no Capítulo I, a profissão de professor nos primórdios de sua construção era vista como dom, sacerdócio. Até o século XVII a profissão não era consolidada, portanto, não exigia qualificação profissional para se tornar um mestre. Apenas em meados do século XVIII começa-se a pensar na profissionalização dos mestres, nesse momento a luta pelo estabelecimento da identidade dos professores como categoria profissional específica ganha força.

Essas são as influências que permeiam a construção da identidade do professor. Após alguns séculos de construção do ser profissional professor, quais as influências que recaem sobre os novos professores, porque ser professor nos dias de hoje? As professoras entrevistadas demonstram que muitas vezes a escolha inicial parte da influência familiar ou dos sonhos de uma criança que se apega às brincadeiras de faz de conta e levam isso para a vida adulta tornando-se professoras.

No âmbito da influência familiar percebemos uma tentativa de fugir do magistério, negando a profissão dos pais ou até mesmo a resistência contra a profissão. Bia, Cris e Day não se viam como professoras. Bia e Day traçaram outras metas profissionais, mas não se identificaram com a profissão e retornaram ao

caminho do magistério. Vejamos as falas de Bia e Day:

*[...] antes de fazer magistério eu fiz administração de empresas... não gostei, não me identifiquei [...] (Bia)*

*[...] apesar de ter cursado o Magistério, resolvi que não ia fazer pedagogia [...] não queria seguir o mesmo caminho dos meus pais... é... meu pai era professor universitário e minha mãe era professora de música, então eu fui fazer jornalismo [...] (Day)*

Enquanto Bia e Day tentaram trilhar outros caminhos longe do Magistério, Cris cedeu aos apelos da mãe e cursou o Magistério.

*[...] eu não queria ser professora tá [...] quando eu estava na oitava série, que na época ia até a oitava, minha mãe ficou insistindo muito... pra eu fazer o magistério [...] eu não queria, mas no fim acabei obedecendo à minha mãe e fui, fiz o magistério [...] (Cris)*

Após a resistência à profissão, o contato com a sala de aula foi o que proporcionou o efetivo interesse em continuar na profissão. Seguem as falas das entrevistadas:

*[...] resolvi fazer o magistério e aí eu me identifiquei, comecei a gostar e comecei a fazer estágio [...] não me vejo fazendo outra coisa [...] (Bia)*

*[...] Aí no estágio, no segundo ano, eu gostei da ideia, mas foi só o estágio que me convenceu que eu podia ser professora [...] (Cris)*

*[...] Mas para custear minha faculdade de jornalismo, eu lecionava em uma escola de educação infantil, lá eu me deparei com a possibilidade de ser feliz, mas ainda não aceitava essa ideia. Foi só alguns anos depois que eu tomei a decisão: quero ser professora! E passei a me dedicar exclusivamente. (Day)*

Percebemos então que o interesse em ser professora surge nas nossas

entrevistadas a partir do contato com a sala de aula. Dessa forma, vemos a importância da articulação teoria-prática, pois, ambas aparecem como elementos decisivos no interesse do professor pela profissão.

Outro aspecto importante destacado pelas entrevistadas são as brincadeiras de infância. Observemos as falas de Ana e Ester:

*O meu desejo em ser professora surgiu ainda quando criança, eu era aquela menina que colocava as bonecas em círculo e lecionava pra elas. (Ana)*

*[...] desde a infância, o sonho de ser professora despertou muito cedo em meu coração. [...] nas brincadeiras de escolinha e andava com lápis e caderno por toda parte [...] chegada a hora da escolha de uma profissão, optei pelo magistério [...]*  
(Ester)

Ana e Ester revelam em suas falas a importante influência das brincadeiras de faz de conta na escolha da profissão. Claro, não devemos negar que o encantamento com a profissão deve apenas despertar o “ponta pé” inicial dessa escolha, e que a consolidação da profissão deva ser embasada em um forte referencial teórico, ou seja, a sua formação deve proporcionar subsídios para sua qualificação profissional, como debatemos no Capítulo I.

No entanto, não devemos negar também que as brincadeiras de criança são coisa séria, podendo inclusive influenciar a escolha da profissão como ocorreu com as nossas entrevistadas Ana e Ester. Sendo assim, devemos lembrar a importância do profissional comprometido com o seu trabalho e que compreenda a brincadeira como assunto sério na escola. Conforme apontam Fontana e Cruz (1997, p. 136): “Brincar na escola não é a mesma coisa que brincar em casa ou na rua. O cotidiano escolar é marcado pelas características, pelas funções e pelo modo de funcionamento dessa instituição”.

Além disso, cabe notar que a trajetória que conduz alguém a tornar-se um profissional professor é extremamente complexa, não podendo ser tacitamente atribuída a um único fator. Um fator particular pode, certamente, constituir-se em desencadeador de um processo que levará o indivíduo a tornar-se professor, no entanto, a constituição de alguém em professor dependerá de uma série de

requisitos (formação inicial) e vivências.

O processo em que alguém se torna professor(a) é histórico [...]. Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo, vão constituindo seu “ser profissional”, na adesão a um projeto histórico de escolarização. Somente o distanciamento da experiência imediata e o confronto com outras perspectivas emergentes na prática social tornam possível a esse indivíduo perceber-se no contexto em que se foi constituindo professor(a), analisar a emergência, a articulação e a superação das muitas vozes e das categorias por elas produzidas, para significar os processos culturais, e então criticar-se (ou não) e rever-se (ou não), aderindo (ou não) a um outro projeto de escolarização. (FONTANA, 2005, p. 50)

As professoras que relatam como pontapé inicial para a formação profissional as brincadeiras de faz-de-conta demonstram, em suas falas, uma representação romantizada da profissão. Conforme já salientamos, não há grandes problemas em ser esse o foco primeiro para a escolha da profissão, mas não podemos deixar de destacar, mais uma vez, a importância da formação inicial no processo de construção ou, no caso, reconstrução da representação da profissão de professor. A formação inicial deve prover o suporte para promover um professor consciente de seu papel social no mundo, pois é ele quem conduz as práticas educativas desde as pequenas instâncias da educação até as mais altas.

