

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

JAQUELINE CRISTINA MASSUCATO

**PROFESSORA, EDUCADORA OU BABÁ?  
DESAFIOS PARA A RECONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

CAMPINAS

2012

JAQUELINE CRISTINA MASSUCATO

**PROFESSORA, EDUCADORA OU BABÁ?  
DESAFIOS PARA A RECONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

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

CAMPINAS

2012

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

**Autora:** Jaqueline Cristina Massucato

**Título:** Professora, Educadora ou Babá? Desafios para a Reconstrução da Identidade Profissional na Educação Infantil.

**Orientadora:** Profa. Dra. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo.

**Dissertação de Mestrado em Educação.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo  
(orientadora - PUC Campinas)

---

Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha  
(Membro Titular Interno - PUC Campinas)

---

Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana  
(Membro Titular Externo -Unicamp)

CAMPINAS

2012

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

t370.71  
M422p

Massucato, Jaqueline Cristina.

Professora, educadora ou babá? desafios para a reconstrução da identidade profissional na educação infantil / Jaqueline Cristina Massucato. - Campinas: PUC-Campinas, 2012.  
162 p.

Orientadora: Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Professores - Formação. 2. Professores - Orientação profissional. 3. Educação de crianças. 4. Educadores. I. Azevedo, Heloisa Helena Oliveira de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t370.71

Dedico este trabalho aos meus pais e avós, alicerces de minha educação.

Ao André, meu namorado, por todo o incentivo nessa caminhada.

# AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo acalento de minha alma, por tudo que sou, todo meu agradecimento.

À minha orientadora e amiga Heloísa, que me ensinou conhecimentos, valores e atitudes enquanto profissional e eterna aprendiz, me inquietou com inúmeras dúvidas e possibilitou o eterno caminhar rumo ao conhecer, com a sabedoria de quem sempre tem a aprender.

Aos meus pais, presentes de Deus, que em todos os momentos me apoiaram incondicionalmente e permitiram a realização de mais esta etapa formativa.

Ao André, meu amigo e amor. Agradeço pela paciência e acolhimento em minhas ausências e dificuldades.

A todos os meus familiares, especialmente a minha irmã Renata, que tanto me apoiaram nesses anos e em todos os momentos da minha vida.

A professora Roseli Fontana, que participou de forma brilhante na finalização dessa etapa e contribuiu com o aperfeiçoamento dessa dissertação.

Às professoras Maria Sílvia e Jussara, que proporcionaram valiosas contribuições para a pesquisa e sua finalização.

À leitura cuidadosa da professora e amiga Adriana Varani, suplente de minha banca.

À Capes, pela concessão da bolsa de estudos, o que tornou possível essa conquista.

A todos os professores do Programa de Pós Graduação em Educação da PUC Campinas e ao coordenador Prof. Samuel Mendonça, por todos os ensinamentos que contribuíram para a minha formação acadêmica e humana.

Aos funcionários da PUC Campinas, em especial às bibliotecárias, que sempre me atenderam prontamente e torceram por minha vitória.

Às minhas queridas amigas Heloísa Poltronieri, Aline Akamine e Talita Safa, companheiras em todos os momentos, nossa amizade apenas começou.

A minha turma do mestrado de 2010, muito obrigada por todos os momentos difíceis e felizes que compartilham comigo.

Às alunas concluintes do curso de Pedagogia investigado, muito obrigada pelas contribuições.

Às alunas ingressantes do curso, em especial às minhas entrevistadas, a quem saliento que, apesar de não ter utilizado no momento as entrevistas, suas contribuições embasarão minhas pesquisas futuras.

Às amigas Alessandra Prado, Héllen Ramos e Daiana da Silva, por todo o incentivo e auxílio nessa caminhada.

Ao profissional José A. Barros, pela revisão ortográfica deste estudo.

E a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram nessa minha caminhada, me apoiando, me incentivando e torcendo pelo meu sucesso, manifesto todo o meu agradecimento e eterna gratidão.

Muito obrigada, deixo registrado aqui meu carinho a todos vocês!

## RESUMO

MASSUCATO, Jaqueline Cristina. Professora, Educadora ou Babá? Desafios para a Reconstrução da Identidade Profissional na Educação Infantil. 2012. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

Este estudo aborda a formação de professores de educação infantil, cujo problema de pesquisa situa-se em conhecer o papel da formação inicial no processo de reconstrução de sua identidade profissional, objetivando investigar o papel dessa formação na reconstrução das representações sociais de futuras professoras de educação infantil sobre a profissão. Desenvolvemos um estudo baseado na abordagem qualitativa de pesquisa, cujo referencial teórico-metodológico pautou-se na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2009). As técnicas de coleta de dados adotadas foram a aplicação de 57 questionários a alunos ingressantes e 46 concluintes de um curso de pedagogia de uma universidade particular do Estado de São Paulo, dentre os quais selecionamos cinco alunas concluintes para participarem da realização de entrevistas semi-estruturadas. Os dados coletados foram analisados a partir da identificação das seguintes categorias de análise: identidade docente, concepção de professor e desafios para a formação docente. Os resultados obtidos indicaram que esse curso de formação parece ter proporcionado o reconhecimento do professor da educação infantil enquanto pertencente à categoria profissional professor, com saberes específicos para sua atuação e que, portanto, necessita ser reconhecido profissional e socialmente pela importância de sua função. A investigação ressaltou a necessidade de se repensar a identidade desse professor em termos de reconhecimento da profissão docente e do seu papel social, político e profissional. Destacamos as contribuições desse curso de formação no que se refere à revisão de conceitos e representações que interferem nessa reconstrução identitária e pudemos perceber que desafios estão postos para aperfeiçoar a formação inicial nesse curso, como a questão dos estágios, que precisam articular a teoria e promover reflexões mais críticas sobre as concepções fundantes da área; a necessidade de uma análise mais aprofundada do currículo, a fim de permitir revisões das concepções, possibilitando reelaborações que “desconstruam” representações “cristalizadas” socialmente. Finalmente, ao colocar essas questões em relevo, acreditamos estar contribuindo com a pesquisa em Educação e mais especificamente com a formação identitária dos professores de Educação Infantil, pertencentes a um grupo profissional que tem direito de exercer sua profissionalidade docente e a função social que o define historicamente enquanto tal.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores. Educação Infantil. Representação Social. Identidade Docente.

## ABSTRACT

This study focuses on teacher's training in early childhood education, whose search problem lies in knowing the role of initial training in the reconstruction process of these professional identities, investigating the function of this training in the reconstruction of social representations of children education's future teachers about their profession. We developed a study based on qualitative research approach, whose theoretical and methodological framework was based on the Theory of Social Representations of Moscovici (2009). The data collection technique adopted was the application of questionnaires to 57 new students and 46 graduates of Pedagogy course of a private university in São Paulo state, among which we selected five graduating students to participate in semi-structured interviews. The collected data were analyzed based on the identification of the following categories: teacher identity, conception of teacher and teacher training's challenges. The results indicated that this training course seems to have provided recognition to the early childhood's teacher as a professional one, with specific knowledge for its actions and, therefore, who needs to be professionally and socially recognized by the importance of its function. The investigation underscored how important is to rethink childhood's teacher identity in terms of professional recognition and its social, political and professional role. We value the contributions of this training course to the review of concepts and representations that interfere with this identity reconstruction and we realize that challenges are made to improve initial training in this course, such as internship, which needs to articulate the theory and promote more critical thoughts about the foundational concepts of the area; the need for deeper analysis of the curriculum to enable review of conceptions, allowing redraftings that "deconstruct" socially crystallized representations. Finally, by placing emphasis on these issues, we believe we are contributing to Educational research and, more specifically, to the identity formation of Childhood's Teachers, who belongs to a professional group entitled to exercise its teacher profession and the social function that historically characterizes it.

**Keywords:** Teacher's initial formation; Early childhood education; Social representation; Teacher's identity.

# LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Esquema Ilustrativo sobre nossa concepção de Educação e Ensino.....	93
--	----

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 Questionários com as alunas concluintes em 2010.....	103
Tabela 2 Questionários com as alunas ingressantes em 2011.....	104
Tabela 3 Motivo da Escolha Profissional .....	107

# **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 Caracterização dos sujeitos escolhidos (alunas concluintes em 2010) .....	109
--	-----

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DESVENDANDO PARADIGMAS E CONSTRUINDO IDENTIDADES .....	21
1.1 PRESSUPOSTOS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....	25
1.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA SOCIEDADE: PENSANDO A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES .....	32
1.3 ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO: CONSTRUINDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....	41
CAPÍTULO II FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS CONCEITOS DE CRIANÇA, INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO.....	47
2.1 A EMERGÊNCIA DOS CONCEITOS DE INFÂNCIA E DE CRIANÇA NA HISTÓRIA.....	47
2.2 A INFÂNCIA NO BRASIL: UMA BREVE RETOMADA HISTÓRICA .....	51
2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL .....	57
CAPÍTULO III PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADE E PROFISSÃO.....	65
3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO ATUAL.....	65
3.1.1 Neoliberalismo, Educação e Formação de Professores: Considerações propedêuticas .....	66
3.1.2 Pedagogia Histórico-Crítica: Reflexões sobre Educação e Construção de Conhecimento.....	70
3.1.3 Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Crítica: Consolidando a práxis.....	73
3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	75
3.3 CONSTRUINDO UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: DANDO VOZ AO ALUNO OU TIRANDO A VOZ DO PROFESSOR? .....	81
3.3.1 A abordagem Reggio Emilia: questões propedêuticas .....	84
3.4 A VALORIZAÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....	89
3.4.1 A Psicologia Histórico-Cultural: Alguns Pressupostos para Pensar a Educação.....	89
3.4.2 A Psicologia Histórico-Cultural e a Valorização do Professor de Educação Infantil .....	91
CAPÍTULO IV PERCURSO METODOLÓGICO .....	99

4.1 Os PROCEDIMENTOS DA PESQUISA .....	100
4.1.1 A escolha dos sujeitos .....	102
4.1.2 Caracterização dos Sujeitos Concluintes Selecionados (parei aqui a correção-impresso) .....	108
4.1.3 Categorização e Análise dos Dados .....	110
4.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FUTURAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....	112
4.2.1 Identidade Docente.....	112
4.2.2 Concepção de Professor .....	123
4.2.3 Desafios para a Formação Docente .....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	148
ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	160
ANEXO II - QUESTIONÁRIO .....	161
ANEXO III - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS .....	162

## INTRODUÇÃO

Como chegamos a ser o que somos? Entre afinações e desafinações, como vamos nos constituindo?

Roseli Fontana

(2000)

Questionamentos sobre a qualidade dos cursos de formação de professores de educação infantil e suas motivações se fizeram presentes ao longo de minha formação no curso de Pedagogia, em especial ao cursar a complementação em educação infantil, quando houve a possibilidade de maior contato com os conhecimentos específicos produzidos na área.

Ao adentrar esta área, percebi o quanto ela é carente em termos de elaboração de políticas públicas e de reconhecimento profissional. Tais aspectos pressupõem o reconhecimento deste profissional como professor, cujos direitos perpassam sua profissionalidade docente.

Assim, questões voltadas para o direito à educação na infância, o reconhecimento das especificidades dessa etapa essencial da vida, a falta de motivação e reconhecimento dos profissionais dessa área, a falta e a precariedade de formação, dentre outras questões, chamaram-me a atenção e tornaram-se inquietantes com respeito aos meus ideais de contribuir para uma educação de qualidade desde a infância e de enfatizar a necessidade de formação dos professores que aí atuam.

Além disso, ao realizar uma revisão bibliográfica no site da Anped, nos grupos de trabalho de Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT 7) e no de Formação de Professores (GT8), no período de 2005 a 2010 e após selecionar para análise alguns artigos voltados para a presente temática, foi possível perceber que a educação infantil e a formação de seus professores ainda se encontra muito carente em diversos aspectos, como: o perfil do professor que se deseja formar; as representações que se tem sobre educação infantil, infância e criança; a desvalorização social e profissional do professor de educação infantil; a pouca qualificação do professor para atuar nessa etapa da educação, enfim, questões voltadas para a identidade desse professor, que sinalizam para a importância de uma formação inicial que efetivamente contribua para a sua valorização profissional.

Reforçando essa ideia da importância da formação de qualidade requerida para os profissionais que atuam na educação infantil, as autoras Arce e Dandolini (2009) discorrem que as professoras de educação infantil precisam ir além do cotidiano em si e do seu espontaneísmo no exercício de sua função. E, para isso, demanda-se uma formação pautada em sólidos conteúdos teóricos e práticos, que lhes permita, a partir de uma reflexão crítica,

realizar abstrações e alimentar a sua prática pedagógica no dia-a-dia, encontrando-se aí “[...] a base para a compreensão do processo e dos desdobramentos da aprendizagem e desenvolvimento da criança.” (2009, p. 85).

Devido à urgência de se pensar nestas questões, definimos a problemática a ser investigada, que centra-se em conhecer qual o papel da formação inicial na reconstrução da identidade de futuros professores de educação infantil. Utilizamos o termo reconstrução pois acreditamos que as alunas já ingressam com um perfil, um papel em seu imaginário sobre o que é ser professor, e a formação inicial pode permitir essa reconstrução identitária ao fornecer novos elementos teórico-práticos. Dessa forma, é necessário pensarmos em como estão sendo construídas e reconstruídas as representações sociais sobre ser professor da educação infantil também no âmbito da formação inicial, para podermos pensar na redefinição de uma identidade, pois as concepções acerca dela, difundidas na sociedade, por vezes a descaracterizam e a desvalorizam no aspecto da profissionalidade. Muitas pessoas ainda pensam em cursar pedagogia por ser o curso mais barato e de mais fácil ingresso, além do que, para muitas, para ser professor de educação infantil apenas é necessário ter dom e amar muito as crianças e o que se faz, não se requisitando, portanto, maiores qualificações para o exercício profissional.

A profissão de professor tem um valor social carregado de marcas pejorativas, negativas, seja devido às questões subjetivas, ou seja, representações que circulam na sociedade sobre quem é este profissional, muitas vezes nem considerado como categoria profissional, seja em razão de questões objetivas, como os baixos salários oferecidos, má qualificação dos professores atuantes, desvalorização social e profissional, que desvelam a representação social que se tem sobre esta categoria profissional, a ponto de outras profissões terem mais prestígio tanto socialmente quanto em termos objetivos de carreira e salários.

Essa ideia parte, muitas vezes, dos próprios professores, o que nos leva à questão: como podemos exigir valorização se estes mesmos desvalorizam seu próprio fazer profissional? Onde está a profissionalidade, o reconhecimento de que ser professor é uma profissão, que não basta ter dom, ou simplesmente gostar do que faz, mas, sim, que são imprescindíveis conhecimentos e engajamento político para lutar por melhorias para a categoria profissional? Isso corresponde ao que Fontana (2000) nos aponta quando observa que

os lugares que ocupamos nas relações sociais marcam o para quê e o para quem de nossas ações e de nossos dizeres, sugerem modos de ser e de dizer, delineiam o que podemos (e não podemos) ser e dizer a partir desses lugares, modulando o discurso e os modos de apresentação do sujeito como tal, que vamos elaborando na dinâmica interativa (p. 222).

Os próprios textos legais, inclusive o Plano Nacional de Educação em tramitação (PNE 2011-2020), reconhecem que os cursos de licenciaturas são os mais procurados no setor privado, especialmente em instituições não universitárias, devido ao menor custo de oferta, e que isso contribui para a desvalorização do magistério enquanto profissão, e mesmo a educação enquanto campo de conhecimento. Por isso, é necessário avaliar a qualidade desta formação, e, mais uma vez, consideramos a importância da presente pesquisa ao buscar conhecer o papel da formação inicial na reconstrução da identidade profissional de professores de educação infantil.

São essas questões que pretendemos colocar em relevo nesta pesquisa, partindo inicialmente das representações que as concluintes do curso de Pedagogia têm construído no que se refere à formação para atuação na educação infantil, nível de ensino com maior desvalorização ainda, para o qual sentimentos de paixão, amor, paciência e gosto por crianças têm bastado para manter o professor atuando, descaracterizando sua dimensão profissional, minimizando o direito das crianças e de toda a categoria docente.

Além disso, pesquisamos também em teses e dissertações que tratassem dos temas educação infantil e representação social da docência no Banco de teses e dissertações da Capes, e, posteriormente, analisamos os bancos de dados das universidades que as produziram, desde o ano de 2005 até 2011, a fim de descobrirmos qual era a identidade que se construía sobre o professor de educação infantil, com foco para a formação inicial, especialmente as teses/dissertações que contemplassem a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2009) como instrumento teórico-metodológico.

Em uma análise geral<sup>1</sup>, percebemos que todos os trabalhos reconhecem a necessidade de se buscar a qualidade do trabalho com os pequenos, “[...] o grande desafio atual é a conquista da qualidade, afirmada por sua função educacional e não por uma perspectiva puramente assistencialista [...]” (COSTA, 2009, p. 119) e a exigência legal de se ter um profissional qualificado, que considere o desenvolvimento infantil, integrando os aspectos ligados ao cuidado e à educação, conforme salienta Dias (2006).

---

<sup>1</sup> A análise das dissertações se encontra no capítulo 2, no item *As representações sociais na sociedade: pensando a pesquisa em educação e a construção de identidades*. Além disso, os resultados das pesquisas são utilizados também como comparativos em nossas análises, no capítulo 4.

Mas nos perguntamos - qual é o conceito de qualidade e de que forma ela está sendo buscada, quando se negam o professor enquanto profissional e o direito das crianças à uma educação de qualidade? Em vista disto, pensamos que a formação inicial encontra sua centralidade ao possibilitar acessar como são ancoradas as representações sobre o que é ser professor de educação infantil, para podermos refletir sobre qual qualidade estamos buscando na efetivação desse direito das crianças e como está sendo construída a identidade da educação infantil e do profissional responsável: o professor.

A estrutura escolar que compõe a Educação Infantil e seus agentes tem um grande desafio a superar no seu modo de se constituir como escola, ou seja, precisa construir a personalidade desta educação, constituir seu jeito de ser, uma vez que a escola de Educação Infantil, na dimensão que se apresenta hoje no Brasil, está ainda por ser feita. Será, ainda, fundamental (re)organizar as propostas pedagógicas, (re)dimensionar suas perspectivas curriculares, seu papel educacional e, especialmente, rever, repensar o seu papel de cuidar (COSTA, 2009, p. 119-120).

Percebemos ainda que, a maioria das dissertações por nós analisadas apresenta uma representação social do professor de educação infantil ora como daquele que prepara para os conteúdos do ensino fundamental e são percebidos como professores escolarizantes, ora como daqueles que possuem a função de cuidar e educar, bastante difundida na área. Dias (2006) ressalta o risco de se buscar uma legitimação para a educação infantil no modelo de ensino fundamental, pois descaracterizaria sua especificidade e reafirmaria o caráter propedêutico e compensatório desse nível educativo. Assis (2004) complementa argumentando que esse modelo de educação é criticado na medida em que se verifica ser possível valorizar a instituição e a aquisição de conhecimentos sem necessitar se fixar unicamente nos aspectos preparatórios e compensatórios. Stemmer (2006) confirma essa ideia ao discorrer que,

apesar disso estar claro, há uma dificuldade para se definir exatamente o que seja a instituição de educação infantil. É consenso na área que ela um espaço de educação e cuidado cuja função é complementar à educação familiar. No entanto, há uma indefinição quanto ao tipo de instituição que é. Esta indefinição permite uma suscetibilidade que pode ter como uma de suas conseqüências tornar nebulosa a própria especificidade e reconhecimento que tanto vem se lutando por imprimir nesta etapa educacional. Dito de outra forma, por não se especificar que instituição é esta se acaba por dar legitimidade a qualquer forma de atendimento à criança pequena (p. 139).

Incluimos nesta fala da autora a problemática referente ao professor que está atuando com essas crianças, cuja identidade também está em construção, e a indefinição quanto a vários papéis pode convergir para a baixa qualidade da educação a ser oferecida aos pequenos, além de gerar entraves para a formação profissional, diretamente ligada a essas questões. Outro quadro que pode evidenciar os possíveis danos desse tipo de indefinições, é que “[...] pode servir para a legitimação de políticas de barateamento e sucateamento da educação infantil [...]” (STEMMER, 2006, p. 141), inclusive dando margens à velha representação social de que qualquer um pode ser o “educador dessas crianças pequenas”, não necessariamente um profissional formado, que englobe as especificidades do ofício de professor, o que conduziria a um retrocesso da categoria como um todo. Assim, “[...] a instituição de educação infantil pode ser educacional e adotar práticas e cuidados que ocorrem no interior da família sem que por isso necessite fazer uma divisão disciplinar.” (STEMMER, 2006, p. 142-143).

São raros os trabalhos que representam os professores como mediadores da cultura e dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, que visem à formação humana, levando em conta as especificidades das diferentes faixas etárias. A maioria dos pesquisadores assume que é necessário reconhecer as especificidades, mas, em nossa visão, alguns acabam reduzindo-as em momentos de “vir a ser”, quando afirmam que a educação infantil não é escola e, portanto, criticam a escolarização das crianças e destituem os professores de seu papel social de ensinar, defendendo que o momento de escolarização ocorrerá apenas no ensino fundamental.

Esclarecemos, assim, que a identidade buscada nos trabalhos, portanto, é aquela que estabeleça o papel do professor de educação infantil enquanto aquele profissional que integre em suas ações a relação dialética entre cuidar e educar, ou mesmo a tríade cuidar-educar-brincar. Não discordamos desses aspectos que englobam a ação do professor dessa faixa etária, mas percebemos que ainda há uma fragmentação nas dimensões que envolvem a educação dessas crianças, além de contradições e concepções multifacetadas, o que gera uma confusão na identidade profissional do professor de educação infantil.

O discurso das professoras revela o caráter dicotômico da Educação Infantil, que passa pelo cuidar e o educar, pelo lúdico e a atividades sistemáticas, como se ambas não se agregassem, mas se contrapusessem. Não há ato educativo que deixa de cuidar, assim como a concepção de lúdico, quando se contrapõe a seriedade e sistematização, revela-nos uma representação preconceituosa em torno do cuidado e da ludicidade. (COSTA, 2009, p. 117-118).

Consideramos que o educar é uma ação mais ampla, que visa a humanização dos sujeitos em seus diversos aspectos e acontece em vários lugares, desde o âmbito familiar até em instituições para esse fim, como a instituição escolar, que, por ser uma instituição formal de educação, sistematizada, compreende as relações de ensino (que entendemos como a sistematização do conhecimento em uma instituição escolar, que acontece desde a educação infantil, levando-se em conta as especificidades de conhecimento e desenvolvimento, que continua abrangendo a dimensão do ato educativo, com finalidades intencionais e o cuidado, que está presente em toda relação de ensino-aprendizagem). Afinal, se julgamos que o ensino já engloba esses aspectos, não há como separarmos ou pensarmos em ações educativas que sejam destituídas do cuidado nas escolas de educação infantil.

Por fim, tornou-se visível na revisão bibliográfica, que a identidade do professor de educação infantil, enquanto configurando-se como um processo de idas e vindas, construído socialmente, ainda está em elaboração, necessitando, portanto, de mais estudos que visem contribuir para o debate.

Nesse processo de construção, nossa análise incide sobre a proposta identitária fortemente presente na área, inclusive nas dissertações e teses investigadas: a construção da Pedagogia da Infância, sinalizando, posteriormente, caminhos que visem à reconstrução dessa identidade, para que reconheça e valorize o professor de educação infantil pela sua função social precípua: de ensinar os conhecimentos historicamente produzidos e disponibilizar a cultura, promovendo a humanização das crianças desde a mais tenra idade, direito e dever do professor enquanto categoria profissional.

As reflexões aqui apresentadas confirmaram nossas indagações iniciais e revelam a necessidade de reconstrução da identidade e de valorização da profissão do professor de educação infantil. Desta forma, concordamos com Fontana (2000) quando argumenta que nosso cotidiano (pensamos aqui no espaço da formação inicial) também nos forma, nos produz como professores/as, seja reproduzindo algumas subjetividades dominantes, seja resistindo a elas, inconscientemente ou não deste processo, mediados e constituídos por nossos múltiplos outros.

Assim sendo, a nossa pesquisa, sendo de caráter teórico-empírico, objetiva investigar o papel da formação inicial na reconstrução das representações sociais de professores de educação infantil sobre a profissão, com vistas à redefinição de sua identidade docente. Definimos como objetivos específicos analisar as representações sociais de futuros professores de educação infantil sobre a profissão; investigar a trajetória histórica dos conceitos de criança, infância, escola e educação infantil e como estes estão sendo

reconstruídos por concluintes do curso de pedagogia; e, por fim, evidenciar possíveis contribuições da formação inicial para a reconstrução da identidade profissional do professor de educação infantil.

Pautando-se em uma abordagem qualitativa, nosso referencial teórico contempla autores cujas concepções de homem, sociedade e mundo baseiam-se no materialismo histórico-dialético, reconhecendo a educação enquanto uma prática social que está relacionada dialeticamente com a sociedade, na qual as influências dos condicionantes sociais e políticos acontecem mutuamente.

A revisão bibliográfica inicial nos possibilitou identificar alguns autores que têm se preocupado com este tema de pesquisa, em cujos estudos nos apoiamos como ponto de partida, como: Arce (2001, 2004, 2009), Azevedo (2005, 2007), Kramer (1992, 2006), Kuhlmann Jr. (2004, 2007), Moraes (2001, 2009), Saviani (2004, 2008), dentre outros.

Discutirá também o referencial teórico metodológico da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, por compreender a complexa relação entre saberes construídos no senso comum e no âmbito da ciência, os quais perpassam as construções subjetivas dos indivíduos, assim como os valores, experiências e sentidos que eles atribuem à sua realidade histórico-social.

Essa teoria ganha sua importância também ao analisar como construímos as representações que temos sobre determinadas pessoas e objetos sociais a fim de nos identificarmos em um grupo, em buscar tornar familiar o que inicialmente nos causa estranheza. E a possibilidade de reconstrução dessas representações é o que fornece o caráter dinâmico e o potencial transformador desta teoria. Assumimos ainda o *locus* da formação inicial para pensar sobre tal reconstrução, pois é o espaço privilegiado para revermos posições e concepções.

Foi justamente nesse espaço que, enquanto aluna, reconstruí minha representação social sobre o professor de educação infantil e seu papel profissional e social. Antes de cursar a complementação em educação infantil, pensava e ouvia das próprias professoras que atuavam nesse nível de que era mais fácil ser professora na educação infantil porque se trabalhava menos e não tinha havia tanta preocupação em ensinar, era mais cuidar e brincar com as crianças. Eu sempre reconheci a importância de ter formação para atuar em qualquer nível de ensino, tanto que não me sentia qualificada para exercer a profissão antes de terminar o curso, o que na verdade ainda não me sinto, cada vez mais penso que preciso de mais qualificação para atuar enquanto professora, e o mestrado, apenas reitera este pensamento, a cada dia.

Hoje, contudo, tenho clareza de que ser professor- aqui falo independente da faixa etária, pois o reconhecimento e a profissionalidade deve ser de todos eles- é antes de tudo uma profissão que visa à formação humana, que abrange a necessidade de formação técnica, assim como alicerçada nos conhecimentos científicos, éticos, políticos, mas principalmente no conhecimento sobre a formação humana. Assim, a representação social que eu tenho sobre a profissão influenciará na minha identidade como alguém muito importante, profissão que deveria ter um novo valor devido sua importância profissional e social, consolidadas acerca da profissionalidade docente.

Ao pesquisar sobre a educação infantil e principalmente sobre a formação de seus professores e a reconstrução de sua identidade, minha representação sobre o que é ser professor desse nível se modificou, e agora tenho clareza de que precisamos sim lutar por reconhecimento, que o identifique enquanto um profissional com saberes e fazeres específicos, de suma importância profissional e social, afinal, “o “bom professor” se define como aquele que ensina conhecimento, raciocínio crítico e o valor do direito à dignidade humana e à qualidade de vida.” (RANGEL, 1999, p. 73).

Neste sentido, precisamos conhecer como a formação inicial está trabalhando essa reconstrução da identidade, por meio da reconstrução das representações sociais das alunas, pois acreditamos que o processo formativo exerce um papel preponderante na revisão de muitos conceitos e representações. Isso porque, reiteramos, o processo de formação inicial é um dos *locus* de reconhecida importância na formação docente, onde temos contato com diferentes visões, concepções sobre quem são as crianças, os professores, enfim, sobre determinadas visões de mundo e sociedade.

A fim de alcançarmos os objetivos e responder às inquietações que surgiram e motivaram esta pesquisa, estruturamos nosso texto em quatro capítulos, sendo três teóricos e um metodológico, a saber:

No primeiro capítulo, denominado “A Teoria das Representações Sociais: Desvendando Paradigmas e Construindo Identidades”, discorreremos sobre a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2009), realizando uma análise a partir da conceituação da teoria, dos principais pressupostos e de seu papel na educação e na construção de identidades dos grupos sociais. Ela possibilitará, assim, a reflexão sobre como o processo formativo influencia na reconstrução das imagens e concepções acerca da profissão docente, diretamente relacionadas à reconstrução da identidade profissional.

No segundo capítulo, denominado “Fundamentos Teóricos da Educação Infantil: A Trajetória Histórica dos Conceitos de Criança, Infância e de Educação” analisamos o processo

histórico de construção dos conceitos pertencentes à área da educação infantil, embasando-nos em autores como Áries (1978), Faria Filho (2004), Freitas (2006), Kuhlmann Jr. (2004, 2005, 2007) dentre outros, a fim de refletir sobre qual representação social os professores de educação infantil têm sobre a criança e sua educação, atentando para a necessidade da revisão dos conceitos historicamente construídos.

No terceiro capítulo, denominado “Professores de Educação Infantil: Identidade e Profissão”, situamos o contexto educacional no âmbito do neoliberalismo e analisamos a formação de professores, uma tarefa árdua na sociedade globalizada. Após refletir sobre os desafios para a educação de maneira mais ampla, focalizamos o professor de educação infantil e sua formação, perpassando por algumas políticas educacionais, baseando-nos em autores como: Arce (2001, 2009, 2010), Azevedo (2005, 2007), Martins (2009, 2010), Moraes (2001, 2009), Saviani (2002, 2004, 2008, 2009), Vigotski (2008) dentre outros. Posteriormente, situamos a discussão em torno da construção de uma Pedagogia da Infância, buscando apontar a necessidade de buscar valorização e reconhecimento no que se refere ao papel do professor de educação infantil. Utilizaremos como fundamento teórico a articulação da perspectiva histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

Por fim, no quarto capítulo, denominado “Percurso Metodológico”, apresentamos os caminhos metodológicos delineados e analisamos, por meio das falas dos sujeitos entrevistados, qual representação social que construíram e reconstruíram durante a formação inicial, assim como a identidade que estão construindo nesse processo formativo. Utilizaremos autores como Bogdan; Biklen (1994), Chizzotti (2006), Franco (2008), Szymanski; Almeida e Prandini (2010), Triviños (1987) dentre outros.

Ao final, apresentamos algumas considerações sobre os resultados e possíveis formas de enfrentamento das questões envolvidas, assim como abrimos o tema para o debate a fim de contribuir com os estudos que visem à qualidade da formação docente, valorização e reconhecimento da profissão de professor da educação infantil e, portanto, reconheçam os direitos das crianças à uma educação de qualidade desde o primeiro nível de ensino.

## CAPÍTULO I

### A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DESVENDANDO PARADIGMAS E CONSTRUINDO IDENTIDADES

Neste capítulo inicial, discorreremos sobre a Teoria das Representações Sociais, realizando uma breve contextualização do estudo proposto, a partir da conceituação da teoria, dos principais pressupostos e de seu papel na educação e na construção de identidades dos grupos sociais.

A Teoria das Representações Sociais tem como principal precursor Serge Moscovici, cujos estudos partem de questionamentos sobre como uma disciplina científica, a psicanálise, se torna acessível ao público geral. O estudo se encontra sistematizado em sua obra *La Psychanalyse: son image et son public* (1961), o qual busca compreender como “[...] o mundo das ideias passou a habitar, ingressar na vida, pensamentos, condutas, costumes e universo das conversações de um grande número de pessoas.” (DOTTA, 2006, p. 14-15).

O trabalho de Moscovici (2009) partiu da perspectiva europeia em psicologia social, filiando-se à corrente de pensamento sociopsicológico, que emergiu nas décadas de 1960 e 1970. Nele, ele discorre que, para tornar os fenômenos sociais inteligíveis, deve-se incluir tanto conceitos psicológicos como sociológicos, o que faz de sua teoria uma retomada do conceito de representação coletiva, da sociologia de Émile Durkheim, mas alterada substancialmente e transitando no âmbito da psicologia social.

Durkheim tentava estabelecer a sociologia como uma ciência autônoma, defendendo uma separação radical entre representações individuais e coletivas, sugerindo que as primeiras deveriam ser o campo da psicologia, enquanto as últimas formariam o objeto da sociologia. Moscovici (2009), por sua vez, tenta mostrar a impossibilidade de manter qualquer distinção clara entre o social e o coletivo. Em outras palavras, a psicologia social de Moscovici não pode simplesmente ser reduzida a uma variante da sociologia Durkheimiana.

[...] enquanto Durkheim vê as representações coletivas como formas estáveis 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. Essa própria diversidade reflete a falta de homogeneidade dentro das sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações. (DUVEEN, 2009b, p. 15).

Na perspectiva de Durkheim, as representações coletivas assumem sua significância social pela sua capacidade de manter e conservar o todo social. Já a psicologia social de Moscovici (2009), por outro lado, tem sua orientação para questões direcionadas às transformações históricas ocorridas nas sociedades modernas, isto é, atentava para aqueles processos sociais pelos quais a novidade e a mudança, assim como a conservação e a preservação, se tornam parte da vida social, e é no curso de tais transformações que a ancoragem e a objetivação se tornam processos significantes.

O fenômeno das representações está, por isso, ligado aos processos sociais implicados com diferenças na sociedade. E é para dar uma explicação dessa ligação que Moscovici sugeriu que as representações sociais são a forma de criação coletiva, em condições de modernidade, uma formulação implicando que, sob outras condições de vida social, a forma de criação coletiva pode também ser diferente. (DUVEEN, 2009 b, p. 16).

Assim, enquanto as teorias clássicas de psicologia cognitiva (incluindo a cognição social, que se tornou a forma contemporânea dominante de psicologia social) tratam a representação como um elemento estático da organização cognitiva, na teoria das representações sociais o próprio conceito de representação possui um sentido mais dinâmico.

As representações são, portanto, sempre um produto da interação e comunicação, e consequências do equilíbrio dos processos de influência social. Por isso, existe uma relação sutil entre representações e influências comunicativas. Na psicologia social, é por meio do intercâmbio comunicativo que as representações sociais são estruturadas e transformadas, e é essa relação dialética entre comunicação e representação a razão para se descrever essa psicologia como uma psicologia social genética.

A procura de conhecimentos nos leva de volta ao tumulto da vida humana e da sociedade humana; é aqui que o conhecimento toma aparência e forma através da comunicação e, ao mesmo tempo, contribui para a configuração e formação dos intercâmbios comunicativos. Através da comunicação, somos capazes de nos ligar a outros ou de distanciar-nos deles. Esse é o poder das idéias, e 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, 2009b, p. 28).

A representação social, segundo Moscovici, é difícil de ser conceituada devido à sua complexidade, mas uma das possíveis definições de Moscovici (2009), segundo Duveen, ao introduzir sua obra é:

um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (2009b, p. 21).

A psicologia social, segundo Moscovici (2009), estuda o sistema cognitivo, ou seja, o modo como percebemos o mundo tal como ele é, e todas as percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico em que vivemos. Assim, nossas reações aos acontecimentos estão relacionadas a determinada definição, sendo esta comum aos membros de determinada comunidade à qual pertencemos.

A intervenção de representações nos orienta em direção ao que é visível, ao que temos que responder ou ao que relaciona a aparência à realidade. Cada um de nós está cercado tanto individualmente quanto coletivamente por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, ouvidos e mentes, quer queiramos, quer não, e que nos atingem de alguma forma. As representações intervêm, assim, em nossa atividade cognitiva e possuem duas funções, sendo a primeira a de convencionar objetos, pessoas ou acontecimentos, ou seja, as representações localizam o objeto representado em uma determinada categoria para se tornarem acessíveis a um grupo de pessoas, a um contexto social. Assim, todos os novos elementos se juntam a um modelo e nele se sintetizam, se tornam convencionais, possibilitando o reconhecimento da representação de objetos, pessoas etc.

[...] cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções, que claramente define suas fronteiras, distingue mensagens significantes de mensagens não-significantes e que liga cada parte a um todo e coloca cada pessoa em uma categoria distinta. Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver [...] (MOSCOVICI, 2009, p. 35).

Assim, por meio de um esforço, podemos nos conscientizar de alguns aspectos convencionais da realidade e “[...] escapar de algumas exigências que ela impõe em nossas percepções e pensamentos.” (p. 35). As representações se constituem em um tipo de realidade, por isso a sua importância se dá ao descrever, conhecer e compreender determinada realidade, com suas influências sociais, culturais e simbólicas.

As representações sociais emergem, não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico [...] ( MOSCOVICI, 2009, p. 20-21).

Uma segunda função das representações que Moscovici (2009) nos apresenta é prescrever, por meio da “[...] tradição e das estruturas imemoriais, o que nós percebemos e imaginamos, essas criaturas do pensamento, que são as representações, terminam por se constituir em um ambiente real, concreto.” (p. 39-40). E, através das pressões que exercem, essas representações decretam o que deve ser pensado, criando normas ou convenções, explicações já prontas, que se inter-relacionam com a cultura e com o meio social, se transformando em um pensamento coletivo. Assim, as representações partilhadas por várias pessoas ou grupos influenciam a mente de cada um, não sendo pensadas por eles, mas sim repensadas. As representações são, portanto,

[...] impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma seqüência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente. (MOSCOVICI, 2009, p. 37).

Nesse sentido é que utilizamos esse referencial teórico metodológico para analisar as representações que as alunas concluintes de um curso de pedagogia possuem sobre o que é ser professor de educação infantil, trabalhando com essas representações no âmbito da formação inicial, a qual possui papel preponderante na permanência ou reconstrução de uma identidade para esses profissionais. Afinal, conforme Costa (2009), “[...] as representações de um grupo precisam ser conhecidas e dialogadas, para que seja possível trabalhá-las, lidar com as resistências e ensejar mudanças necessárias [...]” (p. 119).

Isso porque acreditamos que a falta de pertença social dos professores de educação infantil enquanto uma categoria profissional é uma não-familiaridade, uma ameaça, uma vez que são várias as representações possíveis sobre o que é ser professor de educação infantil, assim como qual é o seu papel social. Esse é mais um dos motivos de nossa opção pela Teoria das Representações Sociais para conhecer como se dá essa construção e reconstrução identitária na formação inicial entre os membros desse grupo social, professores de educação

infantil, por meio do processo histórico, das pesquisas desenvolvidas na área e da presente pesquisa.

Além disso, dentro desse contexto específico da formação inicial, por meio das representações sociais, podemos adentrar a questão identitária desse grupo. Isso contribuirá para os estudos sobre quem é o professor de educação infantil e como ele está sendo formado, quais as suas concepções, como ele se percebe perante a sociedade e seu grupo, enfim, construir subsídios que nos permitam compreender qual é a identidade desses profissionais, a qual, ao longo da história permaneceu indefinida, até os dias atuais quando se questionam o papel do professor de educação infantil, assim como a função da escola de educação infantil, e, conseqüentemente, a desvalorização desses profissionais que, muitas vezes, nem mesmo se reconhecem enquanto categoria profissional.

### **1.1 Pressupostos da Teoria das Representações Sociais**

Todas as interações humanas pressupõem representações, sendo essa uma característica intrínseca a elas.

[...] nós podemos afirmar que o que é importante é a natureza da mudança, através da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. É dessa maneira que elas são criadas, internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra, como o fator determinante, dentro do pensamento individual. Tais representações aparecem, pois, para nós, quase como que objetos materiais, pois eles são o produto de nossas ações e comunicações. (MOSCOVICI, 2009, p. 40).

Pessoas e grupos criam representações (imagens) por meio da comunicação, assim, representações não são criadas por um indivíduo isoladamente.

Representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo. (MOSCOVICI, 2009, p. 216).

Uma vez criadas, circulam e dão oportunidades ao nascimento de novas representações, enquanto as velhas representações morrem ou se modificam. Assim, para se compreender uma representação é necessário começar com aquela da qual nasceu, por meio do percurso histórico, pois essa se constitui uma realidade social compartilhada e reforçada

pela tradição ao longo de gerações. E, em consonância com Moscovici, “[...] quanto menos conscientes somos delas, maior se torna sua influência. É o caso em que a mente coletiva transforma tudo o que toca [...]” (2009, p. 42). Por isso ressaltamos a importância de se analisar o percurso histórico da educação infantil, assim como a formação de seus professores ao longo dos tempos, conhecendo como se dá hoje essa formação para compreendermos como são ancoradas as representações que se tem sobre esse profissional.

Representação social é sempre a referência que temos de alguma coisa ou de alguma pessoa, construída no âmbito social, por meio de transformações históricas e culturais. O objetivo das representações sociais é, portanto, compreender as circunstâncias em que os grupos sociais se comunicam, quais são suas crenças e ações, por isso Moscovici tem como pressuposto uma sociedade pensante, uma vez 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 [...] (2009, p. 45).

Assim, criamos representações para responder a necessidades, a um estado de desconforto ou mesmo como uma forma de controle do comportamento individual. Contudo, a finalidade das representações sociais - que são resumidamente métodos/formas de compreender e comunicar ideias, imagens, pensamentos - é “[...] tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade.” (MOSCOVICI, 2009, p. 54).

[...] a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas. Como resultado disso, **a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a “realidade”.** (MOSCOVICI, 2009, p. 55). [grifo nosso].

O não familiar é a presença real de algo ausente, do não reconhecido e compreendido, por isso atrai e intriga as pessoas enquanto as assusta e ameaça por fazer perder os referenciais, a compreensão do mundo. Assim, o ato da “[...] reapresentação é um meio de transferir o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior [...]” (MOSCOVICI, 2009, p. 56):

[...] as imagens, idéias e a linguagem compartilhadas por um determinado grupo sempre parecem ditar a direção e o expediente iniciais, com os quais o grupo tenta se acertar com o não-familiar. O pensamento social deve mais à convenção e à memória do que à razão; deve mais às estruturas tradicionais do que às estruturas intelectuais ou perceptivas correntes. (MOSCOVICI, 2009, p. 57).

Sempre há uma tensão entre o familiar e o não-familiar, e, por meio da transformação deste “incomum, estranho” em algo familiar, é que superamos os problemas e o integramos ao nosso mundo físico e mental, restaurando um sentido de continuidade às nossas ações, a nossa vida. Por isso, ao estudarmos as representações sociais e buscar compreendê-las, é necessário buscar a sua causa: o estranhamento, ou seja, algo que se tornou incomum, sua não-familiaridade.

[...] se as representações sociais servem para familiarizar o não-familiar, então **a primeira tarefa dum estudo científico das representações é tornar o familiar não-familiar**, a fim de que elas possam ser compreendidas como fenômenos e descritas através de toda técnica metodológica que possa ser adequada nas circunstâncias específicas. **A descrição, é claro, nunca é independente da teorização dos fenômenos e, nesse sentido, a teoria das representações sociais fornece o referencial interpretativo tanto para tornar as representações visíveis, como para torná-las inteligíveis como formas de prática social.** (MOSCOVICI, 2009, p. 25). [grifos nossos].

Retomando, a psicologia social estava preocupada com a estrutura e a dinâmica das representações, e via a necessidade de incluir duas qualificações, conforme Moscovici (2009): a primeira é que deveriam ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos, tendo o objetivo de abstrair sentido do mundo e introduzir percepções para o tornar significativo. Assim, as representações sociais possuem duas faces, uma icônica e uma simbólica, ou seja, uma representação iguala sempre toda imagem a uma ideia e vice versa.