Usurpar os indivíduos das condições imprescindíveis ao desenvolvimento da consciência transformadora significa colocá-los sob imediata ação do meio, a ter como consequência a manutenção das estruturas sociais alienantes e das ações individuais alienadas; significa de fato, permitir que a situação existente se imponha no que tem de pior! (MARTINS L, 2007, p. 27)

Sendo assim, a formação inicial não pode se eximir de propiciar as condições para a formação de um profissional que possua capacidades críticas e reflexivas acerca de meio histórico-social no qual está inserido. Ao fazer tal concessão, a formação inicial contribui para a manutenção do *status quo* e para as práticas alienantes.

Além disso, conforme as proposições de Serge Moscovici (2012), devemos considerar que as representações sociais circulam no universo consensual, portanto,

cabe à formação inicial efetuar a passagem do sujeito para o âmbito do universo reificado, o que significa tornar-se consciente das representações sociais que alimentam as suas próprias crenças, conseguir criticá-las e, no limite, reconstruir as representações de modo que seu papel na sociedade possa exercido com criticidade e consciência.

### 3.3.4 A Criança e a infância

Como vimos anteriormente, a infância tem diferentes significações em diferentes períodos e contextos. Acreditamos que não é possível dar esse conceito como encerrado, pois, a sociedade vive em constante transformação. Mas também não podemos negar a importância de compreender os processos de aprendizagem próprios da infância, mesmo em diferentes contextos. Dessa forma, é inegável que o profissional professor deve compreender esses processos para trabalhar com as crianças pequenas.

Partindo desse pressuposto é que analisamos as concepções das professoras acerca da infância e da criança. Vejamos as falas das professoras quando questionadas a esse respeito:

*Criança é um ser único que possui afetividade, cognição, motricidade além de estar presente num contexto social, político, econômico que muito influencia em seu desenvolvimento. Sendo assim, toda criança possui o direito de ter sua infância preservada, valorizada e estimulada seja pela família, pela escola e ou pela sociedade (Ana)*

*Ser criança é... ser curioso, é... ser... é... criativo, ativo, é... é buscar... buscar conhecimento, buscar aprendizagem, brincar muito, né? [...] ser criança é um ser muito... é uma fase única da vida, porque você tem pouco tempo pra ser criança e todo tempo, até a velhice, pra ser adulto, então, a criança tem que ser um ser livre... é... sem.... sem cobrança... [...] elas não têm maldade no que elas fazem... elas não têm... elas têm pureza de... de espírito [...] (Bia)*

*Eu acho que é tudo assim um período de aprendizado... [...] um período assim... de muita carência afetiva, não somente carência de aprender mesmo, não é? [...] precisa aprender a andar, precisa aprender a... a... as atividades cotidianas, mas também precisa né? da afetividade... então... e... e brincar né? [risos] eles precisam muito de brincar... (Cris)*

*Crianças são seres que em todos os momentos desejam experimentar e vivenciar este mundo novo para ela. A infância é o momento da criança expandir sua experiência, aprender a se conhecer melhor, desenvolver suas potencialidades, nutrir a imaginação e ser conduzida a um pensamento livre. É o momento de despertar na criança seus valores e seus sentimentos de compreensão, admiração e reverência para a beleza da vida e da natureza. (Day)*

*Ser criança é ser feliz com tão pouco, se doar sem esperar muito em troca. Infância é descobrir que a vida, apesar de difícil, pode se tornar fácil com um simples sorriso. (Ester)*

*Na minha perspectiva a criança é um ser em desenvolvimento que precisa ter sua infância respeitada cabendo ao adulto auxiliá-la no seu crescimento para que ela alcance todos os níveis e capacidades em todos os aspectos, sejam eles sociais, psicológicos, físicos, emocionais, cognitivo e afetivo. (Fernanda)*

As professoras compreendem a infância como um período de aprendizagem, no qual as crianças devem ser estimuladas. Porém, as professoras Ana e Ester acreditam numa perspectiva romântica, afetiva, na qual as crianças precisam ser preservadas, sendo papel da sociedade, em geral, cuidar desse momento, ou seja, a infância.

As professoras entrevistadas convergem em suas falas ao acreditar que ser criança é querer aprender, como podemos observar em seus relatos. E, para além disso, a infância deve ser respeitada, o professor deve compreender esse período.

*[...] Eu acho que a gente tem que respeitar a criança e assim... [...] (Bia)*

*[...] a gente precisa ajudá-los né? Tudo... né? e... respeitar né? Esse período, tal... não... vamos dizer... não assim... é... pressioná-los tanto a crescer, né? [...] (Cris)*

Se compreendemos a construção da sociedade como um processo histórico e cultural, as crianças inseridas nesse contexto não estão indiferentes a esse processo. Assim, concordamos com as professoras na afirmação de que as crianças não são objetos passivos na sociedade. O período da infância é, então, um momento crucial do desenvolvimento da criança, pois, é nesse momento que ela recebe e significa as coisas apresentadas a ela.

As implicações dessa nova concepção de criança para a educação infantil são muitas e essenciais no movimento de produção de uma identidade para a escola infantil. Vale dizer que essa concepção, contemplada pelo conjunto das contribuições da teoria histórico-cultural, recupera, para a psicologia, um espaço nas discussões sobre uma pedagogia para as crianças pequenas, inicialmente descartada em função do engessamento das possibilidades das crianças na infância promovido pelas abordagens que não consideravam a história e a cultura no processo de formação e desenvolvimento humano. (MELLO, 2010, p. 730)

Para que a aprendizagem se torne prazerosa e significativa o professor, na Educação Infantil, deve propiciar diferentes momentos e atividades para que a criança faça suas construções. Um exemplo de atividade é o jogo, ou o faz de conta, que possibilita à criança ricas interações.

### **3.3.5 Atividades importantes na Educação Infantil**

Conforme também foi abordado ao longo deste trabalho, as atividades inerentes à Educação Infantil têm importante função no desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. Portanto, é imprescindível que o professor, enquanto agente mediador desse processo, seja capaz de compreender as especificidades do trabalho com a Educação Infantil, por exemplo, a linguagem, a brincadeira, a relação cuidar-educar. Além disso, deve conhecer profundamente a criança enquanto ser social, que também é capaz de, nos processos interpessoais e no âmbito intrapessoal, aprender e significar as ações no mundo a fim de internalizar esses conhecimentos em uma relação dialética.