Neste sentido, aproximamo-nos da definição de Dotta quanto à natureza de processo psíquico das representações sociais:

[...] capaz de tornar familiar, situar e tornar presente em nosso universo interior o que se encontra, de certa forma, distanciado de nós, o que está, de certo modo, ausente. [...] A noção de representação social fica mais clara a partir da constatação de que, a fim de penetrar no universo de um indivíduo ou de um grupo, o objeto entre numa série de relacionamentos, de articulações e movimentações com outros objetos que já se encontram nesse universo, dos quais toma as propriedades e aos quais acrescenta as dele. (2006, p. 19).

A outra qualificação é que as representações são estruturas dinâmicas, “[...] operando em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações.” (MOSCOVICI, 2009, p. 47). Assim,

[...] existe uma necessidade contínua de re-constituir o “senso comum” ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar. Do mesmo modo, nossas coletividades hoje não poderiam funcionar se não se criassem representações sociais baseadas no tronco das teorias e ideologias que elas transformaram em realidades compartilhadas, relacionadas com as interações entre pessoas que, então, passam a constituir uma categoria de fenômenos à parte. (p. 48).

A característica específica dessas representações é, segundo Moscovici (2009), corporificar ideias em experiências coletivas e interações em comportamentos. São fenômenos que precisam ser descritos e explicados e são específicos, ou seja, estão relacionados com um modo particular de compreender e se comunicar.

Assim, podemos afirmar que a evolução das representações sociais depende da evolução histórica. Por isso, reiteramos a importância de conhecer a trajetória histórica dos conceitos que foram produzidos na área da educação infantil, para buscarmos compreender, por meio do processo histórico, a transformação e/ou manutenção de determinadas representações sobre o ser professor de educação infantil, assim como a influência da cultura e da sociedade em nossas representações.

A Teoria das Representações Sociais toma como ponto de partida a diversidade dos indivíduos e fenômenos, em toda sua imprevisibilidade. Assim, seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável a partir dessa diversidade e imprevisibilidade.

O pensamento social se utiliza das suspeitas para buscar suas causas, e, segundo Moscovici (2009), age sob dois conjuntos de motivações, estabelecendo uma relação de causa e efeito e uma outra de fins e meios. Assim, quando nos deparamos com uma pessoa ou coisa que não se enquadra em nossas representações, quando surge uma ausência, nós somos inclinados a buscar uma explicação para essa falta de reconhecimento. Tudo o que as pessoas fazem ou dizem parece ter um sentido, uma intenção oculta que nós buscamos descobrir, e, assim, a procura de uma causa se torna a procura de motivos e intenções. Isso porque nós estamos convencidos de que tudo o que fazem não é por acaso, mas sempre tem uma causa. Essa busca espontânea por uma causa para aquilo que nos aflige é a causalidade primária.

O outro tipo de causalidade apresentada pelo autor, que mantém relação com a primeira, é a secundária, que é ditada pela educação, pela linguagem, pela ciência, e nos leva a desvestir as ações e fenômenos do mundo externo. Nesse tipo de causalidade, vamos do efeito para a causa com base nas informações coletadas, relacionamos um ao outro, ou seja, atribuímos efeitos a causas específicas. Por isso, é uma teoria de causalidade social, pois toda explicação depende das ideias que nós temos da realidade, e é essa ideia que governa nossas percepções, nossas inferências que construímos a partir dela e de nossas relações sociais. Ou seja, as representações sociais são imagens, ideias, pensamentos que construímos a partir do nosso contexto histórico-social para compreendermos a realidade da qual fazemos parte.

[...] os motivos de nossas ações são ditados e estão relacionados com a realidade social, a realidade cujas categorias contrastantes dividem o pensamento humano tão nitidamente como o fazem dualidades tais como alto e baixo, homem e mulher, etc. Tinha-se a impressão de que a motivação poderia ser atribuída a um simples processo de pensamento e agora se vê que ela é determinada por influências ambientais, status social, relação de uma pessoa com outras, suas opiniões pré-concebidas [...] (MOSCOVICI, 2009, p. 86-87).

Disso decorre, em consonância com Moscovici (2009), que classes dominantes e dominadas não possuem uma representação igual sobre o mundo, sobre a sociedade que ambas compartilham, ou melhor, elas vêem e concebem o mundo de modos diferentes, a partir de suas experiências sócio-históricas, de seu contexto cultural, e assim o interpretam com esse repertório de experiências, com suas próprias categorias. Por isso, o processo de construção e reconstrução de nossas representações se dá por meio de conflitos, tensões e negociações.

Assim, quando falamos de representações sociais, o centro da discussão passa a ser o social, “[...] as construções particulares da realidade social.” (JOVCHELOVITCH, 2009, p. 79). Contudo, é necessário atentar que o social é visto enquanto totalidade, “[...] envolve uma dinâmica que é diferente de um agregado de indivíduos.” (p. 79). Dessa forma, para compreendermos as representações sociais, necessitamos conhecer o contexto em que elas foram criadas, assim como suas transformações ao longo do tempo.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) é, resumidamente, uma forma de conhecimento prático, gerado pelas pessoas no cotidiano como forma de compreender e significar o mundo, de conhecer melhor as pessoas, ideias, comportamentos que fazem parte de seu contexto; por isso, elas apenas existem enquanto são úteis, são comunicadas e tem uma validade para tal grupo social. Por isso apresentam um caráter dinâmico e são denominadas de

teorias do senso comum, são criadas como forma de agir e compreender o real, assim como para elaborar comportamentos e permitir a comunicação entre os sujeitos.

[...] são modos de pensamento que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos [...]; modos de pensamento aplicados a “objetos” diretamente socializados, mas que, de maneira cognitiva e discursiva, as coletividades são continuamente orientadas a reconstruir nas relações de sentido aplicadas à realidade e a si mesmas. (MOSCOVICI, 2009, p. 218).

A teoria elaborada por Moscovici busca quebrar a falsa ideia de que por ser uma teoria do senso comum, não científica, teria menos validade. Pelo contrário, isso apenas sinaliza para a importância de uma outra forma de conhecimento, gerado para suprir diferentes necessidades de acordo com cada contexto social, a fim de permitir a comunicação e identificação de determinado grupo social.

[...] o senso comum não circula mais de baixo para cima, mas de cima para baixo; ele não é mais o ponto de partida, mas o ponto de chegada. A continuidade, que os filósofos estipulam entre senso comum e ciência, ainda existe, mas não é o que costumava ser. (MOSCOVICI, 2009, p. 95).

A importância da criação das representações se dá enquanto forma de valorização do senso comum e dos saberes produzidos na coletividade, que dão sentido e significam a vida social e permitem a conscientização das situações de vida dos sujeitos. Além disso, pode romper com ideologias e imposições sociais que objetivem um consenso, ao demonstrar os pontos de vistas, os processos de pertença social e identitário, e as formas de ação dos sujeitos em seus determinados contextos. Isso porque existe uma relação muito próxima entre subjetividade e representação, conforme aponta Jodelet (2009):

[...] levar em consideração o nível subjetivo permite compreender uma função importante das representações [...] que são sempre de alguém, têm uma função expressiva. Seu estudo permite acessar os significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado no seu meio social e material, e examinar como os significados são articulados à sua sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e ao funcionamento cognitivo. (p. 697).

As representações sociais, conforme Jodelet (2001), surgem no cotidiano das pessoas como forma de conhecimento do mundo, de compreensão da realidade. Isso uma vez que as pessoas precisam se ajustar, se identificar, resolver os problemas impostos pelo seu contexto.

É basicamente por esse motivo que as pessoas criam as representações sociais, para se guiarem com relação aos diversos aspectos existentes na realidade social e se comunicarem.

As representações sociais são para Jodelet:

[...] 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 [...] (2001, p. 22).

Elas ocorrem sempre em um meio social, porém mantendo uma relação dialética com a dimensão cognitiva e afetiva do indivíduo, assim como o sujeito individual mantém essa dialeticidade com a sociedade.

[...] toda “cognição”, toda “motivação” e todo “comportamento” somente existem e têm repercussões uma vez que eles signifiquem algo e significar implica, por definição, que pelo menos duas pessoas compartilhem uma linguagem comum, valores comuns e memórias comuns. [...] Ao dizer que as representações são sociais nós estamos dizendo principalmente que elas são simbólicas e possuem tantos elementos perceptuais quanto [...] cognitivos. (MOSCOVICI, 2009, p. 105).

Segundo Moscovici (2009), existem na sociedade dois tipos de universos de pensamento que organizam a vida social dos indivíduos: o universo consensual e o reificado. As representações sociais acontecem no universo consensual, onde a sociedade é uma criação contínua, permeada com sentido e finalidade e o ser humano é a medida de todas as coisas. Aqui, a sociedade é vista enquanto um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um pode falar em nome do grupo, podendo expressar suas opiniões. Os discursos, a conversação, se tornam estáveis e criam uma base comum de significados para seus participantes; as regras, convenções criadas permitem às pessoas compartilharem imagens e ideias consideradas certas e aceitas por todos, assim, o pensar é feito em voz alta, satisfazendo a necessidade de comunicação. Diferentemente do universo reificado, que é compreendido pelas ciências, e em que a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, invariáveis, indiferentes à individualidade e não possuem identidades. Resumindo,

[...] há uma combinação de dois universos distintos dos quais os saberes sociais são derivados: universo consensual e o reificado. O universo reificado é próprio da Ciência, pois as idéias são construídas a partir de uma

lógica objetiva e abstrata. Já o consensual corresponde à interação social que se dá no cotidiano, resultando nas representações sociais. (DIAS, 2006, p. 20).

Segundo Moscovici (2009), a TRS possui algumas implicações: primeiramente são representações de algo ou de alguém, possuem um conteúdo específico de acordo com cada contexto social e são significantes na medida em que revelam o que causou a necessidade de sua criação, ou seja, de sua não familiaridade. Além disso, essa teoria requer como método a observação do contexto, da cultura em que elas foram criadas; uma terceira implicação diz respeito à necessidade de descrição dos fenômenos, de sua estrutura e evolução. Uma quarta implicação diz respeito à questão do tempo, da história e da necessidade de se conhecer a dinâmica da constituição das representações.

## **1.2 As representações sociais na sociedade: Pensando a pesquisa em educação e a construção de identidades**

A compreensão dessa Teoria se faz indispensável para apreendermos aspectos do social e de suas interações, sobre como as pessoas agem e se integram em determinados padrões de conduta, como se comunicam, enfim, como vivem em determinados grupos sociais. Por isso, ela ganha importância no campo educacional, uma vez que a educação é vista enquanto uma prática social, e nela ocorrem os processos simbólicos produzidos e criados pelos sujeitos.

Além disso, as representações sociais são criadas e difundidas por meio da linguagem e interação social; assim, o processo educacional se constitui um campo propício para a análise das interferências da comunicação social e dos valores atribuídos pelos indivíduos aos processos educacionais, assim como sobre suas interferências, suas contribuições para os alunos. Por isso, concordamos com Mazzotti, ao afirmar 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. (2008, p. 20-21).

Nesse sentido, muitos teóricos têm utilizado essa Teoria para buscar compreender as relações imbricadas no processo educacional, que envolvem interações e comportamentos sociais específicos. E essa Teoria, enquanto processo psicossocial,

[...] é um modo de organizar significados que possibilitam à pessoa se posicionar como ator social. Uma identidade fornece os meios de organizar a experiência, o que contribui para a definição do Eu, mas o faz dando ao Eu um lugar no Mundo. (DUVEEN, 2009b, p. 268).

Isso porque os indivíduos ou grupos sociais criam suas representações sobre determinados objetos sociais a fim de, além de compreender e significar o mundo, criar uma identidade entre os membros desse grupo social, possibilitando uma comunicação e um sentimento de pertença social, de reconhecimento. Assim,

[...] representações são sempre construtivas; elas constituem o mundo tal como ele é conhecido e as identidades que elas sustentam garantem ao sujeito um lugar nesse mundo. Assim, ao serem internalizadas, as representações passam a expressar a relação do sujeito com o mundo que ele conhece e, ao mesmo tempo, elas o situam nesse mundo. É essa dupla operação de definir o mundo e localizar um lugar nele que fornece às representações o seu valor simbólico. (DUVEEN, 2009b, p. 267).

É importante ressaltar que nos pautaremos na TRS segundo os estudos de Moscovici e Jodelet, assim como outros colaboradores como Guareschi e Jovchelovitch (2009), dentre outros, a fim de conhecer como as representações sociais regem comportamentos e condutas, valores, possibilitando a constituição identitária dos grupos sociais, nesse caso, de futuras professoras de educação infantil. Isso porque, conforme Mazotti (2008), além do próprio Moscovici e de Jodelet, muitos outros pesquisadores têm apresentado grandes contribuições para o aprimoramento da teoria, que não se deu de forma contínua e linear, sendo, sobretudo na década de 1980, que os estudos sobre as representações sociais atingem novo patamar:

Grize analisa a “lógica natural” em operação nas atividades discursivas; Doise desenvolve o estudo das relações entre o sistema operatório e o metassistema normativo no desenvolvimento das cognições; Sperber se ocupa do processo de difusão das representações; Flament procura identificar elementos que compõem sua estrutura; Abric investiga a influência das representações sobre o comportamento; Kães analisa as relações entre psicanálise e representação social; e Hewstone, entre esta e a atribuição causal [...] (MAZZOTTI, 2008, p. 31).

Realizamos uma revisão bibliográfica no banco de teses e dissertações da Capes, do ano de 2004 a 2011<sup>2</sup>, para analisar as pesquisas que tratassem da Teoria das Representações Sociais, especificamente na área da educação infantil, combinando ainda questões sobre a formação inicial de professores e identidade profissional. Posteriormente, procedemos à consulta nos bancos das universidades, e, dentre as dissertações disponíveis/ encontradas, lemos os resumos. Após leitura dos resumos, lemos na íntegra as que mais se aproximavam do nosso objeto de pesquisa, realizando um breve resumo dos resultados encontrados para utilizarmos como comparativos em nossas análises. Essa revisão é de central importância para o enriquecimento do estudo e da própria TRS, uma vez que foi constatada a:

[...] falta de uma revisão de estudos e pesquisas já realizados em representação social sobre os temas ou objetos investigados. Pela quantidade de trabalhos produzidos no Brasil e publicados em anais de congressos, livros e periódicos, podemos dizer que sua consulta e citação em teses e dissertações deixa a desejar. E mesmo nos trabalhos que têm o cuidado de fazer essa revisão, ela é pouco utilizada para discutir os resultados obtidos. (MENIN, SHIMIZU e LIMA, 2009, p. 559).

A dissertação elaborada por Assis (2004) baseia-se na perspectiva materialista-histórica representada por Vigotski e seus colaboradores para estudar as representações sociais, e esse estudo evidencia a apropriação que os indivíduos fazem da realidade na qual executam suas atividades, podendo ressignificar o social a partir de suas representações.

Na área educacional as representações sociais podem ser consideradas como elementos mediadores do fazer pedagógico e, por isso, o desvelamento delas e de suas interferências na prática pedagógica muito tem a contribuir para o processo de formação profissional dos professores. (p. 36).

A referida autora defende como eixo do trabalho pedagógico na instituição de educação infantil a tríade cuidar-educar-brincar. Estudou as representações sociais das professoras no que se refere ao brincar e percebeu que este ocupa um papel secundário na organização da prática pedagógica das professoras entrevistadas, apesar de todas reconhecerem sua importância. A autora defende que,

[...] por meio da brincadeira, a criança tem oportunidade de ultrapassar as possibilidades de ação que lhes são ditadas pelos objetos. Na brincadeira a

---

<sup>2</sup> Delimitamos esse período pois foi a partir dele que encontramos o assunto específico de nosso interesse, além de ser um período atual que antecede nosso estudo, podendo contribuir com nossas análises.

partir dos conhecimentos e das condições objetivas que possui, a criança pode recriar possibilidades e reinventar utilidades dando novos significados aos objetos com os quais atua a fim de satisfazer sua necessidade em determinada situação lúdica. (p. 41).

Concordamos com a autora sobre a importância da brincadeira no processo de desenvolvimento das crianças: afinal, por meio dela a criança também se humaniza, ao apropriar-se dos usos sociais dos objetos, ao interagir com outras pessoas, aprender normas de conduta, representar o mundo e assim conhecê-lo, desenvolver sua capacidade simbólica por meio da imaginação e criação, dentre outras implicações. Contudo, o eixo por ela defendido é uma questão que merece maior discussão, afinal depende da concepção que se possui sobre o que é ensino, o que é educação e cuidado etc.

A referida autora argumenta ainda que as discussões sobre o papel do professor e da instituição escolar são muito complexas, dificultando a definição de sua função social e de suas professoras, tanto no campo teórico quanto prático. Concluiu também que as pesquisas e discussões têm contribuído para o processo de construção da identidade profissional do professor de educação infantil ao demonstrarem a importância da formação específica para o exercício da docência e a necessidade de se conferir cientificidade aos fazeres desse nível de ensino, o que converge para a necessidade de mais estudos voltados para a temática que pesquisamos.

[...] a resolução do dilema de ser professor na atualidade passa pelo fortalecimento das instituições e das educadoras de Educação Infantil por meio de políticas públicas que prevejam a destinação de recursos para a educação de crianças de 0 a 6 anos, de estudos e pesquisas e busquem discutir as especificidades dessa etapa da educação, da sensibilização da sociedade sobre o papel educativo da Educação Infantil, da conscientização de que a criança é um sujeito de direitos, da definição de papéis entre família e instituição para que a educação da criança possa realmente ocorrer em sistema de parceria e da formação inicial e continuada consistente dos profissionais que atuam nas instituições de educação Infantil. (ASSIS, 2004, p. 159).

Dias (2006) busca investigar a imagem docente de um grupo de professores que atuam em uma pré-escola, além de verificar como se configura a função docente desses professores no contexto educativo. Em seus resultados, verificou que a imagem docente que prevaleceu foi tanto a do professor missionário, quanto a do profissional liberal que atende às necessidades emocionais da criança, bem como a do professor que oferece o conhecimento escolar. Revelou, ainda, que os sujeitos possuem uma visão assistencialista de educação

infantil, que fragmenta o cuidar e educar, sendo as metodologias por eles empregadas caracterizadas pela autora como “atividades escolarizantes”, de cunho propedêutico. Além disso, os dados revelaram que a formação inicial é um fator responsável pelo tipo de apreensão que eles fazem do significado da profissão docente, o que nos induz a precisarmos conhecer como se dá essa formação, pois dela resultam as representações sociais que embasarão o trabalho pedagógico dos futuros professores de educação infantil, assim como de seus aspectos identitários.

[...] nenhum deles apresentou a questão salarial como um dos condicionamentos profissionais, nem a necessidade de se definir em parâmetros sociais e culturais a função do professor e da Educação Infantil, revelando os limites de se criar uma identidade profissional a partir de quesitos mais objetivos da profissão docente [...] (DIAS, 2006, p. 154).

Costa (2009) identifica em seu estudo as representações sociais (tendo por base Abric, 2000) de professoras da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental sobre a educação infantil, tomando por base o apontamento de palavras de associação livre, identificação do perfil dos professores e questionários. Revelou um discurso formado historicamente pelo grupo e marcado fortemente pela sua formação teórica, pensando a educação infantil como o local propício para o desenvolvimento integral da criança, permeado por atividades lúdico-pedagógicas, visando à formação do cidadão e sua inserção no universo escolar. Além disso, as representações das professoras se ancoraram na figura da árvore que cresce, da semente que germina, da escada que leva para fases superiores. Para a autora mencionada, o processo de escolarização é:

[...] um processo que coloca cada um numa determinada forminha e o deixa ali por muito tempo, até que ele possa sair enrijecido com a configuração desejada, sem o perigo de deformações. Aqueles que resistem à fôrma são obrigados a permanecer um pouco mais de tempo e repetem todo o processo. (p. 23).

Ainda continua observando que “[...] assim que, dóceis e úteis, os corpos infantis tornam-se alunos, são preparados para o futuro, prontos para obedecer à estrutura determinada.” (p. 23). Mas nos propomos a possibilidade do contrário: por meio da entrada da criança na escola - com objetivos e intencionalidades educativas sistematicamente planejadas - ela encontra possibilidades de entrar em contato com os conhecimentos produzidos por diversas gerações, da cultura humana e assim passa a ter instrumentos, meios de lutar, de

transformar seu meio social, emancipar-se pela humanização, além da possibilidade de não se enquadrar nos ditames da sociedade.

Em nosso ver, o discurso da referida autora prega a negação do ensino, proclamado pelo ideário neoliberal, no qual se defende o aprender a aprender, sem mediações, sem necessidade de ter contato com os conhecimentos sistematizados, produzidos historicamente, ideário que proclama a ineficiência da escola, dos professores, do ensino, conforme discutiremos no terceiro capítulo.

Os objetivos da educação infantil, encontrados na pesquisa de Costa (2009), estão centrados na ideia de desenvolvimento global das crianças, incluindo um ambiente rico de estímulos e caráter lúdico; capacitação para viver na sociedade como cidadão e preparo para a escolarização futura. Portanto, as representações que as professoras revelaram, segundo Costa, não são excludentes mas complementares, não havendo uma representação única sobre a educação infantil:

[...] aspectos como a *formação do cidadão crítico, autônomo e criativo* demonstram a tendência de uma educação dinâmica com fins sociais abrangentes. Além disto, existe a consideração de que a criança é um ser em desenvolvimento no qual precisa ser considerado seu todo *físico, psíquico, social e emocional*. As professoras mencionam, ainda, que esta formação deve ser marcada por *atividades lúdicas* [...] (COSTA, 2009, p. 95-96).