Ao analisarmos as falas das professoras entrevistadas percebemos que o brincar se destaca na relação de aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Vejamos as falas das professoras Bia e Cris:

*[...] aí... é... entra o brincar que é através da brincadeira assim... ela desenvolve inúmeras coisas, a gente observa através da brincadeira... da brincadeira. Ela expressa muitas coisas [...]* (Bia)

*[...] as atividades em que eles se envolvem mais, dão opiniões, né? Formulem as hipóteses [...] Mas lógico que... que de acordo com as normas, com o que a gente aprende sobre a Educação Infantil, sobre as características, se for ver bem mesmo é o brincar [...]* (Cris)

A professora Bia considera o brincar como atividade que deve ter papel central na Educação Infantil. Concordando com ela, a professora Cris também traz o brincar como aspecto de extrema relevância no trabalho com as crianças na Educação Infantil.

É através da brincadeira que as crianças criam as possibilidades de usos das referências de seu cotidiano. Dar importância a esse momento na Educação Infantil é reconhecer as possibilidades sociais e culturais que esse momento permite enquanto tempo de interação, seja da criança com a própria criança ou mesmo com o adulto.

Além disso, quando a criança assume um papel na brincadeira, ela opera com o significado de sua ação e submete seu comportamento a determinadas regras. Isso conduz ao desenvolvimento da vontade, da capacidade de fazer escolhas conscientes, que estão intrinsecamente relacionadas à capacidade de atuar de acordo com o significado de ações ou de situações e de controlar o próprio comportamento por meio de regras. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 128).

Dessa forma, a brincadeira deve perpetuar entre as atividades na Educação Infantil. Pois, as representações sociais das crianças estão se constituindo nesse momento.

Arelada à brincadeira, as professoras também salientam a importância da interação social, seja professor-aluno ou mesmo aluno-aluno. Vejamos as falas:

*Um dos momentos... que acredito ser o mais importante na Educação Infantil é... a... a roda da conversa. Quando o professor... que é o momento que o professor pode dirigir o tema para a roda da conversa, favorecendo o desenvolvimento da oralidade e... mais desenvolvendo todos os aspectos globais do sujeito. [...] (Ana)*

*Eu considero mais importante é a interação social... [...] um exemplo... meus alunos de maternal, eles vieram de casa, né? Do seio familiar, do convívio com os pais, alguns... nem irmãos tem, [...] e veem... dentro da escola, o primeiro contato com outras... até culturas [...] porque eles chegam sem saber o que é diálogo [...] como eles vão é... manifestar uma necessidade... é... um desejo, eles num... não sabem manifestar isso verbalmente... muitos, né? A gente sabe batem, eles mordem [...] (Bia)*

*Bom... Considero relevantes todos os momentos e atividades desenvolvidas com as crianças... no entanto... é... pra mim é de maior significado a postura interior do professor.[...] (Day)*

As professoras Ana, Bia e Day acreditam que as relações estabelecidas das crianças com o professor e com os seus pares, são os aspectos mais importantes na Educação Infantil, são nos momentos de interação que a criança aprende, se desenvolve e adquire novos conhecimentos sobre o outro e sobre si mesmo. O papel do professor como mediador das ações na Educação Infantil fica destacado na fala das professoras quando elencam as atividades como roda da conversa, o professor como modelo, ou mesmo a relação aluno-aluno, como mostra em sua fala a professora Bia.

As mudanças nas formas de utilização e de compreensão das palavras ao longo do desenvolvimento da criança são produzidas nas suas interações verbais com os adultos, crianças mais velhas e produtos culturais (livros, revistas, jornais, TV, propagandas, etc.). Nessas relações, a criança integra-se ao fluxo da comunicação verbal, adquirindo novas palavras e ampliando as possibilidades de significação daquelas que já conhece. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 101)

Além das atividades acima descritas, a professora Ester acrescenta a leitura como atividade importante no processo de aprendizagem das crianças pequenas, pois possibilita também a ampliação do vocabulário infantil. Atentemos a sua fala:

*Atividades de leitura visto que se trata de um momento mágico para criança, onde ela desenvolve a imaginação, estimula o crescimento do vocabulário. (Ester)*

E, também, permite à criança estabelecer outras relações sociais através da leitura. Uma vez que esta possibilita uma ampla visão de mundo, através do acesso à história cultural humana condensada nos artefatos culturais, neste caso, a produção escrita.

A criança lê ou ouve palavras desconhecidas em contextos compreensíveis e vai formando uma ideia vaga do seu significado, vai ajustando os significados elaborados de modo a aproximá-los dos conceitos predominantes no grupo cultural e linguístico que faz parte. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 101)

Percebemos, mais uma vez, a importância do desenvolvimento da linguagem, em um primeiro momento no âmbito da oralidade que, refletirá na aquisição da linguagem escrita. Sendo assim, os momentos de leitura se fazem necessários no trabalho com as crianças na Educação Infantil, não só como prática social, mas também como subsídio para a formulação da linguagem escrita.

Em outra esfera, temos a fala da professora Fernanda. Vejamos:

*É... Considero todos os momentos importantes na... na educação e no cuidado com a criança pequena... Desde a hora do sono, da alimentação, do banho é importante que o profissional... claro, na medida do possível e de acordo com a realidade de trabalho que sua unidade educacional proporciona e permite é... crie experiências de aprendizagens que permita a, a criança aprender em todos os momentos, não apenas no momento da roda, da música e das atividades dirigidas. [...] (Fernanda)*

A professora Fernanda acredita que todos os momentos e atividades são importantes na Educação Infantil. Sem recair na separação cuidar-educar, conforme já apontamos no Capítulo II deste trabalho. Com isso, percebe-se que as representações sociais de seu trabalho, enquanto professora de crianças pequenas (zero a um ano de idade), perpassa as interfaces do assistencialismo e, a professora Fernanda, concebe as atividades antes ditas como parte do cuidar, tão importantes

quanto aquelas ditas do educar, elencando-as num mesmo patamar, ou seja, não dissociando o cuidar-educar.

Azevedo (2013) comenta:

Um professor que tem clara intenção educativa da sua tarefa vai perceber a importância de uma ação que, julgada por muitos como sendo apenas cuidado, é também educativa. Numa situação de trocar a fralda de uma criança, as palavras que ele proferir para ela ou os gestos dele que a criança observar nessa interação vão significando o mundo para ela, ampliando o seu vocabulário, estimulando a sua percepção, atenção etc. A preocupação nesse momento não é se o professor está cuidando ou educando, mas a qualidade da interação que ele estabelece com a criança, da compreensão que ele tem da importância daquele momento para o desenvolvimento da criança e, mais uma vez, da intencionalidade educativa que pode estar presente na sua ação, o que vai depender das concepções e conhecimentos do professor sobre as crianças. (AZEVEDO, 2013, p. 100-101).

Essa concepção, sobre o cuidar-educar, apresentada pela professora Cris demonstra que a sua representação social acerca do ser professor de crianças pequenas na Educação Infantil não está alicerçada na ótica assistencialista, mas sim na vertente de que o professor, imbricado de intencionalidade, é capaz de conduzir sua prática docente a fato, em primeiro plano, do seu aluno, a criança.

### **3.3.6 Influência da formação inicial**

Conforme vimos no Capítulo I, a formação inicial deve ser capaz de proporcionar ao profissional professor os subsídios para uma boa qualificação, os quais proporcionem os saberes necessários para que o seu trabalho seja suprido, além da compreensão da relação teoria-prática, tão importante para o trabalho docente.

As professoras relatam o que foi marcante na formação inicial, e que é indispensável ao trabalho com crianças pequenas.

*Acredito que todas as áreas do conhecimento que estudei no ensino superior são*

*importantes para o meu trabalho em sala de aula, não havendo conhecimento mais ou menos importantes para tanto (Ana)*

*[...] A história da educação me faz entender muito do processo... é... da criança, da formação da criança... a psicologia, que não tá muito distante... a psicologia é muito forte, né? Porque assim... a gente vê teoria de vários... é... pensadores, psicólogos que nos ajudam, né? à... a conciliar, né? a ... prática com a teoria... então acho que basicamente a história da educação e a psicologia [...]* (Bia)

*De maneira geral, a fundamentação conceitual me possibilitou um real processo de autodesenvolvimento, expandiu e aprofundou a relação prática/teoria em minha atuação.* (Day)

*Os conhecimentos pedagógicos que tenho adquirido durante a minha formação, me permitem desenvolver um papel de mediador, que me fazem refletir a minha prática pedagógica a cada dia. Com o objetivo de formar cidadãos críticos.* (Ester)

*O conhecimento teórico me proporcionou uma ampliação de ideias e pensamentos de diferentes autores. O estágio obrigatório me orientou na direção de diferentes práticas e a refletir mediante a realidade da educação voltada para a criança pequena.* (Fernanda)

As professoras entrevistadas apresentam conhecimentos divergentes quanto aos conhecimentos mais importantes apresentados em seu curso de formação inicial. Não obstante, todas identificam a importância da formação inicial para o desenvolvimento do seu trabalho.

Já a professora Cris traz uma ideia diferente do seu primeiro curso de formação. Vejamos a sua fala:

*[...] o magistério não me deu... sinceramente não me muita formação, não deu, principalmente informação né? Eu fui entender, por exemplo, [...] formular hipótese de escrita só quando vim trabalhar aqui. Já tinha ouvido falar no magistério sim sobre as... tipo Emília Ferreiro tudo, mas...meu Deus não foi nada, tá? Eu fui aprender a ser professora aqui... quando eu comecei trabalhar aqui, porque deram, ofereceram um... logo de cara um... um curso [...]* (Cris)

A professora Cris salienta que a sua formação inicial, no caso o Magistério, não lhe possibilitou uma formação teórica condizente com a sua profissão. Recorrendo assim à prática do trabalho docente e a cursos de formação continuada para a sua efetiva compreensão teórica no que tange às habilidades pertinentes a um professor.

Conforme já abordado no Capítulo I, a formação inicial tem papel de destaque na construção da profissionalidade docente. Obviamente, lembramos que este não é apenas o único parâmetro para a formação da profissionalidade, mas também não podemos negar a sua relevância. Gatti (2011) ressalta a importância de uma formação inicial com bases concretas.

Não há consistência de uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Daí, a importância de uma sólida formação inicial, solidez que também necessita de reconhecimento pelo conjunto societário. (GATTI, 2011, p. 93)

Ao ressaltar a importância fundamental de uma formação inicial sólida, estamos tomando posição no debate acerca da priorização das políticas públicas no que concerne à disseminação de cursos de licenciatura sem a preocupação quanto aos construtos teóricos desenvolvidos nos mesmos. Mesmo que haja a necessidade de se formar um grande contingente de professores, não se pode abrir mão de uma boa formação, pois, serão estes os profissionais que constituirão a base da educação nacional.

### **3.3.7 Implicação das leis**

A legislação de um país é o que regula a vida em sociedade. As mudanças na legislação geram implicações tanto positivas, quanto negativas a uma sociedade acostumada com certos parâmetros. No ano de 2006 a Lei 11.274 estabeleceu que o Ensino Fundamental passasse a ser realizado em nove anos de duração, com matrícula obrigatória para as crianças de 6 anos, que até então faziam parte da

Educação Infantil. E, no ano de 2013, a Lei 11.796 estabeleceu a educação básica como obrigatória a partir dos quatro anos de idade.

A seguir, apresentamos as reflexões das professoras entrevistadas sobre essas mudanças na legislação brasileira.