Assim, as imagens preponderantes na pesquisa de Costa (2009) sobre a educação infantil foram as de crianças felizes, brincando, como uma sementinha ou árvore se desenvolvendo, além de imagens que indicam afeto e carinho, como flores. Apresentaram uma imagem positiva da educação infantil, alegre, vivaz e colorida. É interessante atentar que comumente essa é a representação social que se tem sobre a criança, pois, em uma dinâmica realizada na oficina pedagógica “A Educação da Infância no Mundo Contemporâneo”, ministrada pela professora Heloisa H. O. de Azevedo, no V Seminário sobre a produção do conhecimento em Educação, VI Seminário da Faculdade de Educação: Os desafios da Educação e II Encontro de ex-alunos do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, no dia 31/08/2011, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, com o objetivo de provocar reflexões sobre quem são as crianças, quais as imagens que se tem sobre elas e sobre sua educação, pudemos perceber que as palavras preponderantes a caracterizarem as crianças foram: adorável, curiosa, espontânea, alegre, brincalhona, carinhosa, dentre outras imagens, o que nos remeteu à necessidade de repensarmos as crianças enquanto seres sociais e históricos, seres singulares e reais, não padronizando a infância e as crianças por meio de

idealizações, mas contextualizando-as, reconhecendo suas potencialidades e também seus limites para que possamos educá-las e ensiná-las a serem verdadeiramente humanas.

Monteiro (2007) investiga como professores representam seu próprio trabalho, distinguindo e comparando as representações dos docentes de creches e pré-escolas, aplicando questionários com perguntas abertas e fechadas e testes de livre evocação a 50 professores. O material foi analisado também segundo a proposta de Abric (1994, 2001), identificando que o núcleo central da representação de creche pelos professores é formado pelo elemento “paciência”, enquanto que, para os professores de pré-escola, identificaram-se os termos “paciência e amor”. Concluiu-se ainda que parece não haver uma unidade no binômio cuidar e educar, cabendo aos de creche o cuidar e aos de pré-escola a tarefa de educar. Acrescentamos, ainda, que também se trata de uma questão de identidade, que ainda está em construção no sentido de reconhecimento enquanto categoria profissional professor:

O professor da pré-escola não se reconhece como pertencente a um grupo que englobaria o professor de creche, nem situa este colega como um igual. O professor de creche, por sua vez, não tem, ou não deixa ver, parâmetros que o aproximariam do de pré-escola, mas atribui a este profissional, as mesmas características que atribui a si mesmo, ainda que acrescidas de maiores exigências. Assim, aparentemente iguala-se a este outro, embora, em outros momentos reconheça, na atuação deste último, características e exigências distintas do que lhe é próprio. Neste jogo de aproximações aparentes e distanciamentos fortes, a proclamada unidade da Educação infantil parece profundamente questionável. (MONTEIRO, 2007, p. 106).

As pesquisas reconhecem ainda, de forma geral, que ser professor da educação infantil é uma profissão desvalorizada socialmente e, por isso, buscam possíveis causas e formas de enfrentamento. Há a luta pela qualidade da educação infantil, enquanto direito das crianças, mas as identidades e as concepções acerca da educação infantil são divergentes. Muitas das concepções que ancoram a identidade do professor de educação infantil sugerem a construção de uma identidade que, segundo nossos referenciais ancorados na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, permanece contribuindo para essa desvalorização ao retirar do professor sua função precípua: de ensinar.

Contudo, vale ressaltar que encontramos alguns poucos trabalhos que, assim como o nosso, acreditam em uma função mais ampla do professor de educação infantil, enquanto aquele responsável pela humanização das crianças por meio da educação formal, planejada, que acontece nas escolas de educação infantil, conforme dados encontrados na pesquisa de Campos (2008):

[...] Educar aparece, nos discursos dos professores, como um ato despido de significação profissional. Nos discursos, educar é preparar para a vida, é orientar, é aconselhar, é guiar. Neste sentido, o ser professor precisa mais de atitude do que de formação, mais de interesse e boa vontade do que de preparação (diploma, domínio de conteúdo). Acreditamos que essa maneira de encarar o trabalho aparece como um reflexo da representação do ser professor construída por eles. Nela, o professor aparece mais como uma figura de amor, de cuidado e ajuda do que como um profissional. Eles parecem separar bem as coisas: o amigo cuidador parece ser incompatível com o profissional professor. (p. 149).

O referido autor busca compreender a representação social da docência para os professores da educação infantil e do ensino fundamental de Queimadas, Paraíba. Os resultados, de maneira geral, revelaram que a representação social do ser professor se apresenta multidimensionalmente: do amor e do cuidado; da ajuda e da doação; do ensinar/aprender e do sacrifício e da esperança, ancorados em esquemas de percepção e apreciação do grupo, nas regularidades e nas experiências de vida religiosa, familiar, de gênero e profissional.

A naturalização do feminino e a lógica da predestinação que, como vimos, alimentam, ainda, as representações do ser professor e servem de referência para a construção de suas identidades profissionais, aparecem como representações hegemônicas do ser professor, construídas ao longo do processo de constituição e de profissionalização da docência no Brasil [...] (CAMPOS, 2008, p. 62).

Contudo, o referido autor encontrou alguns indícios de mudanças nas práticas desses profissionais e de suas representações desde que concluíram o curso de Pedagogia.

Prado (2011) objetivou conhecer a influência da formação inicial na construção das representações sociais que os futuros professores de educação infantil têm de si e da profissão. O estudo permitiu identificar a necessidade de revisão de conceitos e concepções fundantes nas pesquisas em educação infantil e que têm enfatizado o repensar de um novo valor para o professor dessa etapa educativa, com ênfase na abordagem Reggio Emilia- conforme analisaremos posteriormente- estimulando uma consensualidade que tem legitimado tal visão na área como aquela que deve ser assumida como a mais adequada.

Stemmer (2006), em sua pesquisa teve como objetivo analisar a relação entre o pensamento pós- moderno e a educação infantil, identificando suas possíveis consequências para a concepção de criança, infância e de educação infantil. A pesquisa possibilitou evidenciar que, no horizonte teórico da abordagem Reggio Emilia, encontram-se elementos da agenda pós- moderna, dentre as quais destacou: uma concepção negativa do ato de ensinar, a

descaracterização do papel do professor, a desintelectualização docente, a fetichização e naturalização da infância, a exacerbação da individualidade e a ênfase dada à atividade compartilhada em uma gestão social local, com a decorrente supressão das contradições de classe entre capital/trabalho, evidenciando-se o ajustamento dessa proposta às configurações do capitalismo contemporâneo.

[...] a proposta da “abordagem Reggio Emilia”, ao operar uma subsunção do professor ao empírico, tornando sua intervenção tópica e empiricista, limitada a aprender com a criança, fortalece uma ontologia velada, estreitamente vinculada a uma prática imediatista, restringindo a formação docente a empirias compartilhadas, relativismos, culturalismos e construtos discursivos. (STEMMER, 2006, p. 167).

Percebemos com nossas leituras que a identidade é um processo, uma construção social que relaciona o imaginário socialmente estabelecido com a autoimagem que os próprios professores têm de si e de sua profissão, cuja relação se dá de forma dialética, sendo construída em meio a conflitos, tensões e negociações constantes.

Falar em identidade é falar dessa luta por distinção e reconhecimento social e, ao mesmo tempo, integração, pertencimento a um grupo. A identidade é sempre uma identidade para os outros (a afirmação do grupo e dos indivíduos do grupo perante os outros, um princípio de diferenciação) e uma identidade para si mesmos (os elementos de integração que garantem a unidade do grupo e que devem estar em todos e em cada um dos seus membros). (CAMPOS, 2008, p. 126).

As identidades são, portanto, uma construção social complexa, na qual o outro e o meio influenciam na autoimagem construída, ou melhor, que o grupo social cria sobre sua categoria. Assim, as representações que o grupo possui são protegidas para que o “estranho” não adentre e cause tensão, conflito na imagem construída, na aparente “harmonia”. Por isso, para mudarmos a identidade de um grupo, primeiramente precisamos mudar e reconstruir as representações que forjam tais identidades. Como observa Campos (2008, p. 131)

[...] a representação social construída pelos nossos professores para nomear a sua profissão tem um forte peso não só sobre a maneira como os professores a compreendem, mas também sobre a maneira como eles agem em seu interior. Enquanto construções simbólicas, as representações sociais, além de nomear significativamente a profissão, aproximando os agentes que comungam desses significados, servem também como referências para a ação; ajudam a conformar saberes e práticas docentes que, resguardadas a autonomia das condutas individuais, são legitimadas pelo coletivo dos professores, garantindo ao grupo uma identidade própria.

O estranhamento proposto pela nossa pesquisa está ancorado nas diferentes representações sociais em torno do que é ser professor de educação infantil, ou melhor, de qual é seu papel, sua identidade profissional, pensando em uma categoria profissional com saberes específicos para a atuação. Retomamos Campos (2008, p. 126) para reforçar essa ideia de que

A identidade docente pressupõe esse pertencimento social que é, ao mesmo tempo, o pertencimento a um grupo definido por regularidade e coações instituídas, e por suas representações, pela maneira como o grupo enxerga a si mesmo e aos outros e como outros grupos o enxergam. Ser professor, dizer-se professor e ser reconhecido enquanto tal, pressupõe pertencimento, ingresso em um grupo instituído e integração em seu sistema representacional.

Parece-nos, assim, podermos encontrar um “consenso forjado” em grande parte da literatura da área ao propor a construção de uma nova pedagogia voltada para a educação infantil, buscando-se uma identidade que permanece desvalorizando a função desse professor como nos primórdios da história, retirando das crianças o direito aos conhecimentos historicamente acumulados, por meio do ensino formal.

Nesse sentido, procuramos atentar para as ancoragens que a formação inicial vem promovendo e que influenciam diretamente na reconstrução ou permanência dessa identidade profissional que concebe o professor de educação infantil enquanto um mero facilitador de aprendizagens, destituindo dele o seu papel profissional e social mais amplo, construído dialeticamente em seu contexto histórico e social.

A justificativa de nosso estudo também se funda em um estudo realizado por Menin, Shimizu e Lima (2009), o qual constatou a importância de se analisar como as representações se transformam ou mesmo permanecem, influenciando na permanência ou reconstrução de uma identidade, uma vez que, dentre as 27 teses de doutorado e dissertações de mestrado analisadas, baseando-se na teoria das representações sociais, “[...] poucas se voltam aos processos de transformação das representações e práticas sociais.” (p. 558).

### **1.3 Ancoragem e Objetivação: Construindo as representações sociais**

A Teoria das Representações Sociais se concretiza por meio de dois mecanismos, a *ancoragem* e a *objetivação*, similares a um sistema de classificação e nominalização de indivíduos e comportamentos. Moscovici (2009) explica como uma teoria passa de um nível

cognitivo para outro e como uma representação pode conformar a realidade e o contexto em que está inserido.

[...] representações sociais são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um “referencial de um pensamento preexistente”; sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crença ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência. Elas são, sobretudo, o objeto de um permanente trabalho social, no e através do discurso, de tal modo que cada novo fenômeno pode sempre ser reincorporado dentro de modelos explicativos e justificativos que são familiares [...] (p. 216).

Os mecanismos de *ancoragem* e a *objetivação*, para Moscovici,

[...] transformam o não-familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar [...] (2009, p. 61).

A *ancoragem* é um mecanismo que busca transformar ideias estranhas pela redução em categorias e imagens comuns, por meio da comparação com paradigmas de uma categoria já conhecida, adquirindo suas características para nela se enquadrar, ou seja, busca se contextualizar em algo familiar, reconhecido e assimilável a um grupo. Assim, ancorar é “[...] classificar e dar nome a alguma coisa.” (MOSCOVICI, 2009, p. 61).

[...] no momento em que nós podemos falar sobre algo, avaliá-lo e então comunicá-lo [...] então nós podemos 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. De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema [...] (MOSCOVICI, 2009, p. 62).

Segundo Moscovici (2009), a *ancoragem* se refere à classificação e denominação a fim de tornar algo estranho, não familiar, em algo já conhecido pelo sujeito. Isso ocorre pela conexão do objeto que está sendo representado - como uma ideia, um acontecimento, relações pessoais etc - a uma estrutura de pensamento social já existente. Conforme aponta Dotta, “[...] a ancoragem é a transformação da ciência em um saber útil, é a “domesticação” de um objeto que é associado a formas conhecidas e, ao mesmo tempo, reconsiderado por meio delas [...]” (2006, p. 22).

Assim, quando classificamos algo ou alguém, nós a confinamos a determinadas regras e comportamentos pré-estabelecidos naquele grupo, ou seja, a pessoa é influenciada nesse processo, sofre interferência para se adaptar a um modelo a fim de representá-lo. Aqui podemos analisar, por meio da representação social de professores de educação infantil sobre sua profissão, as influências, o papel da formação na reconstrução dessa representação e as conseqüências para sua atuação. O que é possível porque, quando classificamos e categorizamos algo ou alguém, estabelecemos uma relação positiva ou negativa com ela, nunca esse processo acontecendo de forma neutra.

[...] toda representação social desempenha diferentes tipos de funções, algumas cognitivas- *ancorando* significados, *estabilizando ou desestabilizando* as situações evocadas- outras propriamente sociais, isto é, mantendo ou criando *identidades e equilíbrios coletivos*. Isso é conseguido através de um trabalho constante, que toma a forma de juízos ou raciocínios partilhados. (MOSCOVICI, 2009, p. 218).

Além disso, quando classificamos coisas e seres, comparando-as com um modelo, estamos “[...] inclinados a perceber e a selecionar aquelas características que são mais representativas desse protótipo [...]” (MOSCOVICI, 2009, p. 64). Isso pode explicar como são construídas as identidades, e a representação social pode vir a se tornar algo real por meio dos mecanismos de *ancoragem e objetivação*.

O processo de classificação é obtido geralmente por dois modos, quais sejam, a generalização ou a particularização de suas características, por meio de comparações com categorias já reconhecidas. Assim, nossos preconceitos, representações sobre algo somente podem ser superados pela transformação de nossas representações sociais da cultura.

Além da classificação, outro aspecto da *ancoragem* das representações é a nomeação para incluir, localizar as ideias ou pessoas em uma matriz identitária em nossa cultura, a fim de facilitar a interpretação “[...] de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes as ações das pessoas, na realidade, formar opiniões.” (MOSCOVICI, 2009, p. 70). Isso em virtude de que, “[...] o que é anônimo, o que não pode ser nomeado, não se pode tornar uma imagem comunicável ou ser facilmente ligado a outras imagens. É relegado ao mundo da confusão, incerteza [...]” (p. 66), não podendo ser conceituado e, portanto, reconhecido. Assim, ao nomear algo ou seres é criada uma identidade social ao que não se encontrava identificado, reconhecido. Por isso, defendemos que o profissional que atua na educação infantil deva ser nomeado como professor, a fim de se poder reconhecer enquanto

uma categoria profissional específica, para poder lutar pela sua profissionalização docente e valorização social.

Já o segundo mecanismo que gera as representações sociais é o da *objetivação*, que busca transformar algo abstrato em algo quase concreto, ou seja, busca transferir algo que está na mente (interior) para o exterior, para o mundo físico, material, real. Une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, tornando-se a realidade da representação. Objetivar é, portanto, reproduzir o conceito em uma imagem para materializá-la, é transformar elementos do pensamento em elementos da realidade. Assim, em um primeiro momento a *objetivação* é percebida como “[...] um universo puramente intelectual e remoto [...]” (MOSCOVICI, 2009, p. 71), aparecendo, portanto de forma acessível e física.

Para isso, temos que levar em consideração que nem todas as palavras que circulam em nosso contexto são facilmente relacionadas às imagens. Contudo, as imagens reconhecidas, que podem ser utilizadas por sua capacidade de ser representadas, são integradas em um “[...] padrão de núcleo figurativo, um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de idéias.” (MOSCOVICI, 2009, p. 72). A sociedade, aceitando esse núcleo figurativo, consegue falar sobre tudo o que se relacione a esse núcleo, surgindo assim fórmulas e “clichês” que o sintetizam, assim como imagens que o representem.

Embora nós todos saibamos que um “complexo” é uma noção cujo equivalente objetivo é bastante vago, nós ainda pensamos e nos comportamos, como se ele fosse algo que realmente existisse, no momento em que nós julgamos uma pessoa e a relacionamos a ele. Ele não simboliza simplesmente sua personalidade, ou sua maneira de se comportar, mas na verdade o representa, é, passa a constituir, sua personalidade “complexada” e sua maneira de se comportar. (MOSCOVICI, 2009, p. 73).

Assim, a imagem do conceito “[...] deixa de ser um signo e torna-se a réplica da realidade [...]” (MOSCOVICI, 2009, p. 74). A noção da qual ela proveio vai perdendo seu caráter puramente abstrato e vai adquirindo uma existência quase física, como acontece com o complexo. Já em um segundo momento a imagem é totalmente assimilada “[...] e o que é percebido substitui o que é concebido [...]” (p. 74)

[...] as imagens se tornam elementos da realidade, em vez de elementos do pensamento. A defasagem entre a representação e o que ela representa é preenchida, as peculiaridades da réplica do conceito tornam-se peculiaridades dos fenômenos, ou do ambiente ao qual eles se referem, tornam-se a referência real do conceito. (MOSCOVICI, 2009, p. 74).

Podemos afirmar, em consonância com o mesmo autor, que nosso contexto é composto de tais imagens, e essas são dinâmicas, ou seja, modificadas com a inclusão de novas imagens, a substituição de outras etc. Assim, o processo de *ancoragem* se modifica ao longo do tempo, do grupo social e do meio. “[...] as categorias e sentidos através dos quais nós “escolhemos” conferir uma característica às pessoas, ou propriedades aos objetos, se modificam.” (MOSCOVICI, p. 212). Tal se dá porque as representações sociais possuem uma origem inacabada, ou seja, podem ser transformadas e substituídas por novas representações a todo momento, envolvem processos que se desenvolvem socialmente e são organizados cognitivamente, em constante transformação. E, quando isso acontece,

[...] as imagens não ocupam mais aquela posição específica, em algum lugar entre palavras, que supostamente tenham um sentido e objetos reais, aos quais somente nós podemos dar um sentido, mas passam a existir como objetos, são o que significam. (MOSCOVICI, 2009, p. 74).

Como podemos perceber, cada contexto cultural e social cria seus próprios instrumentos para transformar suas representações em realidade, e nunca paramos de realizar esse processo de objetivação, onde cada caso “[...] implica uma representação social que transforma palavras em carne, idéias em poderes naturais, nações ou linguagens humanas em uma linguagem de coisas.” (MOSCOVICI, 2009, p. 77-78).

Para melhor compreendermos esse processo de *ancoragem e objetivação*, tomamos o exemplo dado por Dias (2006) ao apresentar a definição de Deus enquanto pai: ancoramos a ideia metafísica de Deus em nosso universo consensual- classificamos e nomeamos de acordo com o nosso universo simbólico, com nossas categorias de pensamento pré-existentes, e, por meio de uma comparação, reproduzimos esse conceito na imagem de algo conhecido, nesse caso, a de pai- por meio da objetivação. Assim, a *ancoragem* é um processo que busca amarrar o novo em algo já conhecido, a uma imagem reconhecida pelo grupo- ou grupos- no qual foi gerada.

Conforme Moscovici (2009), as representações tornam constantemente o não-casual em algo familiar pela soma de experiências e memórias comuns, de onde são extraídas as imagens, linguagens e outros elementos para superar o desconhecido. *Ancoragem e objetivação* são, pois, formas de lidarmos com nossa memória, onde a primeira dirige a memória para dentro, localizando pessoas, ideias e objetos em determinadas categorias, nomeando-as para seu reconhecimento. Já a *objetivação* é direcionada para o externo, de onde

retira conceitos e imagens para juntá-los em determinadas categorias e reproduzi-los, tornando as coisas conhecidas pelo que já está reconhecido no grupo.

Com tal perspectiva, no próximo capítulo realizaremos uma retomada da trajetória histórica dos conceitos de criança, infância e educação, para compreendermos como foram construídas as representações sociais acerca da infância e de sua educação, atentando para a necessidade da revisão conceitual.

## CAPÍTULO II

### FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS CONCEITOS DE CRIANÇA, INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO

As representações sociais que temos sobre as crianças e suas infâncias são variadas, ancoradas em nossas experiências individuais, coletivas, profissionais e outras. São criadas em determinados espaços sociais, portanto, a representação que se tem sobre um objeto social varia entre as diferentes culturas.

Neste sentido, uma retomada de alguns conceitos criados historicamente e hoje cristalizados no meio educacional referentes à infância e as crianças se faz necessária para compreendermos como tem sido construída a representação social que os professores de educação infantil têm sobre a criança e sua educação, analisando o processo histórico de reconstrução desses conceitos, a fim de identificar como, em cada época, eles foram orientando o atendimento oferecido às crianças pequenas.

#### 2.1 A emergência dos conceitos de infância e de criança na história

O conceito de infância é uma construção social, que perpassa a história e sua dinamicidade. Na realidade, podemos dizer infâncias, uma vez que são muitas as infâncias em nosso país, assim como são várias as experiências que cada criança protagoniza em sua vida. Temos infâncias que compreendem crianças trabalhadoras, crianças mimadas, crianças sofridas, enfim, várias representações de crianças.

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. (FREITAS, KUHLMANN JR., 2002, p. 07).

São inúmeras as infâncias com que nós, professores, temos tido/teremos contato ao longo de nossas vidas profissionais, sendo imprescindível reconhecê-las enquanto etapa única da vida, devendo ser vivenciada a cada segundo, de diferentes formas. Por isso, necessitamos

do conhecimento teórico vinculado às nossas práticas pedagógicas que nos permita intervir positivamente nessa fase de desenvolvimento da criança na educação infantil.

O termo “infância” é, hoje, para nós, bastante conhecido e corriqueiro. Em nossa sociedade é usado para identificar a fase inicial da vida do indivíduo, período em que ele ainda necessita de cuidados e atenção devido ao seu pouco tempo de estada no mundo. Por outro lado, o termo “infância” e suas derivações, como “infantil” ou “infantilidade”, é utilizado, em determinadas situações, de modo pejorativo como, por exemplo, para fazer uma crítica negativa ao comportamento de um adulto que tenha agido de forma imatura, instintiva, sem pensar, ou seja, tal qual um indivíduo de pouca idade, ainda desprovido de razão [...] uma criança . (AZEVEDO, 2005, p. 20).

Constatamos, então, como esse termo é múltiplo e carrega em seu bojo várias determinações, pois infância é uma fase que compreende o indivíduo de pouca idade, desprovida de razão, conforme sua etimologia.

[...] etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os sete anos, que representariam a passagem para a idade da razão. (KUHLMANN JR., 2007, p. 16).

E é nesse âmbito que, muitas vezes, se encontra a representação social de professor de educação infantil, como aquele que não precisa ter muito conhecimento e experiência, um profissional menos valorizado socialmente por trabalhar com crianças, ou mesmo a representação de que, se esse profissional pertence ao gênero feminino, então já nasceu sabendo lidar com uma criança devido ao seu instinto maternal, afinal, essa seria uma qualidade fundamental a quem quer ser professor.

Da mesma forma, o termo criança também é visto de várias formas ao longo da história, em determinadas culturas, conforme analisaremos no decorrer do resgate histórico que realizaremos. Para Heywood (2004), seria simplista considerar a ausência ou a presença do sentimento da infância em um ou outro período da história. O autor considera mais frutífera a busca de diferentes concepções sobre a infância em diferentes tempos, lugares e culturas. O pensamento de Kuhlmann Jr. (2007) vai a esse encontro, quando considera imprescindível analisar essa dinamicidade em que o conceito de criança é produzido, analisando para isso a história e suas culturas.

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos [...] (p. 31).

Por esse motivo, críticas são atribuídas à teoria elaborada por Ariès (1978) ao apresentar o conceito moderno de infância como uma construção histórica universal. Pesquisadores como Kuhlmann Jr. (2002, 2007), Heywood (2004), Del Priori (2004), Freitas (2002, 2006), Faria Filho (2004) reconhecem a importância dos estudos produzidos por Ariès, mas alertam para a dialeticidade com que o sentimento moderno de infância deva ser pensado. Pensar nessa construção exige uma reflexão histórica e social voltada para esse percurso, que projetou a criança do anonimato à condição de cidadã possuidora de direitos e deveres.

Ariès em sua clássica obra “História Social da Criança e da Família” (1978), busca, por meio de registros iconográficos da época, demonstrar o sentimento de infância ao longo dos séculos, procurando mostrar o novo lugar ocupado pela criança e sua família na sociedade que surgia, a industrial. Segundo o autor, até o século XII (na Idade Média) não havia um sentimento pela infância, o que atualmente é alvo de grandes críticas.

Contrariamente às teses de Ariès, na Idade Média teve-se a percepção nítida da especificidade da infância. A criança era construída, em primeiro lugar pelo amor ou pela rejeição dos pais e aquele se manifesta no protagonismo da mãe durante o período da criação, acolhendo a criança, rejeitando-a ou, eventualmente, praticando o infanticídio. (KUHLMANN JR. e FERNANDES, 2004, p. 17).

Além disso, é necessário considerar que nesse período o índice de mortalidade era elevado, devido às más condições de higiene e saúde, o que poderia explicar o pouco apego a essa etapa da vida. Apesar das críticas por essa suposta ausência, se reconhece que existia certa indiferença com relação às crianças.

[...] os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas de uma transição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era perdida. (ARIÈS, 1978, p. 52).

Já por volta do século XIII, segundo o mencionado autor, surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais aproximados do sentimento moderno, não mais um adulto em miniatura, mas o anjo, o menino Jesus e a criança nua. A infância vai ganhando diferentes

contornos: da iconografia religiosa da infância parte-se para uma iconografia leiga nos séculos XV e XVI; contudo, a representação da criança ainda estava em segundo plano. Para Ariès (1978), é somente no século XVII que haverá a evolução dos temas da primeira infância, e a criança passará a ser representada sozinha. Finalmente, aparece a fase da nudez decorativa do “putto” ao retrato da criança.

Vale ressaltar que muitos outros pensadores construíram teorias que nos permitem pensar sobre a infância, a criança e sobre como educá-las, inclusive em alguns casos criando-se propostas mais adequadas a esse momento da vida, em diferentes épocas e culturas, como ocorre em Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly, dentre outros, conforme vários estudiosos da educação infantil já nos fizeram observar, podendo oferecer ricas contribuições à área.

Contudo, é no início da era moderna que se marca definitivamente um novo lugar para a criança e sua família, e a criança passa a ser vista como alguém incompleto, portanto vulnerável à corrupção e aos males causados pela sociedade. Passa-se, então, a ser advogada a necessidade de proteger a infância, para que ela não seja corrompida pelos vícios da sociedade.

Nesse momento, a ideia de escolarização surge como tentativa de isolar a criança do meio social, protegendo-a: “Passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena *antes* de deixá-la unir-se aos adultos.” (ARIÈS, 1978, p. 277). Em vista disso,

[...] a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola. A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto [...]. Essa evolução correspondeu a uma necessidade nova de rigor moral da parte dos educadores, a uma preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva, a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos. [...] A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados. (p. 231-232).

Essa mudança do sentimento da família com relação aos filhos, ou melhor, essa centralidade da criança nas famílias aumenta progressivamente - evidenciando-se, contudo, a questão da diversidade de crianças, infâncias e seus sentimentos - e assinala uma marca profunda nas relações afetivas das crianças com seus pais, mas também delas com o mundo e com a vida, em todos os âmbitos. Assim, “[...] essa carga emocional colocada sobre a criança

se manifesta de alguma forma na escola, que precisa pensar formas de considerá-la em suas propostas e currículos.” (AZEVEDO, 2005, p. 37).

Esse percurso histórico pela construção do sentimento de infância no mundo é necessário para podermos estabelecer também relações sobre como a emergência dos conceitos de infância e de criança se deram em nosso país. Por isso, faremos uma breve reflexão sobre a constituição desse sentimento desde o período colonial até os dias atuais, a fim de identificar quais representações sociais foram sendo criadas em torno do que é ser criança, para termos condições de analisarmos a constituição da educação infantil e de suas formas de atendimento.

## **2.2 A infância no Brasil: Uma breve retomada histórica**

Primeiramente, é necessário contextualizar historicamente momentos e fatos sociais que influenciaram a construção do conceito de infância no Brasil.

Desde o século XVI, as crianças estiveram presentes nas embarcações marítimas portuguesas rumo ao Brasil, sofrendo todo o tipo de abandono e maus tratos, demonstrando qual era o tipo de sentimento perante a infância naquela época.

Na iminência de um naufrágio, coisa comum e corriqueira entre os séculos XVI e XVIII, em meio à confusão e desespero do momento, pais esqueciam seus filhos no navio, enquanto tentavam salvar suas próprias vidas. As crianças que tinham a sorte de escapar da fúria do mar, tornando-se náufragas, terminavam entregues à sua própria sorte, mesmo quando seus pais se salvavam. (RAMOS, 2004, p. 20).

Observa-se a desvalorização da vida infantil, crianças que se transformavam em adultos para sobreviverem, um contexto marcado por distinções sociais, pobreza, crianças vistas como mão de obra barata, sujeitas a fome e doenças. Esses meninos e meninas viam seu futuro incerto, mas nos perguntamos: apesar de ser outro o contexto, será que hoje é tão diferente?

Nossas primeiras representações sobre o ser criança tiveram grande influência dos europeus, por meio da chegada dos missionários jesuítas ao Brasil no século XVI. Além de prever a conversão dos gentios, previa o ensino das crianças indígenas e sua catequização, pois reconheciam nelas a tábula rasa em que poderiam “depositar” suas esperanças de converterem seus pais a obedecerem à nova ordem, ou melhor, a se converterem à religião.

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, 2004, p. 58).

Assim, na segunda metade do século XVI assiste-se ao lento estabelecimento da Companhia de Jesus no Brasil, com a catequização e conversão das crianças e posteriormente dos seus pais. Contudo, vale ressaltar que essa conversão ia se dando pelo temor e sujeição, uma vez que havia conflitos e resistências devido ao choque cultural estabelecido entre os gentios e os missionários jesuítas.

Nos primeiros séculos da colonização, a infância era praticamente uma etapa transitória, um tempo sem “[...] maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança.” (DEL PRIORE, 2004, 84). Suas designações vão desde meúdos, ingênuos a infantes. Segundo citações em manuais de medicina dos séculos XVI a XVIII, a divisão e as características das idades se davam da seguinte forma:

A primeira idade do homem: a “puerícia” tinha a qualidade de ser quente e úmida e durava do nascimento até os 14 anos. A segunda idade, chamada adolescência, cuja qualidade era ser “quente e seca”, perdurava dos 14 aos 25 anos. (DEL PRIORE, 2004, 84).

Nessa lógica, o que para nós hoje é o período da infância, para eles correspondia ao momento da puerícia. Nesse período, eram comum as amas de leite amamentarem as crianças e observam-se os cuidados dispensados com as crianças pequenas, além do sentimento de proteção das mães, a presença da religiosidade, a importância atribuída aos gestos e atitudes para com os pequenos e o sentimento afetivo entre pais e filhos. O amor materno marcou os testamentos de determinados grupos da época, assim como os mimos e “[...] brincava-se com crianças pequenas como se brincava com animaizinhos de estimação.” (DEL PRIORE, 2004, p. 96).

Mas esse sentimento já era repudiado pelos estudiosos e moralistas da época, o que culminou com a aprovação dos castigos físicos e palmatórias em troca da boa educação; assim, a partir da segunda metade do século XVIII, com as aulas régias, “[...] a palmatória era o instrumento de correção por excelência.” (DEL PRIORE, 2004, p. 97).

Alguns exageros acometiam esse período, o que fez a medicina da época elaborar possíveis causas para o alto índice de mortalidade infantil, o que pode contextualizar os hábitos do período para com as crianças:

O abuso de comidas fortes, o vestuário impróprio, o aleitamento mercenário com amas-de-leite atingidas por sífilis, boubas e escrófulas, a falta de tratamento médico quando das moléstias, os vermes, a “umidade das casas”, o mau tratamento do cordão umbilical, entre outras [...] (DEL PRIORE, 2004, p. 92).

Outro ponto que merece destaque é o elevado número de abandonos das crianças e a criação das rodas dos expostos no Brasil, conforme atesta Marcilio (2006) “[...] quando no século XVIII, se reivindicou à coroa a permissão de se estabelecer uma primeira roda de expostos na cidade de Salvador, junto à sua Misericórdia e nos moldes de Lisboa.” (p. 59). Essa tem sua importância na história por ser a única instituição de assistência nesse período, tendo caráter missionário e caritativo. Vale ressaltar que, após a independência do Brasil, a assistência passa a ser obrigação das câmaras municipais, o que mais tarde contará com a colaboração das iniciativas particulares, com caráter filantrópico e utilitarista.

A roda de expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa História. Criada na Colônia, perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950 [...] (MARCILIO, 2006, p. 53).

A autora destaca também que esse sistema foi inventado na Europa medieval como forma de evitar que as crianças fossem abandonadas nas ruas e morressem, além de garantir o anonimato do expositor. Seu nome decorre do dispositivo utilizado para se colocar os bebês:

sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criança que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado [...] (MARCILIO, 2006, p. 57)

Já o Brasil Imperial, século XIX, segundo Mauad (2004), vem reforçar a construção humanista da especificidade da infância e da adolescência como idade da vida.

Para a mentalidade oitocentista, a infância era a primeira idade da vida e delimitava-se pela ausência de fala ou pela fala imperfeita, envolvendo o período que vai do nascimento aos três anos. Era seguida pela puerícia, fase da vida que ia dos três ou quatro anos de idade até os dez ou 12 anos. No entanto, tanto infância quanto puerícia estavam relacionadas estritamente aos atributos físicos [...] (p. 141).

A sociedade se transformava devido ao advento da modernidade e aos padrões exigidos pela industrialização e urbanização nas duas primeiras décadas do regime republicano, com o “[...] solapamento do sistema escravista e a entrada maciça de mão-de-obra imigrante.” (SANTOS, 2004, p. 212). O contexto é basicamente de crescimento populacional, desenvolvimento das indústrias graças ao aumento da pobreza e das péssimas condições sociais em que a maioria das classes populares se encontrava, sob o lema da ordem e do progresso e o binômio crescimento econômico e exclusão social.

Nesse contexto, ocorre o aumento da criminalidade e dos menores abandonados, onde vigora a lei da sobrevivência: furtos, roubos, prostituição e mendicância era a ordem para muitos se manterem vivos em uma sociedade de classes. Assim, “[...] a infância, sempre vista como a “semente do futuro”, era alvo de sérias preocupações. Os criminalistas, diante dos elevados índices de delinquência, buscavam por vezes na infância a origem do problema.” (SANTOS, 2004, p. 215).

E, como possível solução para o quadro de desordem social que se instalava, aplicavam como principal recurso a “pedagogia do trabalho”, eficaz e rentável para resolver a delinquência infantil, o que traz marcas até os dias atuais.

[...] não foram poucas as crianças e foram muitos os adolescentes vitimados em acidentes do trabalho, em decorrência do exercício de funções impróprias para a idade, das instalações precárias dos estabelecimentos industriais, enfim, de condições de trabalho deploráveis. (MOURA, 2004, p. 259-260).

Mas, além do trabalho, também havia a escola e institutos disciplinares como isolamento e solução para os problemas, restando “[...] ao governo, diante da enorme demanda, a criação de uma instituição pública de recolhimento.” (SANTOS, 2004, p. 223). Contudo, com relação à educação ministrada nesses institutos, deixava-se muito a desejar.

Na passagem para o século XX, conforme aponta Moura (2004), intensificam-se as reivindicações da classe operária no que concerne à condição da infância e da adolescência, afinal “[...] a criança sobretudo era inspiradora de um certo sentimento de proteção, provavelmente em função da aparência frágil, vulnerável, indefesa.” (p. 279). E, no final desse século, passa a ser combatida toda a forma de abuso contra as crianças e ao trabalho infantil, com a defesa do não-trabalho, a associação da infância à fase da brincadeira e a responsabilidade do Estado quanto à garantia dos direitos humanos.

Com a proclamação da República, o Estado passa a assumir para si as responsabilidades para com a educação e outros direitos sociais.

Nesse momento histórico, [...] o discurso republicano, pleno de messianismo político, promove uma súbita valorização da criança, representando-a como herdeira da República, alegorizada esta na figura da mulher amorosa e abnegada. Para esse ponto de vista, cabe ao Estado exercer o papel de preceptor dos novos, subtraindo-os do âmbito do privado, familiar e afetivo e conduzindo-o para o âmbito do público, social e político [...] (MONARCHA, 2006, p. 123).

Nesse período, também vigorou a filantropia, substituindo a caridade assistencial e religiosa, com programas e ações governamentais, tendo sempre por objetivo conter a revolta da população que vivia em condições deploráveis, e evitar que recorressem à marginalidade, sempre em nome da ordem social.

Sobreviver, entretanto, continuou sendo tarefa difícil para a maioria da população tanto no Império como na República. Mudanças sucessivas nos métodos de internação para crianças e jovens, [...] praticamente deixaram inalteradas as condições de reprodução do abandono e da infração. Foi o tempo das filantropias e políticas sociais que valorizou, preferencialmente, a internação sem encontrar as soluções efetivas. (PASSETTI, 2004, p. 348).

Nos anos de 1920, a relação entre saúde, moral e trabalho, sob o alicerce da disciplinarização e da higienização, complementavam o discurso do progresso social, por meio da educação dita integral, estreitando os laços entre educação e saúde como fator de regeneração social:

A “educação integral” – assentada no tripé: saúde, moral e trabalho – era uma das respostas políticas ensaiadas por setores da intelectualidade brasileira na redefinição dos esquemas de dominação vigentes. Tratava-se, fundamentalmente, de estruturar dispositivos mais modernos de disciplinarização social, que viabilizassem o que era proposto como progresso. Nesse projeto, a educação era especialmente valorizada enquanto dispositivo capaz de garantir a “ordem sem necessidade do emprego da força e de medidas restritivas ou supressivas da liberdade” [...] (CARVALHO, 2006, p. 306).

Ainda conforme a autora, essa representação que se tem sobre a criança e sua condição, é justamente a da sua natureza frágil, plástica, o papel em branco onde “[...] disciplinar não é mais prevenir ou corrigir. É moldar. É contar com a plasticidade da natureza infantil, com sua adaptabilidade.” (p. 308). Dessa forma, podiam garantir os objetivos propostos pela sociedade: submissão, adaptação às regras impostas tanto por ela quanto pelos setores dominantes.

Com vistas a regulamentar o trabalho infantil, cria-se em 1927 o Código de Menores, que, apoiado pela Constituição de 1934, determina “[...] a proibição ao trabalho dos menores de 14 anos sem permissão judicial.” (PASSETTI, 2004, p. 354). Pela primeira vez aparece a instrução pública como direito de todos e dever do estado, independentemente da condição social.

Fechavam-se os trinta primeiros anos da República com um investimento na criança pobre vista como criança potencialmente abandonada e perigosa, a ser atendida pelo Estado [...] Pretendendo domesticar as individualidades e garantindo com isso os preceitos de uma prevenção geral, os governos passaram a investir em educação, sob o controle do estado, para criar cidadãos a reivindicar disciplinadamente segundo as expectativas de uma direção política cada vez mais centralizadora. (PASSETTI, 2004, p. 355).

A infância passa a ser vista como perigo em potencial, cuja saída encontrada é, por meio do assistencialismo, combater o indivíduo perigoso para o bem estar social, com tratamento médico e judicial. Assim, verifica-se que o interesse do governo e do estado é garantir o crescimento econômico e controlar os indivíduos que ofereçam perigo ao progresso nacional.

Cumpramos ressaltar que a análise mais detalhada dos períodos e formas de atendimento às crianças será desenvolvida no próximo item; apenas atentamos que, em 1988, entra em vigor uma nova Constituição, onde o Estado “[...] gradativamente, aperfeiçoou o controle sobre a educação (na escola e na família) e criou controles suplementares para superar os fracassos da família” (PASSETTI, 2004, p. 361), expressando-se “[...] o fim da estigmatização formal pobreza-delinquência [...]” (p. 364).

E, em 1990, é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da lei 8.069, que compreenderá a articulação entre ações privadas e governamentais, focalizando a educação como meio de formar o futuro cidadão, contudo, ainda subordinado à visão criminalizadora, devido à mentalidade jurídica expressa no Brasil neste momento.

Três pontos redimensionam a relação caridade-crueldade no final do século XX no Brasil, e que chamamos por nova filantropia: a contenção de programas sociais de Estado com parcerias não-governamentais; a ação jurídico-policial de encarceramento de infratores como medida de prevenção geral contra violências levando à proliferação de prisões e à diversificação das penas como medidas socioeducativas; e a disseminação da ação contra violentadores de crianças e adolescentes. (PASSETTI, 2004, p. 367).

Presenciamos, ainda nesse momento, no âmbito político e econômico, as influências do neoliberalismo e de tendências pós-modernas que passam a vigorar em nossa sociedade. A

lógica do liberalismo é a de mercado, na qual este é o detentor da direção das bases econômicas e políticas em detrimento da intervenção do Estado. Por isso, os defensores do neoliberalismo atribuem ao Estado a culpa pela ineficiência das políticas públicas e por todos os males sociais, ficando a cargo da livre iniciativa de mercado a opção redentora para a “cura social”.

É preciso evidenciar que essa orientação política, o neoliberalismo, se torna possível e até mesmo recomendável sob a ótica da classe dominante, mesmo para países que não presenciaram o liberalismo, se levarmos em conta sua relação com a globalização, “[...] processo de evolução e organização do sistema econômico capitalista no plano mundial.” (DALAROSA, 2001, p. 201). Nesse contexto, conforme aponta o referido autor, as políticas econômicas se fundamentam a partir de interesses globais, ou seja, interesses das grandes potências econômicas mundiais, exaurindo-se dos estados nacionais o controle dos planos econômicos e sociais.

Desta maneira, apesar de no século XXI a criança permanecer como foco das políticas públicas, o cenário desfavorecedor continua, assim como as crueldades que vitimizam as crianças por todo o Brasil, quando caberia ao Estado e às famílias zelarem pelo seu futuro, efetivando seus direitos, conforme discutiremos mais detalhadamente no próximo capítulo.

Diante do atual contexto, procederemos a uma análise sobre as formas de atendimento às crianças, refazendo o percurso histórico desde sua criação até os dias atuais a fim de contarmos com mais elementos para poder compreender como se dá a educação infantil atualmente, quais representações norteiam o trabalho com as crianças pequenas, enfim, como elas estão sendo educadas nas instituições para esse fim.

Por meio dessa análise, teremos condições de poder construir subsídios para entender melhor as necessidades das crianças pequenas e, conseqüentemente, possíveis necessidades formativas no âmbito da formação inicial, para procedermos à redefinição de sua identidade profissional.

### **2.3 Educação Infantil: A institucionalização da infância no Brasil**

Desde o início da colonização, as escolas jesuítas eram poucas e, sobretudo, para poucos. O ensino público só foi instalado, e mesmo assim de forma precária, durante o governo do Marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII. No século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres não seria a educação, mas sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos de uma pequena elite eram ensinados por professores particulares. (DEL PRIORE, 2004, p. 10).

A entrada da criança na instituição escolar sempre foi marcada por sua condição de classe, assim como voltada para interesses específicos de uma parcela social dominante. Desse modo, a creche também tem suas marcas sociais, conforme aponta Kuhlmann Jr. (2007), pois o que a marcou desde a sua constituição não foi seu caráter assistencial, mas a clientela que ela atenderia, ou seja, desde seus primórdios, ela possuía um caráter assistencialista, e também educacional, privilegiando, contudo, uma educação voltada para a submissão das classes mais pobres, onde a qualidade ficava à mercê da necessidade.

É importante salientar também que, conforme aponta Boto (2002), a reflexão sobre a temática da escola e da criança é um desdobramento de uma nova representação sobre a criança e as novas gerações, no movimento humanista. O novo modelo familiar como núcleo e a ênfase do amor em família marcam os tempos modernos, além da necessidade decorrente em educar e civilizar a criança a partir do século XVII, o que culmina na institucionalização da infância, ou melhor, no surgimento da criança escolar.

No início da escolarização das crianças, acreditava-se que a escola seria um lugar privilegiado para afastar as crianças das ruas e dos males sociais. O surgimento da instituição escolar tinha um objetivo diferente daquele dos dias atuais, que é preparar as crianças para nela viver, oferecendo conhecimentos sobre o mundo e sobre a vida, proporcionando as ferramentas para uma efetiva participação social.