*Na minha opinião... essas leis apenas trarão avanços para a educação se atrelados a ela houver melhorias na infra estrutura da escola, valorização docente, diminuição da quantidade de alunos em sala e etc. Mas não é... Mas infelizmente o que vemos nessa atual legislação é a concepção de que a escola é um depósito de criança [...]*  
(Ana)

*[...] o ensino básico de nove anos. [...] então eu acho assim... que não é um ganho pras crianças, isso é só... foi uma mudança de nomenclatura e... isso daí é por questões políticas mesmo, questões de verbas [...] Embora se discuta que não é pra escolarizar, que as crianças tem até os oito anos para serem alfabetizadas, há uma cobrança e há uma pressão dos profissionais [...] Eu penso que é pura política e questão de verbas mesmo... então eu acho assim... pra criança não tem nenhum benefício... porque não muda nada, ela já estaria na escola, mas ela estaria na escola de educação infantil... pra ela seria muito melhor se ela tivesse mais um ano... pra que antecipar uma escola de Ensino Fundamental?*

*Olha eu acho que... ter dado mais um ano pro ensino fundamental, não acho que era algo assim tão necessário, na época eu ouvi falar que era para [...] ajudar a alfabetização [...] mas tudo bem, contanto que respeite assim a criança nessa entrada, nessa idade [...] não sei assim bem como eles lidavam com o lado assim... da necessidade de brincar, porque existe... é bem forte ainda, nessa idade, né? Então eu não sou contra, assim... contra, contra eu não sou não. Mas... acho que o problema é saber assim... é... propor um trabalho de acordo que possa... que essa transição possa ser assim... é... respeitando [a criança].*

*Com a obrigatoriedade da matrícula escolar aos 6 anos , os procedimentos implantados podem levar a generalização indevida, desconsiderando a maturidade das crianças para a alfabetização, fato que muito me preocupa. A meu ver, apesar dos esforços políticos ainda há muito a ser feito para que sejam sanadas as falhas.*  
(Day)

*Penso que a criança ingressando no Ensino Fundamental aos 6 anos apresenta ganhos, desde que as propostas pedagógicas promovam práticas de educação que aconteçam num contexto em que cuidados educação se realizem de modo prazeroso e lúdico. As estratégias pedagógicas devem evitar a monotonia, não havendo o exagero de atividades escritas.*

*A criança de 6 anos esta preparada para o ensino fundamental o que falta são políticas publicas direcionadas para esta faixa etária, que considero precária e mal planejada, da mesma forma a educação básica para os pequeninos de 4 anos.  
(Fernanda)*

As professoras entrevistadas enfatizam a lei 11.274/2006, do Ensino Fundamental de nove anos. Acreditam que as mudanças referente à inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental, não teria problema caso as políticas publicas se preocupassem com essa criança em todos os sentidos, ou seja não apenas com a verba destinada a uma ou outra etapa, e com a alfabetização dessas crianças, mas também, devem garantir um currículo condizente com essa criança.

A mudança de uma etapa para outra já é uma transição muito grande para as crianças, em se tratando de prédio, de organização estrutural mesmo. Mas as professoras entrevistadas apontam a importância de preservar o direito ao brincar, do diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, onde o desenvolvimento e aprendizagem das crianças sejam postos em destaque.

Alessandra Arce e Martins (2007) ao analisar o Ensino Fundamental de nove anos destacam:

[...] à necessidade de articulações entre os anos/séries ou ciclos que compõem o ensino fundamental, evitando-se as nefastas fragmentações do trabalho pedagógico e conseqüentemente, do conhecimento e da aprendizagem. Da mesma forma, apela-se maior integração dentro da Educação Básica, isto é, entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tendo em vista superar a ruptura abrupta instalada atualmente. (ARCE; MARTINS, 2007, p. 39)

Analisando sob essa ótica, a questão passa a ser a qualidade da oferta do ensino, seja ele na Educação Infantil, ou no Ensino Fundamental. Tomando a criança como parte principal da educação, a preocupação, então, vem a ser a garantia de que os conhecimentos necessários a sua formação sejam priorizados, em ambos os

níveis, assim a passagem da criança do Infantil para o Fundamental não é mais o eixo primordial, mas o acesso da criança a boa educação, educação de qualidade.

Sônia Kramer (2006) também destaca a importância de elencar a criança com primazia independente do nível educacional em que se encontre.

As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo, mais que uma escola digna, uma vida digna. (KRAMER, 2006, p. 811-812)

No que tange as políticas públicas para esse atendimento Arce e Martins salientam as colocações do MEC em relação a proposta do Ensino Fundamental de nove anos.

Todos os documentos oficiais elaborados sob a rubrica do MEC [referentes à mudança do Ensino Fundamental para nove anos] que consultamos afirmam que o ensino fundamental deva ser repensado em seu conjunto, no que se inclui a revisão dos projetos político-pedagógicos; especialmente no que se referem à concepção de infância, alfabetização, letramento, desenvolvimento humano, processo de aprendizagem, metodologias de ensino, organização do tempo escolar e currículo; definição de políticas de formação continuada; instalações físicas etc. (ARCE; MARTINS, 2007, p. 38-39)

Cabe também ao professor cobrar as ações no âmbito político condizente com as promessas dessa nova configuração de Ensino Fundamental, no qual os ganhos sejam para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. A meta deve ser sempre a formação numa perspectiva humana para o aluno.

Como as transformações na sociedade não mudam, alguns anos após a discussão da Lei 11. 274/2006, outra Lei entra na discussão da inserção do aluno na Educação Básica. Dessa vez a matrícula é da criança de quatro anos na Educação Infantil, com a Lei 11.796/2013. Vejamos as considerações das professoras entrevistadas a esse respeito.

*[...] a outra lei, obrigatória a partir dos 4 anos, eu acho que... é bem pertinente essa lei, tem que tá dentro da escola, com quatro anos a criança precisa estar... [...] Uma*

*criança que fica só em casa com os pais ela não... não consegue se desenvolver tanto, quanto na escola, [...] Porém... ainda não há estrutura de muitos municípios... [...] Falta de funcionários, é... salas superlotadas [...] (Bia)*

*[...] da obrigatoriedade dos quatro anos. Olha... eu até compreendo sim que é importante, as crianças quando elas frequentam a educação infantil... elas... vamos dizer assim... elas são mais observadas... tem o lado da socialização, que é... que é o importante para o desenvolvimento da... do ser humano [...] eu acho que a escola pela... pelo fato da criança frequentar a escola e ter um profissional atencioso [...] a educação infantil hoje pode auxiliar, é... ver se a criança está se desenvolvendo mesmo. (Cris)*

*Quanto a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos, hoje pensar na criança na escola, exige um olhar crítico sobre suas complexas experiências sociais. (Ester)*

As professoras salientam a importância da criança na escola de Educação Infantil, pois é inserida nesse espaço, com um professor atento e carregado de intencionalidade em seu trabalho que a criança aprende. Porém como expõe a professora Ester, a criança no contexto escolar, precisa ser pensada com criticidade pelos profissionais que a atendem. Esse olhar diferenciado permite que as experiências da vivenciadas pela criança no ambiente escolar possibilitem a ampliação do seu conhecimento de mundo e de suas vivências sociais.

Arce (2007) destaca a função da escola na vida das crianças:

*Ao tomar-se a escola como o *locus* privilegiado do saber sistematizado, afastamos a mesma do cotidiano, não significando que este será ignorado. O dia-a-dia das crianças e toda bagagem oriunda deste constituir-se-ão apenas em pontos de partida a serem superados. A escola passa a ser um momento de suspensão da vida cotidiana, para isso, artificializa-se, apresenta-se como ambiente criado, planejado pelos adultos que intencionalmente educam as crianças em seu interior. O principal direito a ser respeitado nessa instituição é o direito ao conhecimento. Direito esse propulsor do desenvolvimento infantil. (p. 31)*

O importante na implementação das políticas públicas para o atendimento da criança, não é só garantir a vaga ou o acesso da criança a educação, mas deve ser também de garantir uma educação de qualidade. A escola tem papel fundamental na formação humana dos sujeitos, assim não pode apenas consistir num espaço destinada a apreensão do saber, e sim um saber transformador.

As políticas de atendimento a criança, devem também voltar-se as questões qualitativas da formação e não apenas quantitativas, referente a inserção e atendimento, mas um atendimento com pratica intencionais ao pleno desenvolvimento do aluno. Lembrando que isso deve se propagar em todos os âmbitos, atendimento das crianças, formação dos professores, organização e estruturação dos espaços onde se dará a educação.

A seguir apresentaremos as considerações acerca desse estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### A IDENTIDADE NA LUTA PARA A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio [...] não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida [...] tão insensato quanto se lançar ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para chegar à América! (VIGOTSKI, 2003 apud ARCE; MARTINS, 2007, p. 37)

Ao longo desta pesquisa buscamos compreender como se constituiu a visão da profissão docente na Educação Infantil e as possibilidades de mudança dessa concepção. Após o levantamento bibliográfico e a análise do material empírico, observações e entrevistas, pudemos constatar que a identidade dessas profissionais ainda carece de atenção. Atenção da formação inicial, que por muitas vezes, deixa a desejar na articulação teoria-prática, atenção governamental, em termos de investimento, não somente em condições financeiras, salário, mas também nas condições de trabalho efetivas dentro da sala de aula, além de todo um processo de desmistificação social em torno da profissão de professor, do sacerdócio, provendo políticas públicas atentas à formação de qualidade e não apenas de quantidade.

Obviamente que aqui não busco cessar os estudos acerca deste tema e, muito menos, dar-lhe por acabado, pois concordamos com Rangel (1999) que “[...] um estudo deixa contribuições quando não se complementa e não se conclui em si mesmo, seja porque retorna à prática. Seja porque provoca novas construções teóricas” (p.51).

Se ainda há essa carência de atenção das políticas públicas e da formação inicial, também há a carência de atenção da pesquisa educacional no âmbito acadêmico, pois permite que os sujeitos compreendidos no universo consensual, através de uma formação crítica, se concebam no universo reificado, proporcionando que representações sociais arraigadas sobre a identidade profissional do professor sejam capazes de construir novas nuances, mesmo no universo consensual.

Assim, considero as reflexões apresentadas como iniciais e ainda rasas sobre

a questão da identidade profissional na Educação Infantil, bem como sobre sua reconstrução. Trata-se de um campo ainda pouco considerado na pesquisa acadêmica e que precisa ser mais bem estudado, pois, isso se faz imprescindível para a informação e valorização da profissão de professor, em especial, na Educação Infantil.

O fator que considero crucial para essa luta é a superação da visão assistencialista da Educação Infantil, superação por parte das autoridades, no que concerne às políticas públicas, das representações que a sociedade tem formulado a respeito da profissão docente e, também, dos profissionais atuantes, pois, são eles os atores principais nesse processo. É comum ouvir no âmbito do senso comum, ou seja, no universo consensual, que a mudança que queremos deve partir de nós mesmos, assim os professores unidos enquanto categoria profissional devem também reformular suas representações da profissão docente a fim de constituir uma nova representação na qual a profissão de professor seja valorizada e tida como imprescindível, não como a mais importante, mas dentre as assim consideradas.

Outro ponto que tomo como norteador dessa “batalha” é a questão do gênero, que está imbuída de preconceito dentro de uma sociedade altamente machista, fruto de toda uma série de construtos sociais. Uma sociedade que delega à mulher a tarefa de conduzir a criança, uma sociedade que acredita ser inato ao gênero feminino a habilidade de lidar com crianças. A superação dessa condição imposta pela sociedade é um ponto primordial para a consolidação da visão de professor e professora na Educação Infantil, da superação da profissão como um dom, como um sacerdócio.

A compreensão articulada do cuidar-educar também merece atenção quando pensamos nessa valorização. Parar de desvincular um do outro é necessário para que o professor na Educação Infantil compreenda a importância do seu papel, muito mais que somente ensinar é ensinar com qualidade. E ensinar com qualidade na Educação Infantil carece de uma compreensão que não dissocie o cuidar-educar, carece de identificar que educação é muito mais que apenas ensinar e cuidar quando necessário.

Não obstante, a relação teórico-prática deve também estar no topo das competências do ser professor. Tomar para si essa compreensão também possibilita

essa reconstrução do que é ser professor, pois, a teoria sem prática se torna morta e a prática sem teoria se torna um fazer por fazer, ou seja, não possui intencionalidade, que é o papel crucial do professor na Educação Infantil.