A defesa da instituição escolar como o lugar da criança revestiu-se da ilusão de que a escola seria um meio para afastá-la da sociedade, foco da degeneração moral, de modo que, sob a condução de educadores incorruptíveis, ela fosse educada para uma vida social regida por valores opostos aos vigentes. Mas seria impossível isolar em uma redoma as crianças e os seus mestres: a escola revelou-se um lugar de reprodução dos processos sociais e culturais. (KUHLMANN JR. e FERNANDES, 2004, p. 23).

Outra imagem que se tem sobre a institucionalização da infância era de que à escola caberia eliminar quaisquer traços da espontaneidade infantil (BOTO, 2002). Talvez esta seja uma marca presente até hoje nos debates sobre a escola de educação infantil, mas contrariamente, na busca pela volta da espontaneidade da criança no âmbito escolar. Contudo, os tempos eram outros e o que se marcava como espontâneo naquela época não é o mesmo de agora; o controle físico, disciplinarização e castigos eram, então, o remédio para evitar a espontaneidade infantil.

Assim, acaba sendo um risco querer deixar cair novamente no espontaneísmo a escolarização da criança, por nós entendida como a entrada dela em uma instituição escolar,

onde ela não deixa de ser criança para se transformar em aluno, no sentido tradicional do termo. A escolarização da criança de antigamente tinha outros objetivos e outras características, outras representações sobre o que é a infância, a criança e, portanto, sobre como educá-las; por isso, precisa ser diferenciada da de agora em muitos aspectos, como ilustra uma caracterização daquele tempo “[...] a criança que o colégio compõe é um espécime particular de menino: sempre vigiado; sempre ameaçado; conseqüentemente, amedrontado.” (BOTO, 2002, p. 31).

No século XIX, a sociedade, de maneira ampla, discute as propostas de instituições de educação infantil e, na segunda metade desse século, as evidências históricas demonstram que existem condições favoráveis em um contexto em que predomina a assistência científica. Isso acontece uma vez que esse período é o da industrialização do país, reclamada pela produção capitalista, em que os pais precisavam trabalhar e começam a reivindicar um lugar para poderem deixar seus filhos. Assim, a criação das creches nesse período era considerada uma dádiva, e não um direito dos trabalhadores.

Contudo, “[...] a creche não era defendida de forma generalizada, pois trazia à tona conflitos, tais como a defesa da atribuição de responsabilidade primordial à mãe na educação da pequena infância.” (KUHLMANN JR., 2007).

As novas instituições não eram apenas um mal necessário, mas representavam a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada, e que tinha na questão da infância o seu principal pilar [...] (p. 87).

Esse período foi denominado por Kramer (1992) como fase pré-1930, prevalecendo um atendimento médico e sanitário, no qual várias áreas do conhecimento pensavam a infância e marcavam o seu atendimento, como a puericultura, a psicologia infantil e outras, sempre voltadas para a ideia de desenvolvimento da sociedade dita moderna e civilizada, iniciando-se a valorização gradativa da infância e o reconhecimento da necessidade de atendimento.

Havia disputas de posições, mas não se abria mão do esforço comum em organizar uma sociedade por eles intitulada “moderna”. Definiam-se atribuições do estado e instituições próprias para esse mundo capitalista, urbano, industrial, ou nem tanto. Os diferentes setores dirigiam suas propostas para a organização da vida social mas não eram o Estado, sem também deixar de sê-lo: construíam-no. (KUHLMANN JR., 2007, p. 100).

Conforme Kuhlmann Jr. (2007), no período de 1899 ocorrem dois fatos que marcam as primeiras propostas de instituições de atendimento infantil no Brasil: o primeiro é a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, instituição pioneira que, com o passar do tempo, abre várias filiais.

A criação do instituto desencadeou a criação de várias outras instituições de atendimento infantil como creches para filhos de operários e jardins de infância. A concepção de infância que orientava essas instituições era a de criança como um ser frágil e necessitado de cuidados e proteção [...] (AZEVEDO, 2005, p. 57).

O segundo fato marcante é a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), considerada a primeira creche para os filhos dos operários. Além dessa, neste período ocorre a criação de diversas instituições pré-escolares com um discurso de atendimento voltado para as classes dominantes, com ênfase em propostas pedagógicas, a fim de legitimar os interesses do setor privado.

Na década de 1920, o campo educacional fica mais delimitado e a pedagogia passa a ser vista como arte e ciência. O processo de organização do Estado, a partir de 1930, estabelece a tensão entre a legislação e a falta de meios, de regulamentação e compromisso com as políticas sociais, criando órgãos para a saúde e educação, como forma de estabelecer normas de funcionamento em geral, como exemplo, para as creches. Nesse período, em consonância com Azevedo (2005, p. 60) “[...] os adultos que lidavam com as crianças eram pessoas que não tinham qualquer qualificação, bastava querer e gostar de crianças para delas cuidar.”

Conforme Kuhlmann Jr. (2005), muitos contribuíram para a nova visão da infância, como Anísio Teixeira, que enfatizou a importância da criança pré-escolar envolvendo facetas pedagógicas, como a socialização e a importância dos brinquedos. As ideias de Mário de Andrade também contribuíram para uma nova referência sobre a criança, com elementos do folclore, da produção cultural, das brincadeiras e dos jogos infantis.

A segunda periodização, ainda conforme Kramer (1992), compreende a fase de 1930-1980, marcada pela assistência social e educacional à infância, por meio da educação compensatória. Nesse momento, ainda estavam presentes as concepções de que “[...] a criança se desenvolve como uma *sementinha* e de que a profissional deve ser a *jardineira* que cuida para que *desabrochem* flores e frutos belos e saudáveis.” (AZEVEDO, 2005, p. 61).

Contudo, nos períodos de 1940 em diante, existe a preocupação, em várias localidades do Brasil, com a formação de professores e sua especialização, voltadas para os fundamentos

científicos, além de pesquisas experimentais sobre o desenvolvimento infantil. Isso porque, “[...] no final do século XIX e início do século XX, a infância e a sua educação irão integrar os discursos sobre a edificação da sociedade moderna.” (KUHLMANN JR. e FERNANDES, 2004, p. 26).

Durante as décadas iniciais do século XX, as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas começam a ser implantadas e, até meados da década de 1970, ocorre um processo lento de expansão. Já no final do século XX, ocorre uma maior expansão para depois se estabilizar, e a legislação desse período indica o vínculo de todas as instituições aos organismos educacionais.

Até o final da década de 1960 e início de 1970, os jardins-de-infância caracterizam-se por estarem associados ao sistema de ensino e possuírem alguns critérios de qualidade. Contudo, a expansão das instituições que virá em seguida abandona esse quadro de referência, implantando um modelo de custo e qualidades mínimas para atender às novas demandas, pois o atendimento educacional de crianças em creches vai ganhando legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres.

É importante salientar que, enquanto nesse período ocorre a expansão das creches e pré-escolas no Brasil, esse processo na Europa já data desde a segunda metade do século XVIII e sobretudo XIX com os jardins-de-infância, nascidos na Revolução Industrial.

Na década de 1970, apesar de haver a expansão das creches e pré-escolas, a educação proporcionada ainda possui um caráter assistencialista, de guarda, promovendo uma pedagogia da submissão, que pretende preparar os pobres para aceitar a exploração social; e, em geral, as mulheres que atuavam com as crianças nas creches não tinham qualificação profissional.

No processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. (KUHLMANN JR., 2007, p. 166).

Kramer (1992) ainda acrescenta uma terceira periodização que marca o atendimento às crianças pequenas, compreendendo a década de 1980 até a atualidade. Ações federais responsáveis pela expansão da educação infantil no Brasil durante os anos 80 mostram o caráter do atendimento em função da assistência, sob influências das organizações

intergovernamentais como a Unicef e a Unesco: “[...] um modelo a baixo custo e empobrecido [...]” (ROSEMBERG, 2006, p. 155).

Na década de 1990, aparecem formulações sobre a educação infantil que passam a enfatizar a inseparabilidade do cuidado e da educação da criança pequena, passando-se a reconhecê-la enquanto um ser histórico e social, e várias conquistas marcam este período, como:

[...] A Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (1990), o Encontro Técnico sobre Política de formação do profissional de Educação Infantil (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e os Referenciais para Formação de professores (1999), constituem-se fatos que contribuíram para que o atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade e a formação profissional daquele que com elas atua, merecessem mais atenção da legislação [...] (AZEVEDO, 2005, p. 63).

Desta maneira, o reconhecimento desta etapa pela Constituição Federal e pela LDB demonstra um avanço no que se refere à longa trajetória da educação infantil por seu reconhecimento enquanto etapa educativa, que passa a fazer parte do sistema educacional do país. Em consonância com Kuhlmann Jr. (2007),

Ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. Mas não é por isso que as instituições se tornam educacionais, elas sempre o foram e continuarão sendo [...] (p. 186).

Recentemente, no ano de 2009, alterou-se o texto constitucional e foi promulgada a Emenda Constitucional nº 59, que, dentre outras coisas, alterou o artigo 208 da Constituição Federal, tornando obrigatória a educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. Com essa alteração, a Constituição passou a determinar a idade em que o aluno é obrigado a ingressar na escola. Ainda é uma polêmica essa questão da obrigatoriedade de parte da educação infantil, pois muitas questões estão envolvidas, como: a falta de verbas e repasses ainda é uma constante, a precariedade das condições das instituições, a falta de profissional devidamente qualificado para atender e efetivar uma educação de qualidade, dentre outras.

Contudo, temos também que reconhecer essa emenda enquanto um avanço, uma vez que mais recursos serão voltados para essa faixa etária, além de mostrar o reconhecimento por parte do governo da importância da instituição escolar para a educação e desenvolvimento dos

pequenos, a consolidação de um direito constitucional; enfim, trata-se de uma polêmica que precisará de muitos estudos para apontar possíveis caminhos que complementem e viabilizem a lei. Mas é preciso reconhecer que, obrigatoriamente, deverá se direcionar o olhar das políticas públicas para essa etapa da educação, que, pelo menos em parte, passa a ser obrigatória, uma vez que a faixa etária dos zero aos três anos não é contemplada.

Assim como existem muitas lacunas a serem pensadas na área da educação infantil, no sentido de estabelecer e preservar a qualidade da educação enquanto um direito das crianças, ainda existe ambigüidade nas representações sobre a infância, a criança e suas necessidades educativas, pois o contexto econômico e social é dinâmico.

No século XXI, conforme aponta Smolka “[...] não presenciamos apenas a industrialização, mas a super-automação, a robótica, a informatização, a virtualização, a globalização [...]” (2002, p. 122). É nesse contexto dinâmico que as crianças estão inseridas e vão se apropriando da cultura e dos símbolos, seja por meio do trabalho, da brincadeira, da imitação, seja por contenção, carência ou pelas diversas relações dentro ou fora da escola, é aí que elas vão se constituindo em sujeitos de direitos e conseqüentemente adultos, historicamente situados. Conforme a referida autora, “[...] é nessa tensão que encontramos a criança como produção humana. Produção certamente orgânica, biológica. Mas não meramente (re)produção da espécie. Produção fundamentalmente simbólica e discursiva.” (2002, p. 124).

[...] em início do século XXI observamos ainda a persistência de ambigüidades nos sentimentos em relação à infância, o que pode ser constatado tanto do ponto de vista do seu tratamento [...] como de sua percepção, a criança por ela mesma ou o adulto que virá a ser. (VEIGA, 2004, p. 38).

Torna-se urgente, também, a definição do papel da escola de educação infantil enquanto um local diferente de outros espaços sociais nos quais as crianças convivem, pois “[...] ampliaram-se os espaços e as formas de sociabilidade, redefiniu-se a dinâmica de interdependência entre indivíduos e/ou grupos sociais.” (VEIGA, 2004, p. 63). Assim, reconhecer as especificidades das crianças é indispensável para um trabalho pedagógico de qualidade, o que não significa “reduzir a dose”, mas tratá-las como pessoas em formação, que já são cidadãs e possuem direitos.

É claro que a educação infantil não pode se esquecer da transmissão de conhecimentos sobre o mundo, sobre a vida. É claro que a educação infantil não pode deixar de lado a preocupação com uma articulação com o ensino de

primeiro grau [...]. Mas o modelo da escola primária é inadequado para essa faixa etária- em alguns aspectos, até mesmo para as crianças que freqüentam a própria escola primária [...] (KUHLMANN JR., 2007, p. 189).

Portanto, desenvolver uma educação de qualidade, que respeite as faixas etárias e as fases de desenvolvimento das crianças, disponibilizando um conhecimento para o qual a criança possua meios de internalizar, reconhecendo para isso suas potencialidades de aprendizagens em cada idade, é papel do professor. Por isso, no próximo capítulo falaremos do professor de educação infantil, de suas necessidades formativas e do contexto atual de formação profissional, assim como dos debates atuais da área a fim de contribuir com a reconstrução da identidade do professor de educação infantil, que seja condizente com a importância do seu papel social e profissional, assim como com as exigências de qualificação profissional que o mundo atual lhe impõe.

## CAPÍTULO III

### PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADE E PROFISSÃO

Para a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico cultural, a escola como instituição social é fundamental ao desenvolvimento psíquico da criança por sua função e representatividade na sociedade [...]

Ana Carolina G. Marsiglia  
(2010)

A educação em geral e a formação de professores no Brasil, no âmbito da política neoliberal, configuram-se em tarefa árdua na sociedade globalizada. Diante desse cenário, neste capítulo, abordaremos os desafios que estão postos para a educação infantil e a formação de seus professores, considerando as políticas públicas a elas relacionadas.

Neste contexto, analisaremos uma tendência emergente na área da educação infantil, denominada “Pedagogia da Infância” e suas implicações para a reconstrução da identidade de professores que atuam nessa área. Articularemos fundamentos teóricos da perspectiva histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural para pensarmos na formação profissional e na identidade dos docentes desta etapa educativa.

#### 3.1 A Formação de Professores da Educação Infantil no Contexto Atual

A formação dos professores de educação infantil encontra-se com muitas lacunas, entre elas: a baixa qualidade dos cursos de formação e a carência em termos de elaboração de políticas públicas que articulem formação e valorização profissional. Procuraremos, assim, evidenciar a necessidade de sugerir outro rumo para o desenvolvimento dessa formação. Conforme aponta Kuhlmann Jr. (1998, *apud* ARCE, 2001), acreditamos que a formação de professores exige “[...] a capacitação teórica que permita a partir da reflexão e do pensamento crítico, trazer das abstrações um alimento para a prática cotidiana.” (p. 266).

Por isso, teremos como fundamento teórico nessa discussão a abordagem histórico-crítica de educação, discorrendo brevemente sobre algumas de suas características, uma vez que, nessa base teórica, busca-se a concretude e a valorização da cultura, tendo como concepção de homem e de mundo o materialismo histórico e dialético na constituição das condições objetivas nas quais a construção de conhecimentos se processa.

### 3.1.1 Neoliberalismo, Educação e Formação de Professores: Considerações propedêuticas

Percebemos, no âmbito político e econômico, que as influências do neoliberalismo e de tendências pós-modernas vigoram em nossa sociedade e consideramos necessário refletir sobre essas tendências com o foco na formação de professores e na educação de forma ampla. É fundamental que iniciemos pela exposição do nosso entendimento acerca dessas perspectivas políticas e sociais, e, no caso do neoliberalismo, faz-se necessário retomar o conceito de liberalismo, da mesma forma que só podemos refletir sobre a pós-modernidade se antes tratarmos dos limites da modernidade, se é que de fato podemos falar efetivamente de limites, pois autores como Habermas (1990), por exemplo, afirmam que a modernidade não se esgotou, e, certamente, não concordam com os autores que assumem a possibilidade de um outro momento histórico, a pós-modernidade.

O termo pós-modernidade tem se mostrado polissêmico, sendo utilizado no mais das vezes de modo genérico. De qualquer forma, denota o que vem depois da modernidade, sendo problemático seu sentido, justamente por tentar traduzir um movimento da cultura em sociedades em rápida mutação, movimento que ainda está se produzindo, não se distinguindo consolidações que ajudem a qualificá-lo melhor. (GATTI, 2005, p. 141).

Assim, para Gatti (2005), esse movimento caracteriza-se pelo momento de transição do modelo moderno para o pós-moderno, pois não nos desvinculamos totalmente da modernidade e também não estamos em uma fase totalmente nova, mas é preciso pensar nesse momento como uma relação dialética.

Não adentraremos nessa reflexão, apenas sinalizamos que ela não é consensual na área para a compreensão do nosso momento histórico; mas reiteramos que compartilhamos da ideia de que existe sim uma agenda, alguns discursos que imperam na sociedade, na educação e nas pesquisas acadêmicas, indicando o recuo da teoria (MORAES, 2001), uma mudança de paradigma educacional pela superação do pensamento iluminista das ciências. Nesse contexto ocorre muitas vezes uma formação voltada apenas ao cotidiano imediato e à reflexão sobre a prática, o que tem convergido para a desintelectualização do professor e sua desvalorização profissional e social.

Retomando a discussão, o liberalismo é uma filosofia política que corrobora os princípios do capitalismo, postulando os ideais de liberdade individual, liberdade econômica da propriedade privada com relação ao trabalho e ao Estado (DALAROSA, 2003). O neoliberalismo é o liberalismo clássico aplicado nos tempos atuais, ou seja, é “[...] a filosofia

da não intervenção do Estado na economia, hoje veiculada pelo ideário do Estado mínimo.” (DALAROSA, 2003, p. 199). É preciso ressaltar que não é pelo fato de que o Brasil, historicamente, não tenha vivido o liberalismo que não se possam postular discussões do neoliberalismo em nosso contexto, no sentido de compreender a “atualização” do que aconteceu na Inglaterra; mas chamamos a atenção para o cuidado de reconhecer que o neoliberalismo é muito mais uma perspectiva ideológica do que propriamente orgânica e social.

A lógica do liberalismo é a de mercado, atuando este como o detentor das bases econômicas e políticas em detrimento da intervenção do Estado. Por analogia, os defensores do neoliberalismo atribuem ao Estado a responsabilidade pela ineficiência das políticas públicas e por todos os males sociais, ficando a cargo da livre iniciativa de mercado a opção redentora para a “cura social”. Nesse contexto da globalização, conforme aponta Dalarosa (2003), as políticas econômicas se fundamentam a partir de interesses globais, ou seja, interesses das grandes potências econômicas mundiais, exaurindo-se dos estados nacionais o controle dos planos econômicos e sociais.

Sendo a base econômica determinante para o planejamento e organização da vida social, esse contexto se faz presente nos vários âmbitos sociais com alguns postulados, como a minimização da atuação do Estado na economia e seu poder sobre as decisões político-sociais, a privatização das empresas para acabar com gastos desnecessários do Estado e sua mínima intervenção nas questões sociais. O postulado maior do neoliberalismo é, portanto:

[...] por um lado, manter o Estado forte suficiente para acabar com gastos desnecessários, privatizar empresas estatais e liquidar os sindicatos e, por outro, diminuir os gastos e as intervenções estatais nas questões sociais e econômicas [...] (ARCE, 2001, p. 254).

A educação, nesse contexto, é eleita como solução mágica para a erradicação da pobreza, sendo concebida como redentora, assim como o é a necessidade de uma formação acadêmica. Neste sentido, concordamos com o posicionamento de Saviani (2009) ao analisar as teorias não-críticas da educação, segundo as quais a sociedade é harmoniosa, tendendo à integração de seus membros e a educação emerge aí como um instrumento de emancipação do sujeito ao possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, perpetuando assim o mecanismo do neoliberalismo.

Nessa lógica, quando ocorre um desvio, ou seja, se o indivíduo ficar às margens da sociedade, por exemplo desempregado, ele é o responsável pelo seu insucesso, neste caso profissional. Mas quais as implicações da formação de professores neste contexto? A nossa

preocupação com a exposição desses elementos no contexto da formação de professores é a de colocar em relevo elementos que influenciam nessa formação; afinal, as condições materiais têm relação direta com a concepção de educação que se adota e, portanto, com a formação de professores estabelecida.

A educação tem ainda um caráter de redenção ao se oferecer as possibilidades de ascensão, emancipação dos sujeitos por meio dela. Assim, a educação será a possível chave mágica, ideológica para que o indivíduo possa se qualificar, se profissionalizar para, então, poder se inserir no mercado de trabalho, voltar a ser consumidor e assim inserir-se novamente na sociedade. A educação institucionalizada é uma das maiores saídas para a situação do desemprego e para outras formas de marginalização social e sua busca, assim, acontece por esse mecanismo, mas de forma contraditória, pois, ao mesmo tempo em que a educação escolar é a forma dominante e “redentora” dos problemas sociais, ela não permite o acesso a todas as pessoas.

[...] se, por um lado, o capitalismo inaugura a era onde a educação escolar passa a ser a forma dominante de formação dos seres humanos, ao mesmo tempo isso se dá num processo histórico concreto onde as relações sociais de dominação não permitem a plena democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade. (DUARTE, 2009, p. 7).

Nesse contexto neoliberal marcadamente contraditório, no qual a educação está inserida - e não poderia ser diferente uma vez que, na perspectiva que defendemos, ela se relaciona de forma dialética com seus condicionantes histórico-sociais - algumas questões são enfatizadas, como: produtividade, eficiência, agilidade, curta duração e preparação única e exclusivamente para atuação no mercado de trabalho.

Esse contexto acaba por gerar consequências danosas principalmente para as classes populares, pois tem como resultados a fragmentação do ensino, a exaltação da eficiência e da produtividade na educação, a baixa qualidade na formação dos professores e no exercício de sua profissão, a descontinuidade das políticas públicas ao privilegiarem determinados interesses, dentre outros aspectos.

A nova política educacional implementada pelo governo [...] além de seu caráter puramente mercantil, tem, pois, função ideológica muito atuante, respondendo bem à reprodução da ideologia e, através dela, do sistema das relações sociais. O que se quer do sistema educacional é a produtividade, o baixo custo de mão-de-obra numerosa mas com qualificação puramente técnica, disciplinada e dócil, adequada às necessidades da manutenção do sistema econômico vigente. (SEVERINO, 1986, p. 92).

Podemos situar, ainda, a questão do aligeiramento do ensino, tanto na formação como consequentemente em sua prática pedagógica, a questão do pragmatismo na formação, a valorização do “aprender a aprender” e do professor enquanto mero facilitador em detrimento do professor enquanto responsável pela transmissão<sup>3</sup> do ensino escolar sistemático e da cultura erudita. Além disso, igualmente se verificam o incentivo à formação apenas em serviço, a exaltação do conhecimento advindo somente da prática, do espontaneísmo e da reflexão sobre a ação, em detrimento da formação inicial sólida e teoricamente fundamentada, possibilitando a práxis e a formação política e humana do professor, que envolvem o compartilhamento das relações de conhecimentos, conforme Fontana (2000).

Coorborando esse contexto no que se refere à formação de professores, Prado (2011) evidencia por meio de sua pesquisa no site da Anped, no período de 2000 a 2009, qual a visão que a área de educação infantil tem sobre a formação de professores. Em seus achados, constatou que, poucos artigos trataram da formação universitária, apesar de alegarem a sua necessidade (p. 59). Todo esse contexto que perpassa a formação de professores, evidenciado nas pesquisas em educação, contrubiu, segundo Arce (2001), com a ideia de que o professor não necessita ter “[...] uma base teórica e prática fortemente fundamentada em princípios filosóficos, históricos, metodológicos; os seus atributos pessoais passam a ser valorizados em detrimento da formação profissional.” (p. 262).

Convém ressaltar aqui, compartilhando das ideias da referida autora, que é preciso que os sujeitos disponham de elementos teóricos que os ajudem a pensar e construir as possibilidades e limites de sua atuação. Dessa forma, afigura-se como urgente pensar nas questões educacionais e na formação de professores de forma mais global, que reivindica a análise das contradições, pois, ao mesmo tempo em que se exalta e se luta historicamente pela educação escolar, se busca esvaziá-la e retirar o que é sua essência, ou seja, o que é condição *sine qua non* para a sua existência: a transmissão de conhecimentos, do saber sistematizado.

Vale ressaltar que, para isso, é preciso conhecer o processo histórico em que se efetiva a ação humana. Por isso, para estudar a formação de professores é necessário uma teoria que explique as raízes históricas e contraditórias do objeto a ser conhecido; caso contrário, essa análise seria inviável, uma vez que a educação e as questões que perpassam a formação são

---

<sup>3</sup> O conceito de transmissão estará sendo utilizado no sentido de instrumentalização do aluno com os elementos básicos para participar na sociedade, não como mera reprodução de conhecimentos de forma mecânica, passiva, como era na Pedagogia Tradicional. Alguns conceitos passaram a ser interpretados equivocadamente, por isso faz-se necessário esclarecer nosso posicionamento frente ao termo “transmissão de conhecimentos” como algo que é de competência do professor e da escola enquanto instituição responsável pela disponibilização dos instrumentos fundamentais de acesso à cultura erudita, conforme Saviani (2002).

originariamente contraditórias e dinâmicas. Isso nos encaminha a fazermos uma análise de alguns aspectos da pedagogia histórico-crítica, no sentido de localizar, no tempo e no espaço, as condições para a crítica à educação no mundo globalizado e a problematização específica da formação de professores.

### 3.1.2 Pedagogia Histórico-Crítica: Reflexões sobre Educação e Construção de Conhecimento

A pedagogia histórico-crítica tem seu marco a partir do ano de 1979 e começa a ser denominada por Saviani, inicialmente, como “pedagogia dialética”. Essa pedagogia nasce da crítica da realidade social imposta pelo capitalismo, por reconhecer as influências dos condicionantes econômicos e políticos na educação. Tem seus fundamentos teóricos ancorados no materialismo histórico de Karl Marx.

Segundo Scalcon (2002), o materialismo proposto por Marx surgiu como oposição ao idealismo de Hegel, que considerava que as ideias determinavam e dominavam a vida real dos homens, assim como seu mundo material. Marx avançou nessa teoria na medida em que refletiu sobre a realidade humana e sobre o homem enquanto produto e produtor de uma vida concreta, influenciada pelas condições objetivas dessa realidade; portanto, para Marx, o ideal é o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado, ou seja, é a realidade que determina a consciência, e não o inverso.

Dessa forma, Marx baseou-se no desenvolvimento da história humana, verificando que as condições de vida dos homens são determinadas por suas relações de produção e estas pelo modo de produção dominante, ao analisar as condições miseráveis em que viviam os trabalhadores de seu tempo.

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. Como concepção científica do mundo, o materialismo tem um método de investigação-exposição, um conjunto de teorizações apresentadas sob forma de leis científicas que governam a natureza, a sociedade e o pensamento e que se encontram apoiadas no materialismo histórico. (SCALCON, 2002, p. 108-109).

Assim, a realidade humana é vista por Marx enquanto realidade concreta e síntese de múltiplas determinações, assentada nas relações de produção. De acordo com Scalcon (2002), foi da análise do processo de trabalho no contexto da produção capitalista que surgiram as contribuições do pensamento de Marx para a educação, voltadas para uma pedagogia do

trabalho, “[...] que incorporam como questão central para a transformação da realidade social humana o desenvolvimento e a formação do homem onilateral.” (p. 111).

Tomando como base esse referencial teórico, Saviani (2009) atenta para a questão educacional, reconhecendo que ela se relaciona e é determinada por condicionantes histórico-sociais, em suas condições objetivas, cujo compromisso é a transformação da sociedade e não sua manutenção, sua reprodução. Nessa perspectiva, reconhecem-se os limites e possibilidades de atuação da educação, ou seja, não se trata de uma visão ingênua nem reprodutivista, admite-se que existe a possibilidade de transformação social e para isso são oferecidos instrumentos por meio da escolarização, do ensino sistemático, para que as classes dominadas possam lutar por essa transformação.

Saviani (2009) argumenta que a pedagogia revolucionária não nega a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade, como o faz a pedagogia da existência (manifestada pela Escola Nova), inspirada na concepção humanista moderna de filosofia da educação. Também não necessita negar o movimento para captar a essência do processo histórico, como o faz a pedagogia da essência (manifestada pela Escola Tradicional), inspirada na concepção humanista tradicional de filosofia da educação. A pedagogia revolucionária é crítica, entende que a educação se relaciona histórica e dialeticamente com a sociedade, portanto se situa além das pedagogias da essência e da existência, superando-as por meio da incorporação de suas críticas em uma proposta radicalmente nova. Duarte (2009) enfatiza essa ideia ao discorrer que

[...] o conceito de trabalho educativo de Saviani situa-se numa perspectiva que supera a opção entre a essência humana abstrata e a experiência empírica. A essência abstrata é recusada na medida em que a humanidade, as forças essenciais humanas, são concebidas como cultura humana objetiva e socialmente existentes, como produto da atividade histórica dos seres humanos [...] também supera a concepção de educação guiada pela existência empírica, na medida em que a referência tomada por Saviani é a da formação do indivíduo como membro da espécie humana. (p. 13).

Assim, a pedagogia revolucionária tem que estar articulada aos interesses populares, valorizando a escola e os conteúdos, a teorização e intelectualização do professor, realçando o método como o caminho para a superação das concepções de mundo burguesas, utilizando-se da lógica e do método dialético em contraposição à lógica formal, ou seja, relacionando a forma e o conteúdo e aproximando-os em nível de pensamento por meio do princípio dialético (SCALCON, 2002).

Os métodos preconizados por Saviani (2009) estimularão, portanto, a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão das iniciativas do professor; favorecerão o diálogo (alunos, professor, cultura); levarão em conta os interesses dos alunos e seus ritmos de aprendizagem sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos. Além disso, esses métodos mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade.

O autor busca traduzir os métodos de ensino que está propondo nessa perspectiva da seguinte forma: a prática social enquanto ponto de partida e de chegada, contudo qualitativamente diferente, pois, enquanto no ponto de partida seria objetivada a identificação do objeto da aprendizagem, no ponto de chegada seria um retorno do saber concreto – refletido - à prática social para possibilitar a atuação e transformação das relações de produção. Ou seja, o ponto de partida apresentaria uma visão sincrética, caótica, confusa, sem noção dos elementos que constituem o todo da realidade a ser estudada, já no ponto de chegada a visão se transformaria em uma síntese, em uma visão do todo com clareza das partes que o constituem. Resumidamente, o processo pedagógico se daria como um movimento dialético que incorpora a categoria da mediação, que é a problematização, ou seja, o momento de detectar as questões problemáticas no âmbito da prática social; e a catarse, que seria a tomada de consciência, até chegar novamente à prática social.

Portanto, a educação é tratada como uma atividade mediadora no seio da prática social global, daí porque ela é tomada como ponto de partida e ponto de chegada. O movimento vai da síntese à síntese pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples), constituindo uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). Dessa forma, essa pedagogia está empenhada em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção.

De acordo com Saviani (2008), a tarefa que a pedagogia histórico-crítica propõe com relação à educação escolar é basicamente: identificar as formas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente; converter o saber objetivo em saber escolar para se tornar assimilável aos alunos e prover os meios necessários para que os alunos apreendam o processo de sua produção, assim como as tendências de sua transformação.

Por isso, optamos por essa base teórica ao compreendermos que, nessa perspectiva, tanto a formação de professores como sua futura prática pedagógica possibilitarão a realização de uma prática embasada em uma teoria consistente, que valorize a educação enquanto mediadora da prática social, sendo assim histórica e crítica, pois reconhece os

condicionantes sócio-históricos que permeiam a educação, não esvaziando da escola e do professor o papel historicamente conquistado, em meio a lutas e conflitos.

Além disso, a pedagogia histórico-crítica reconhece a escola enquanto responsável pelo conhecimento teórico, objetivo, sistematizado, elaborado social e historicamente visando, conforme Saviani (2008), “[...] a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (p. 16) e avançando em relação ao conhecimento espontâneo, reflexivo, advindo tão somente da prática, do espontaneísmo.

Assim, à escola cabe possibilitar ao aluno avançar do conhecimento do nível da doxa - conhecimento opinativo- para o conhecimento ao nível da episteme, do saber sistematizado, metódico, isto é, cabe à escola propiciar a passagem do conhecimento assistemático para o conhecimento sistemático e todas as variáveis decorrentes deste processo, sem desconsiderar o saber prévio do aluno.

É nesse contexto que acreditamos que o sujeito possa desenvolver suas máximas potencialidades, atingindo sua humanização, autonomia e tendo possibilidades para refletir sobre seu entorno e, assim, utilizar as ferramentas disponibilizadas para que possa transformá-lo, se autoemancipando. Consideramos que é por meio da educação escolar de qualidade que os conhecimentos produzidos pela humanidade podem ser socializados a todas as pessoas, para que tenham chances de participarem mais ativamente da sociedade e atingirem níveis mais elevados de educação e cultura.

Por esses motivos enfatizamos que a formação de professores deve ser construída embasada nos fundamentos defendidos pela perspectiva histórico-crítica de educação, na qual os clássicos, a literatura, as contribuições filosóficas, psicológicas, sociológicas, antropológicas e das mais diversas áreas se complementam para oferecer um instrumental teórico sólido. Isso permite aos alunos construir conhecimentos concretos, embasados, para então os utilizarem como abstrações necessárias para alimentarem suas práticas pedagógicas por meio da práxis.

### 3.1.3 Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Crítica: Consolidando a práxis

Pensar a formação inicial de professores com base na perspectiva histórico-crítica significa pensá-la em sua estrutura, em sua materialidade concreta. Por isso, a importância de uma formação visando ao concreto, pensando a prática por meio das teorias construídas historicamente, valorizando o ensino, os fundamentos da educação, a formação cultural construída dialeticamente em suas contradições, enfim, que incorpore o movimento da práxis.

O professor precisa ser submetido a um processo formativo que o torne consciente de sua função primordial de preparar e instrumentalizar as novas gerações, dotando-as dos conhecimentos históricos e culturalmente produzidos pela humanidade, ensinando conteúdos com significados, que sejam passíveis de conexão entre a teoria e a vivência prática.

[...] a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado. (ARCE, 2001, p. 267).

E, para isso, faz-se indispensável a conscientização do professor e do seu papel social para possibilitar tais mudanças. Por isso enfatizamos que a formação precisa ser crítica para permitir ao professor partir de uma reflexão filosófica e política sobre os problemas que a realidade lhe apresenta, visando sua transformação. Enfim, acompanhamos Silva (2011) ao afirmar que,

[...] só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática, porém, não se basta a si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora [...] (p. 22).

É igualmente indispensável que a formação possibilite ao professor compreender o contexto educacional e lutar pela valorização da educação, pela melhoria das suas condições de formação e da sua carreira profissional. O alcance de tais propósitos depende de uma formação que estimule a reflexão sobre o tipo de educação que se pretende realizar, para quem e a fim de quê, podendo assim se desenvolver uma prática educativa consciente de suas possibilidades de transformação social e também de seus limites, libertando-se de práticas ingênuas ou inconscientes.

Afinal, uma prática, para ser coerente e gerar resultados concretos, precisa oferecer os instrumentos para alcançar o nível da consciência filosófica, da consciência política e social dos sujeitos, tendo por ponto de partida o conhecimento advindo do senso comum e possibilitando o seu avanço. Essa conscientização é de suma importância para a luta

transformadora, para a concretização dos direitos das classes trabalhadoras e pela busca da qualidade, seja na educação, na saúde, enfim, nos diferentes setores da sociedade, além de ser a forma mais viável para uma maior participação social, autônoma e crítica.

[...] por qualidade de ensino, não entendo algo neutro, mas algo que se vincula aos interesses de determinadas camadas da sociedade. Por isso é que me parece fundamental, quando trabalho na educação, o posicionamento: é preciso saber de que lado eu estou, porque os critérios de qualidade vão ser definidos a partir daí. O ensino qualitativamente bom vai ser qual? É claro que do ponto de vista de uma participação maior do povo no poder vai ser, justamente, aquele ensino que dê instrumentos que efetivem essa participação [...] (SAVIANI, 2002, p. 202).

Salientamos, dessa forma, que nosso posicionamento é a favor da luta por uma educação de qualidade para todos. Essa educação, por definição, baseia-se no esforço político que deve priorizar a formação de professores. A educação que aqui defendemos baseia-se no fortalecimento da escola como *locus* do desenvolvimento humano e de políticas públicas que efetivem a tomada de consciência do homem no mundo. Trata-se de uma educação que permita às pessoas agir sobre a realidade e seus problemas, uma educação como instrumento para criar novas possibilidades de ação, para instaurar, inventar, mergulhar no caos, reconhecer suas singularidades, resistir às opressões, conhecer o mundo com outros olhos, não tendo medo do caos, das diferenças, uma a educação vista enquanto possibilidades.

E, para isso, retomar a valorização da construção de conhecimento científico e da filosofia; o retorno da teoria; da revalorização da instituição escolar e da intencionalidade dessa educação. Finalmente, além da importância da compreensão da formação inicial nesse contexto, é de central importância analisar as políticas educacionais, seus avanços e retrocessos, assim como os reflexos dessas políticas para a sociedade, a educação infantil e a formação de seus professores. Por isso, no próximo item analisaremos como a educação infantil se insere no âmbito nas políticas educacionais.

### **3.2 A Educação Infantil e a Formação Docente no Contexto das Políticas Educacionais**

Inicialmente é salutar dar ênfase à importância das organizações e da participação social ao reivindicar seus direitos e impulsionar as políticas públicas, o que se reflete no importante momento histórico de 1990 no que concerne às questões ligadas a educação e à sua qualidade.

Contudo, seria injusto não apontar a importância do papel do Estado ao promover tais avanços, mesmo que seu papel fique muitas vezes restrito a ações emergenciais- vale salientar que, aliados às pesquisas educacionais, muitos ganhos foram conquistados no que concerne ao direito à educação das crianças pequenas, o que não nos impede de analisar criticamente a atuação do Estado e a implementação de algumas políticas para a educação infantil.

Salientamos, assim, que, quando nos posicionamos negativamente frente a algumas políticas educacionais, não pretendemos enfatizar o discurso neoliberal advogando a ineficiência do Estado na garantia dos direitos sociais, mas, ao contrário, estamos sinalizando para a necessidade de melhorias em sua atuação perante a educação infantil e a formação de seus professores, visando à qualidade desse nível de ensino.

É fundamental ressaltar nossa concepção de educação infantil e ensino, pois implica em questões que se apresentam divergentes ao analisarmos as práticas levadas a cabo nas instituições com as crianças pequenas, assim como também diz respeito ao papel do professor desse nível de ensino. Assim, entendemos por escolarização a entrada da criança em uma instituição formal de ensino, a passagem da vida familiar para a vida escolar, sendo a escola responsável pelo ensino formal. As objetivações humanas que vão sendo construídas ao longo das gerações devem ser socializadas em sua grande maioria na escola, envolvendo conhecimentos socialmente produzidos, a cultura erudita, os clássicos, enfim, é um *locus* importante na formação humana.

Ao tomar-se a escola como *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 [...] apresenta-se como um 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 [...] (ARCE, 2010, p. 31).

Portanto, acreditamos que as crianças não deixam de viver a infância ao serem denominadas como alunos ou por estarem em uma instituição formal de ensino, mas passam a ter a possibilidade do encontro com a cultura, com os conhecimentos, pelo qual o responsável é o professor.

Iniciamos a discussão deste item ressaltando a importância da educação infantil conquistada desde a Constituição de 1988, perpassando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente até chegarmos à LDB 9394/96 com a garantia do direito à educação a todas as crianças de 0-6 anos, sendo dever do Estado e, em parte, opção da família, além da ampliação

do ensino fundamental para 09 anos por meio da Lei 11.274, de 2006. É importante retomar aqui que, conforme apontamos no capítulo anterior, no ano de 2009, alterou-se o texto constitucional e foi promulgada a Emenda Constitucional nº 59 que, dentre outras modificações, alterou o artigo 208 da Constituição Federal, tornando obrigatória a educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.

Assim, algumas das conquistas legais que incidem sobre a educação infantil e a formação de seus professores no âmbito das políticas educacionais precisam ser ressaltadas, mesmo que muitas delas dicotomizem a relação entre expansão de atendimento e qualidade. Contudo, impulsionam os debates acerca da formação de professores para essa etapa de ensino, foco da nossa discussão.

Por isso, dentre inúmeras publicações e leis que contribuem para pensar no direito à educação das crianças, destacamos: a Constituição de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990; a Política Nacional de Educação Infantil de 1994; o Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil de 1994; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 1996; o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1998; os Referenciais para a Formação de Professores de 1999; os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e a Política Nacional de Educação Infantil de 2006.

Na Constituição de 1988, a criança passa a ser reconhecida enquanto um sujeito de direitos, dentre eles à educação, desde a mais tenra idade. Com a elaboração do ECA, por meio da lei nº 8.069 de 13/06/1990, passamos a ter maior controle e meios de fiscalização sobre as políticas públicas direcionadas às crianças, configurando-se em mecanismo para resguardar os seus direitos. Vale salientar, conforme Azevedo (2005), que o ECA influenciou as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estava tramitando naquele momento.

No ano de 1993, o MEC elaborou uma Proposta de Política para a Educação Infantil, buscando mostrar que esta etapa de ensino é indispensável para a construção da cidadania, e neste sentido sinaliza-se para a importância da formação de seus professores. Assim, em 1994 legaliza-se a Política Nacional de Educação Infantil, apontando-se as diretrizes gerais para uma Política para esta etapa, buscando-se analisar a situação de atendimento das crianças em idade escolar e divulgar a Política de Educação Infantil.

Outro acontecimento que marcou sua importância na área foi o Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil<sup>4</sup>, em Belo Horizonte, no ano de 1994, com o intuito de oferecer subsídios para a implementação de uma política para a formação dos professores, reconhecendo-se assim, que, para garantir a qualidade da educação infantil, é indispensável pensar e garantir os recursos para uma formação profissional de qualidade.

Dois anos mais tarde, em 1996, é promulgada a LDB, que nomeia esta etapa como educação infantil e a define enquanto primeira etapa da educação básica, embora a dicotomia cuidar-educar seja reforçada nesta lei ao estabelecer que o atendimento das crianças se dará em creches e pré-escolas.

Ressaltamos que, mesmo com os avanços referentes a esta lei, a questão das nomenclaturas ainda reforça alguns paradigmas da área, como a nomeação de “educação infantil” e não de “escola” para essa etapa da educação, pois consideramos que a escola se refere à entrada das crianças em uma instituição de ensino formal, sistematizado, com profissionais qualificados, o que não significa a reprodução do modelo escolar do ensino fundamental, uma vez que a faixa etária e as necessidades são outras, conforme discutiremos no próximo item deste capítulo. Além disso, essa etapa significa a transição entre o convívio familiar e o escolar, no sentido dessa institucionalização da criança, o que não significa que ela deixa de viver essa fase (infância) ao adentrar uma instituição escolar.

No que se refere à formação de professores, é reconhecida pela LDB a necessidade de uma maior exigência a fim de qualificar os profissionais que atenderão às crianças, estabelecendo que tal formação deverá ocorrer no ensino superior, mas admitindo como formação mínima aqueles docentes formados pelo extinto magistério do ensino médio, conforme artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Em 1998, publica-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Elaborado por um grupo de especialistas na área de Educação Infantil, foi um documento amplamente divulgado nas instituições de educação infantil e, apesar de não

---

<sup>4</sup> Para uma análise mais aprofundada sobre o encontro, consultar Azevedo (2005) nas referências.

possuir um caráter normativo, serve como referência para a atuação e formação dos professores na educação infantil. É composto por fundamentos teóricos e orientações didáticas, ressaltando a centralidade da criança e seus aspectos afetivos, cognitivos e motor, assim como a necessidade de um ambiente estimulador para o processo de aprendizagem da criança.

Também em 1998 são elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que, apesar de ser um documento normativo, não teve ampla divulgação nas escolas e nos cursos de formação de professores quanto o RCNEI, o que, de certa forma, não nos causa tanta estranheza, uma vez que o RCNEI é apresentado como “sugestão” de proposta pedagógica para a atuação dos professores na educação infantil, por isso sua ampla divulgação, sendo assimilado pelos profissionais muitas vezes como um “manual de procedimentos técnicos”. Analisando brevemente esse documento, percebemos que ele é contraditório ao se referir à educação infantil e aos seus “educadores”. Ressaltamos alguns pontos:

- serve de norte para as propostas pedagógicas e atuação dos educadores, portanto não fala de professores;
- com relação aos “programas” de educação infantil, critica que se reduziram a currículos e ao domínio exclusivo da educação, limitando-se às experiências de ensino;
- ressalta a necessidade do regime de colaboração pelos responsáveis pela educação para propiciar mais qualificação aos adultos para o trabalho com cuidado e educação;
- critica a conceituação da LDB quanto ao termo pré-escola por ser entendido como fora da escola, portanto, em termos de política pública, seria um luxo, supérfluo.