Esse trabalho permitiu-nos compreender que ser professor não é tarefa fácil, ser professor de Educação Infantil, diante da sociedade, menos ainda. As especificidades da criança e da sua aprendizagem e desenvolvimento, a intencionalidade das práticas, sempre relacionadas com a teoria e a articulação entre o cuidar-educar são fatos que demonstram o quanto a carga desse profissional é grande. Por isso, quando escolho ser professor ou professora de Educação Infantil, mesmo que a princípio eu não compreenda essas especificidades, ao fim de um curso de formação inicial, ou caso este não formule isso, as vivências da prática têm que permitir a compreensão da profundidade deste trabalho.

Por fim, a identidade profissional na Educação Infantil enquanto categoria em (re)construção, e que será para sempre inacabada, pois, do contrário não teria razão de ser, deve perpassar um eixo condutor que abranja desde a formação inicial em seu aspecto pedagógico e em seu aspecto social – o porquê escolho essa profissão – até os aspectos sociais da questão do gênero e da visão assistencialista.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, p. 18-43, jan/jun, 2008.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. In: *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, Vol. 113, 2001. Páginas 167-184.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Editora Alínea, 2007. Páginas 37-62.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. *Magistério primário e cotidiano escolar*. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 1996.

AZEVEDO, Heloísa Helena de Oliveira. *Educação infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

AZEVEDO, Heloísa Helena de Oliveira. *Formação inicial de profissionais de educação infantil: Desmistificando a separação cuidar-educar*. 2005. 199 Folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise (Orgs.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. Páginas 67-80.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). *Ensino Fundamental de nove anos: teoria e prática em sala de aula*. São Paulo: Avercamp,

2009.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)> Acesso em: 08 de abril de 2012.

BRASIL. *Lei Nº 4024/661 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 08 de abril de 2012.

BRASIL. *Lei Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 08 de Abril de 2012.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume1.pdf>> Acesso em: 10 de Outubro de 2012.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 3. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em: 08 de Abril de 2012.

BUSS-SIMÃO, Márcia; FERNANDES, Sônia; VASCONCELOS, Giselle. Entrevista com Dra. Zoia Prestes. In: *Revista Eletrônica Zero a Seis*, v. 16, n. 30, p. 340-352, Florianópolis, jul-dez 2014.

CERISARA, Ana Beatriz. *Em busca da identidade das profissionais da educação infantil*. 1996. Disponível em: <Erro! A referência de hiperlink não é válida.> Acesso em: 04 de Junho de 2012.

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

CHAMBOULEYRON, Rafael Ivan. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In:

DEL PRIORE, Mary (Org.) *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. Páginas 55-83.

CHARTIER, Roger. Educação e história rompendo fronteiras – entrevista. In: *Revista Presença Pedagógica*. Vol. 6, n. 31, jan/fev. 2000. Páginas 5-15.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. *Infância e Educação: Era uma vez... Quer que conte outra vez?* Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

CORDÃO, Taciana Saciloto Real. *Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade*. 2013, 202 Folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

DOTTA, Leaneete Teresinha Thomas. *Representações sociais do ser professor*. Campinas: Editora Alínea, 2006.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotiskiana*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUVEEN, Gerard. Introdução – o poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 9. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012. Páginas 7-28.

FARIA FILHO, Luciano. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Páginas 135-150.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Tradução de Neusa Kern Heickel. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Como nos tornamos professoras?* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual Editora, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 2009.

FREITAS, Maria Teresa. *O pensamento de Vigotski e Bakhtin no Brasil*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias*. Maceió: EDUFAL, 2007.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Santa Fe de Bogotá, Colômbia: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008. Páginas 64-89.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. In: *Revista Educação & Sociedade*. 2000, vol. 21, n. 71. Páginas 116-131.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança*

e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. In: *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, set./dez. 2009. Páginas 679-712.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Orgs.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira, 2002.

KRAMER, Sônia. *A política da pré-escola no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. In: *Revista Educação & Sociedade*. Centro de Estudos Educação e Sociedade, CEDES. Campinas, vol. 27, n. 96, número especial, out. 2006. Páginas 797-818.

KRAMER, Sônia (Org.). *Com a pré-escola nas mãos – uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1993.

KUHLMANN JR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a. Páginas 469-496.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. In: *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000b, n. 14. Páginas 5-18. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>> Acesso em 20 de julho de 2014.

KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). In: *Caderno de Pesquisa*. Vol. 78. São Paulo: agosto, 1991. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/969.pdf>> Páginas 17-26. Acesso em 10 de maio de 2014.

KUHLMANN JR., Moysés. Resenha – Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente. *Caderno de Pesquisa*. Vol. 35, no. 125, São Paulo, Mai/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100->

15742005000200014&script=sci\_arttext>. Acesso em 20 de abril de 2014.

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*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. Páginas 15-33.

KUHLMANN JR., Moysés; ROCHA, José. Educação no asilo dos expostos da santa casa em São Paulo: 1896-1950. In: *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 10 de maio de 2014.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. Páginas 119-190.

MACHADO, Maria Lucia A. *Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1991.

MARTINS, Angela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 35, Páginas 173-182, set. 2009. Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr>> Acesso em 20 de maio de 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs.). *Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. Páginas 27-50.

MARTINS, Lígia Márcia. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Editora Alínea, 2007. Páginas 63-92.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). *Ensinando os pequenos de zero a três anos*. Campinas: Editora Alínea, 2009. Páginas 93-121.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. A linguagem infantil: oralidade, escrita e gêneros do discurso. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Editora Alínea, 2007. Páginas 147-162.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina. *Professora, educadora ou babá? Desafios para a reconstrução da identidade profissional na educação infantil*. 2012, 162 Folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

MEGID NETO, Jorge. Gêneros de trabalho Científico e Tipos de Pesquisa. In: MEGID NETO, Jorge; KLEINKE, Mauricio Urban (Orgs.). *Fundamentos de Matemática, Ciências e Informática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Livro III*. Campinas: FE/UNICAMP, 2011. Páginas 125-132.

MELLO, Suely Amaral. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. In: *Psicologia Usp*, São Paulo, v. 21, n. 4, Páginas 727-739, 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-)> Acesso em 18 de março de 2014.

MENDES, Raimunda Lopes Rodrigues. *Educação Infantil: as lutas pela sua difusão*. Belém: Unama, 1999.

MONCORVO FILHO, Arthur. *Histórico da proteção à infância no Brasil, 1500 – 1992*. Rio de Janeiro, Emp. Graphica Ed., 1926.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 9. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

NÓVOA, António. O processo de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Formação docente como esfera da formação

humana. In: *Trabalhos apresentados no XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, realizado em Campinas, SP, de 23 a 26 de julho de 2012.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. Páginas 93-137.

PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves. *Representações sociais sobre a profissão docente: a visão de formadores de professores de Educação Infantil*. 2011, 169 Folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2011.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, Olga de Moraes (Org. e intr.). *Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice Editora / Revista dos Tribunais, 1988. Páginas 68-80.

RANGEL, Mary. DAS DIMENSÕES DA REPRESENTAÇÃO do “bom professor” às dimensões do processo de ensino-aprendizagem. In: TEVES, Nilda. RANGEL, Mary. (Org.) *Representação Social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa*. S.P: Papirus, 1999, p. 47-77.

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLINI, Marta. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. In: *Revista Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, v. 33, n. 2, 2011. Páginas 149-159.

REY, Fernando Luis González. As representações sociais como produção subjetiva: seu impacto na hipertensão e no câncer. In: *Psicologia: Teoria e Prática*, vol. 8, n. 2, 2006. Páginas 69-85.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da Creche – 1984. In: ROSEMBERG, Fúlvia. (Org.). *Creche*. São Paulo, Cortez, 1989.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed.

Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

SANTANA, Judith Sena da Silva. *A creche sob a ótica da criança*. Feira de Santana, BA: UEFS, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 14, nº 40, jan/abril 2009. Páginas 143-155

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, set./dez. 2010. Páginas 422-433.

SCALCON, Suze. *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores associados, 2002.

SILVA, Isabel de Oliveira. *Profissionais da educação infantil: Formação e construção de identidades*. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

VIANNA, Heraldo Maecelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Editora Plano, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos*

*processos psicológicos superiores*. 6. ed. Organizadores Michael Cole [et al.]; Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. Organizadores Michael Cole [et al.]; Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Dossiê: Vigotski. In: *Psicologia USP*, São Paulo, Volume 21, n. 4, Páginas 675-779. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0103-656420100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-656420100004&lng=en&nrm=iso)> Acesso em 10 de maio de 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Psicologia pedagógica*. 2. ed. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VILLELA, Heloisa. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Páginas 95-134.

## ANEXOS

### Anexo I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a),

A pesquisa intitulada “A (re)construção da identidade docente na Educação Infantil” está sendo desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora: Luciana Pereira da Silva do Curso de Mestrado em Educação da PUC Campinas. O objetivo da pesquisa é Investigar quais representações sociais as professoras de Educação Infantil têm construído acerca da profissão docente e quais as possibilidades de reconstrução dessa identidade. Considera-se este estudo relevante, pois permitirá contribuições à formação inicial de professores de educação infantil e a possíveis interesses de formação continuada de instituições de educação infantil, indicando as necessidades de formação necessária a esses profissionais. Além do aumento da produção de conhecimentos na área que beneficia todos os profissionais inclusive os sujeitos participantes da pesquisa.

O seu envolvimento nesse trabalho é voluntário, sendo-lhe garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. A entrevista será audiogravada e os resultados obtidos serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. As entrevistas ocorrerão conforme a agenda dos entrevistados, e após aprovação pelo superior hierárquico do estabelecimento de ensino. Sua participação se dará por meio de entrevista que será audiogravada e posteriormente transcrita, além da observação em sala de aula.

Visando minimizar ao máximo a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase da pesquisa e dela decorrente, será oferecido um clima amigável, motivacional, participativo e voluntariado, permitindo que a qualquer momento da pesquisa, os sujeitos solicitem sua retirada.

A 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 a qualquer momento. Ainda na perspectiva dos benefícios, a pesquisa irá proporcionar aos participantes uma reflexão da própria prática através da elaboração das respostas pertinentes a entrevista semi-estruturada, o que abre a possibilidade para novos desdobramentos em seu trabalho pedagógico.

Esclareço ainda que o tempo demandado para a realização das entrevistas, bem como da observação, será agendado conforme a disponibilidade dos participantes da pesquisa, em acordo com a autorização do responsável hierárquico da instituição de ensino.

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 à avaliação de caráter ético do projeto.

Caso concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supra-citado, assine o seu nome abaixo e participe da entrevista semi-estruturada

e observação em sala de aula.

Atenciosamente,

---

Luciana Pereira da Silva – [hola\\_luciana@hotmail.com](mailto:hola_luciana@hotmail.com)  
(19) 98815-2287

---

Heloisa Helena de Oliveira de Azevedo - [hazevedo@puc-campinas.edu.br](mailto: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](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br) (19) 3343-6777 – Rod. D. Pedro I – Km 136, Pq. das Universidades – CEP:13020-904 – Campinas/SP. Horário de atendimento do Comitê de Ética e de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 14 às 17h.

---

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: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Anexo II – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES

### **Roteiro para as entrevistas:**

Idade:

Formação:

Tempo de atuação na Educação Infantil:

Faixa etária que atua:

Faixa etária que já atuou:

Perguntas norteadoras:

Pergunta 1 - Me conte como foi a sua trajetória profissional e os motivos que levaram a estar nessa profissão?

Pergunta 2 - O que é ser criança para você e como você enxerga a infância?

Pergunta 3 - Que atividades ou momentos você considera mais importantes no trabalho com as crianças na Educação Infantil?

Pergunta 4 - Quais conhecimentos do seu curso de formação te ajudam no desenvolvimento do seu trabalho com as crianças?

Pergunta 5 - Nos últimos anos vivenciamos algumas mudanças nas políticas públicas que envolvem a Educação Infantil, como a Lei 11.274/2006 que estabelece a mudança do Ensino Fundamental para 9 anos com matrícula obrigatória para as crianças de 6 anos, a Lei 11.796 de 2013 que estabelece que a educação básica obrigatória a partir dos 4 anos de idade o que você pensa sobre essas mudanças?

### **Roteiro de observação:**

Observar aspectos do dia a dia que são específicos do trabalho docente como:

- Rotina;
- Ambiente;
- Relações (crianças, professores, funcionários, pais);
- Planejamento das atividades;
- Reuniões de pais.