Expressa ainda que “[...] o bom senso e a vontade política devem prevalecer em benefício das crianças brasileiras [...]” (p. 10), sendo a questão da formação entendida apenas como questão de bom senso para beneficiar as crianças. Então, não é mais direito delas terem um professor qualificado para efetivar seus direitos perante a Constituição, a LDB, entre outras leis? Ressaltamos que, além de direito, a formação dos professores da educação infantil é uma necessidade para atingirmos a tão almejada qualidade da educação.

A representação social sobre o professor da educação infantil, ou melhor, sobre seu “educador”, uma vez que assim se apresenta a denominação, é também a de um facilitador que organiza e prepara o ambiente para estimular a criança, para que assim ela possa ativamente aprender, sem necessitar, portanto, da intervenção direta do professor.

O eixo do trabalho pedagógico proposto tanto nas Diretrizes quanto no RCNEI nos remete à análise comparativa destes documentos com o que tem sido chamado de Pedagogia da Infância:

[...] as múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico, que deve primar pelo envolvimento e interesse genuíno dos educadores, em todas as situações, provocando, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, através de exercícios de sensibilidade, reconhecendo e alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade. (BRASIL, 1998a, p. 14).

De acordo com as Diretrizes, somente o diretor e os supervisores precisam ter, “[...] no mínimo, Curso de Formação de Professores [...]” (p. 15) para elaborarem as propostas pedagógicas, ou seja, precisa-se de professores para elaborarem propostas, mas, para sua efetivação na prática, admite-se pessoas menos qualificadas, como acontece com muitos monitores e agentes de educação infantil. Não temos a intenção de culpabilizar esses profissionais; pelo contrário, as condições financeiras e de trabalho muitas vezes não possibilitam a estes buscarem uma formação; o que estamos evidenciando é que a própria legislação legítima e incentiva essa realidade, o que desqualifica a criança enquanto cidadã e portadora de direitos, inclusive o de ter pessoas qualificadas para atendê-las.

Enfim, essas foram algumas questões por nós levantadas sobre as Diretrizes Curriculares, cujas concepções não se diferenciam muito do que vem expresso no RCNEI.

Retomando nossa análise, em 1999 são divulgados os Referenciais para a Formação de Professores, elaborado por um grupo de profissionais especialistas do MEC, dentre outros, com o intuito de direcionar a formação docente por meio de alguns pressupostos que, basicamente, segundo Azevedo (2005), estão voltados para a atuação do professor visando o desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas, não se restringindo apenas à transmissão de conhecimentos, implicando uma atuação profissional não meramente técnica, mas intelectual e política, baseados na articulação teórico-prática.

Em 2006, foram instaurados os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, que têm por objetivo levantar parâmetros de qualidade para garantir o direito da criança a uma educação de qualidade, respeitando-se suas especificidades e diversidades.

Em 2009, são instituídas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, seguindo os mesmos princípios das anteriores, porém enfatizando questões como currículo e propostas para a transição das crianças para o ensino fundamental.

Percebemos, por meio dessa breve análise, que o discurso político voltado para a elaboração de políticas educacionais tem avançado e colocado a criança como foco das discussões, mas ainda necessita de muitos estudos e pressões políticas, pois muitos aspectos ainda não efetivam de fato o direito da criança à uma educação de qualidade, com profissionais qualificados para atender suas necessidades formativas.

A concepção de professor presente nos documentos é a daquele que apenas organiza os espaços e tempos para as crianças, que precisa estar atento às suas necessidades e aos seus desejos, pensando e refletindo sobre sua prática. Constatamos, assim, uma relação de coerência dos princípios desses documentos oficiais com os pressupostos de uma “nova” pedagogia, denominada de Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil, a qual vem sendo intensamente veiculada nos discursos e na literatura da área, alcançando a adesão de parcela significativa dos professores de educação infantil já formados e em formação. Por esse motivo, no próximo item realizaremos uma breve análise dessa abordagem e de suas influências na educação infantil e na formação de seus professores.

### **3.3 Construindo uma Pedagogia da Infância: dando voz ao aluno ou tirando a voz do professor?**

O primeiro passo que temos que dar é sair do romantismo e da sedução dos discursos das pedagogias do “aprender a aprender” para ingressar em uma nova etapa, na qual o máximo desenvolvimento dos seres humanos se imponha como referência dos planejamentos de ensino, com valorização do professor e da educação escolar como forma mais desenvolvida de apropriação da cultura.

Ana Carolina G. Marsiglia  
(2010)

É necessário perpassar por este terreno consensual que vem sendo produzido na área da educação infantil a fim de direcionarmos nosso olhar para a busca por valorização do professor de educação infantil, que não pode estar alheia ao movimento histórico e ao desenvolvimento de pesquisas que ganham espaço e ditam as formas de agir e pensar, por meio da legitimação de determinadas representações sociais que se cristalizaram no meio educacional.

Sendo assim, é preciso descortinar algumas questões paradigmáticas e consensuais que acabam por direcionar as políticas públicas e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas e a

formação de professores, impossibilitando o olhar por outros ângulos, que venham a enriquecer o debate e criar novas discussões - afinal, este seria o papel da pesquisa científica.

Efetuamos uma análise da pesquisa realizada por Prado (2011) no que se refere ao estado da questão sobre formação de professores de educação infantil no GT 07 da Anped (2000-2009), assim como partimos de reflexões por nós realizadas por meio de leituras e participação em eventos, como: no GT 07 da Anped, realizada em 2010 na cidade de Caxambu; no Fórum “Educação Infantil como Política Pública de Educação”, realizado em 2010 na Unicamp, dentre outros.

Além disso, buscamos subsídios sobre algumas políticas educacionais voltadas para a educação infantil e formação de seus professores e percebemos que há um consenso não somente na Anped, mas em todo o discurso proclamado pelos documentos oficiais, que reflete na questão identitária desse professor e que, do nosso ponto de vista, resulta na manutenção de uma imagem de pouco valor sobre o professor de educação infantil, historicamente construída, ao enfatizar que,

[...] a prática pedagógica e o ambiente têm sido por excelência considerados formadores de identidade do professor de educação infantil. **É no ambiente no qual trabalha e mediante observação das crianças em sua prática que esse professor terá a oportunidade de construir sua especificidade docente**, a saber: **de professor reflexivo, observador** e mediador de diálogos **em um espaço de convivência complementar ao da família**. (PRADO, 2011, p. 63). [grifos nossos].

Por isso, evidenciaremos alguns dos principais achados de Prado (2011) em seu levantamento sobre as discussões voltadas para a formação, partindo da análise sobre as concepções de criança, professor de educação infantil e instituições de educação infantil. Resumidamente, essa pesquisa utilizou dois eixos de análise- contribuições da área na construção da identidade dos professores de educação infantil e revalorização do professor segundo os artigos analisados. Alguns dos achados (englobando os dois eixos) foram: há um consenso na área referente à importância da formação do professor enquanto um aspecto fundamental na busca da qualidade, enquanto um direito conquistado e existe um movimento de reconstrução da imagem do professor de educação infantil pautado no que vem sendo denominado de “Pedagogia da educação infantil”, cujos artigos apontam:

- necessidade de observação das práticas levadas a cabo nas instituições de educação infantil e reflexão sobre elas;
- necessidade da articulação entre formação inicial e continuada;

- ênfase na prática pedagógica ao possibilitar a construção de uma identidade, que, por sua vez, deve romper com a visão escolarizada rumo ao conhecimento sobre as especificidades da infância (e suas linguagens);
- necessidade de espaços e ambientes voltados para a autonomia das crianças - um espaço de convivência, onde o ambiente é um educador;

[...] dos 34 artigos, identificamos que 21 deles ou indicam a bibliografia italiana ou utilizam termos desta (múltiplas linguagens, observar e ouvir as necessidades das crianças, professor reflexivo e sua formação na prática, etc.) como pressupostos para compreensão adequada desse “novo” perfil e a forma que os ambientes devem ser desenhados. (PRADO, 2011, p. 62).

- o professor de educação infantil é reconhecido pelas singularidades de sua docência, é visto como aquele que planeja a atividade, organizando-a por meio da “postura reflexiva”, sendo seu papel amplo e diverso, mas que precisa de qualificação. Deve ser crítico e reflexivo ao olhar as crianças, valorizando assim suas múltiplas linguagens.

[...] o “novo valor” dado ao professor de educação infantil [...] passa pelo ambiente imediato, pela forma como que este conduz suas práticas, sobretudo refletindo sobre estas. Esse professor tem uma tarefa complexa, conquistada por meio de leis e durante a história de atendimento, sendo esta tarefa de: preservar as crianças em uma educação que atente para a centralidade da infância, livre das rotinas impostas pelo capitalismo e em oposição aos moldes do ensino fundamental. (PRADO, 2011, p. 65).

- as crianças são vistas como cidadãs, com poder de imaginação e possuem múltiplas linguagens, precisam ser ouvidas e preservadas para viverem sua infância, como geração produtora de cultura. Por isso, aqueles que compartilham dessa visão

não admitem falar que “ensinam” ou “dão aulas” às crianças. Pode-se dizer que sua “renovação” conceitual visa enfatizar uma concepção de educação escolar centrada na criança, sendo que esta é considerada a protagonista neste processo. (PRADO, 2011, p. 66).

Após essa análise, percebemos que os dados encontrados apontam para a construção de uma nova pedagogia para a educação infantil, pautada na abordagem Reggio Emilia. Além desses achados, vários pesquisadores já reconhecem a influência dessa abordagem na área, conforme Stemmer (2006):

[...] É inegável que a chamada “abordagem Reggio Emilia” vem exercendo também no Brasil um importante fascínio na área da educação infantil. Muitas são as publicações voltadas para a experiência de Reggio Emilia e a vinda de pesquisadores italianos ou simpatizantes e divulgadores desta abordagem para congressos e seminários da área se intensificou a partir do início do novo milênio. (p. 102).

Diante desse contexto, que está relacionado ao perfil de professor de educação infantil que se necessita formar, é salutar que analisemos brevemente algumas questões dessa abordagem, segundo seu precursor Loris Malaguzzi (1999).

### 3.3.1 A Abordagem Reggio Emilia: questões propedêuticas

Iniciamos nossa análise sobre esta abordagem com base na leitura de uma entrevista com seu precursor, Malaguzzi (1999), para o qual o professor não precisa ser um profissional, abarcando uma profissionalidade e compromisso ético e político. Não precisa de escolas, mas sim de casas grandes, comparadas ao lar e às famílias, para que as crianças se sintam confortáveis e seguras para aprender por meio de seu trabalho ativamente, seguindo suas necessidades e interesses, que são vinculados ao seu cotidiano imediato.

O que prevalece é a informalidade, a ausência de regras e rotinas, a liberdade e o prazer em ser criança e se relacionar com suas mais diversas linguagens. Mas nos perguntamos, esse não seria o “canto das sereias”? ou melhor dizendo, não seria um belo e sedutor discurso, que se quer descompromissado com a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, com os direitos das crianças em conhecer, e com a valorização da categoria profissional professor? Esse discurso elaborado a partir dos princípios da abordagem Reggio Emilia vai ao encontro dos ditames neoliberais, pós- modernos, como já observado por Stemmer (2006).

Enfatizamos nessa leitura aspectos positivos da referida abordagem, como: a preocupação com os recursos para representação gráficas das crianças; ênfase no trabalho com artes; cuidado com os espaços e ambientes, desde que por si só não sejam substitutos do imprescindível papel do professor.

Conforme pesquisa de Prado (2011), os artigos da Anped mostraram, com relação a essa abordagem, que há uma “nova proposta” para a educação infantil e uma “nova” imagem de criança, mas, de acordo com nossos estudos, percebemos que não é tão nova assim. Isso porque, segundo o precursor dessa abordagem, Malaguzzi (1999), percebemos que os

princípios que a regem receberam influências da escola ativa, tendo como base teóricos como Dewey, Piaget, Montessori, dentre outros.

[...] nossa filosofia e valores básicos [...] incluem os **aspectos interativos e construtivistas, a intensidade dos relacionamentos, o espírito de cooperação** e o esforço individual e coletivo na realização de pesquisas. Apreciamos diferentes contextos, **damos uma grande atenção à atividade cognitiva individual dentro das interações sociais** e estabelecemos vínculos afetivos. (MALAGUZZI, 1999, p. 76). [grifos nossos].

Essas influências direcionam suas práticas no sentido do protagonismo das crianças, que determinam suas necessidades de aprendizagens, de forma ativa, e o professor apenas estimula essa aprendizagem, servindo de auxílio, em um ambiente feliz, alegre e estimulador. Esses são alguns dos princípios da escola nova, onde,

[...] o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabelecia entre os alunos e entre estes e o professor [...] Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido. (SAVIANI, 2009, p. 8-9).

Forte ênfase ao espontaneísmo e ao cotidiano são dadas, ficando muito claro em umas das falas de Malaguzzi (1999):

Desejávamos reconhecer o direito de cada criança de ser um protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias [...] (p. 62).

Ainda na entrevista concedida a Gandini, Malaguzzi (1999) conta a história do surgimento da abordagem Reggio que, resumidamente, começa seis dias após o término da Segunda Guerra Mundial, com uma experiência de um vilarejo chamado Villa Cella. Nesse vilarejo, as pessoas (pais e comunidade) haviam decidido construir e operar uma escola para as crianças, com pouquíssimos recursos, baseada tão somente na solidariedade e sacrifício do pós- guerra. Essa experiência foi decisiva para a nova educação que propunham para as crianças, uma educação comunitária, que rompesse com os padrões tradicionais e seguisse o princípio orientador de que “[...] as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças.” (p. 61).

A abordagem Reggio teve uma grande e rápida influência mundial, chegando a ser considerada uma das melhores escolas do mundo, conforme Gardner (1999):

[...] em minha concepção, nenhum local no mundo contemporâneo teve um sucesso tão esplêndido quanto as escolas de Reggio Emilia. Quando a revista americana *Newsweek*, de uma forma tipicamente subjetiva, selecionou “as Dez Melhores Escolas no Mundo”, em dezembro de 1991, a nominada em sua categoria para a Educação na Primeira Infância foi Reggio Emilia, algo inteiramente apropriado [...] (p. xii).

É salutar ressaltar a experiência dessa abordagem como humanizadora, devido ao seu contexto de pós- guerra e à participação de todos frente à educação para as crianças, devido às necessidades dos pais e de seus filhos naquele momento. Contudo, ela necessita também de reflexões consequentes, devido à sua influência mundial, alcançando o Brasil, a fim de apontarmos questionamentos que possam efetivamente contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e com a busca pela profissionalidade docente, também um direito das crianças.

Quando Malaguzzi (1999) fala da escola, ele a representa da seguinte forma “[...] é um organismo dinâmico e inexaurível e possui suas dificuldades e controvérsias, mas, sobretudo, alegria e capacidade para lidar com as perturbações externas [...]” (p. 73). Da mesma forma, a compara com os lares das crianças, conforme evidencia em sua fala: “[...] nosso objetivo é construir uma escola confortável, onde crianças, professores e famílias sintam-se em casa.” (p. 75). Malaguzzi (1999) reforça seu pensamento de que a educação é baseada na harmonia, cooperação e interação de crianças, famílias e seus professores, ao ressaltar que:

Os aspectos de isolamento, indiferença e violência que são, cada vez mais, uma parte da vida social contemporânea, são tão contrários à nossa abordagem que nos tornam ainda mais determinados a prosseguir [...] tudo isso contribui para estruturar-se uma educação baseada no relacionamento e na participação [...] (p. 75).

Percebemos que é dada grande ênfase aos espaços, à adequação de ambientes, uma vez que ele “[...] educa a criança; na verdade, ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com a equipe de dois professores.” (GANDINI, 1999, p. 157). Toda a organização dos centros tem por eixo o protagonismo e espontaneísmo da atividade infantil, onde prevalecem as suas várias linguagens. Assim, acompanhamos Prado (2011) ao afirmar que, nessa abordagem,

[...] a relação mais importante entre o ensino e aprendizagem está em “aprender a aprender” por meio da descoberta, do incerto, de permitir que a linguagem seja expressa pelas crianças por meio de tantas possibilidades quantas forem possíveis em um ambiente interativo [...] (p. 78).

Outro espaço que tem grande importância na abordagem Reggio é o atelier, que, segundo Malaguzzi (1999), é o lugar de provocação. Ele é utilizado como meio de expressão das diferentes linguagens das crianças e como proteção “[...] de longas palestras e teorias didáticas.” (p. 84). Favorece também a documentação das atividades realizadas pelas crianças, além de servir de método de observação e registro dos processos de aprendizagem, que serão a base para o diálogo com os pais, sendo também um lugar de aprendizagem para os professores.

No que se refere ao papel do professor, Malaguzzi (2009) discorre que ele auxilia as crianças no seu aprendizado, mas é essa a centralidade de que ele fala no processo educativo? Resumidamente, nessa abordagem o professor aprende exclusivamente refletindo sobre sua prática, organizando o ambiente e os fluxos de documentação e comunicação que serão apresentados aos pais das crianças. Contudo, acreditamos que:

Postular e defender que o professor deva ser formado com base na reflexão sobre sua prática, aprendendo e “construindo” o seu conhecimento com e através das crianças- concepção explicitada na “abordagem Reggio Emilia”- traz implicações que são, ao nosso ver, danosas para a educação em geral e particularmente para a educação infantil [...] Uma delas é a destituição do professor de sua função primordial, qual seja a de transmitir às gerações mais novas o conhecimento acumulado e produzido historicamente pela humanidade, transformando-o em “recurso” ao qual pode-se ou não recorrer. Imaginemos se é possível defender para qualquer outro profissional uma formação que vai sendo “construída” na prática. (STEMMER, 2006, p. 158).

Malaguzzi (2009) salienta ainda que o sistema de relacionamentos educa por si só, ou melhor, com o auxílio do professor-educador ao documentar as relações, as expressões das cem linguagens das crianças:

Os professores devem aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados [...] **seu papel como educadores deve incluir o entendimento das crianças como produtoras [...] devem aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas** [...] devem ingressar na estrutura de tempo das crianças, cujos interesses emergem apenas no curso da atividade ou das negociações que surgem dessa atividade. **Devem perceber que escutar as crianças é tanto necessário quanto prático** [...] (1999, p. 83). [grifos nossos].

Outro questionamento se dirige à falta de qualificação adequada para intervirem na educação das crianças, uma vez que o aprendizado profissional acontece apenas na prática, em uma espécie de treinamento em serviço; afinal, a condição para que os professores tornem-se também pesquisadores é que eles possam aprender com as crianças, seguindo-as, não havendo planejamento ou currículo, conforme ressalta Malaguzzi:

**A preparação é fundamentada sobre nada, nem em termos de uma fundação nas artes liberais ou em estudos profissionais apropriados. Existem planos para uma grande reforma, a qual incluiria a preparação universitária para professores de crianças pequenas, mas a concretização dessa reforma será difícil [...] Portanto, pode-se perceber por que sua formação profissional e seu desenvolvimento devem ocorrer enquanto trabalham com as crianças.** (1999, p. 82). [grifos nossos].

São questões ao nosso ver paradigmáticas, uma vez que estão diretamente relacionadas ao perfil do professor que se deseja formar, assim como incidem nas relações envolvendo professor e aluno e nas suas questões identitárias, foco de nosso estudo.

Partindo do pressuposto de respeito à diversidade e às individualidades, todos, crianças e adultos, estariam no mesmo patamar, partilhando significados e co-construindo suas próprias compreensões de mundo. Neste universo, onde escutam todos, onde não pode haver conhecimento objetivo ou independente do contexto, onde a certeza e a verdade não são mais do que mera ilusões, é emblemática, entre outros aspectos, a absoluta descaracterização do papel do professor [...] (STEMMER, 2006, p. 136).

Elaboramos essa breve análise para salientarmos que não concordamos com essa abordagem no que se refere ao papel proposto à educação infantil e a seu professor, assim como com a representação social que essa abordagem tem sobre a criança e o professor, que, conforme procuramos demonstrar, contribuem para a sua desvalorização profissional e social, e conseqüentemente negam o direito das crianças de terem um profissional qualificado para atendê-las e disponibilizar-lhes o conhecimento sistematizado.

Sendo assim, não se trata apenas de negar as contribuições dessa abordagem, mas de ressaltar seus limites por tornar-se aceita quase que hegemonicamente na literatura. Desta forma, no próximo item, apresentaremos algumas contribuições da psicologia histórico-cultural frente ao papel do professor de educação infantil, que, associadas ao estudo realizado sobre a perspectiva histórico-crítica de educação, podem enriquecer o debate sobre a formação de professores da educação infantil e a busca por valorização e reconhecimento profissional.

### 3.4 A valorização do papel do professor de educação infantil

Ser professor é assumir-se enquanto categoria profissional, se posicionando politicamente e buscando construir sua profissionalidade, por meio do engajamento na luta pela valorização e reconhecimento do seu papel. E, para isso, é imprescindível assumir seu papel na formação humana, qual o conhecimento filosófico, científico, das artes, da cultura, enfim, dos saberes socialmente elaborados e transmitidos são a razão de sua existência, de seu papel profissional e social.

Neste sentido, acreditamos que a formação deva ser voltada para a práxis, onde o movimento dialético entre teoria e prática instrumentalizam o futuro profissional, abrangendo a sua profissionalidade docente, a formação política e ética, que são condições para que os futuros professores se libertem de práticas ingênuas.

Conhecer as teorias, compreender a herança e a ambiência cultural que contingenciam suas produções, buscar conhecer os valores nelas implicados, colocá-las em diálogo, certamente faz diferença na significação, na concepção e na interpretação dos acontecimentos, no cotidiano das práticas educativas. Conhecer as teorias pode (trans)formar o olhar do educador. Com relação às crianças, às imagens de crianças, e com relação às próprias teorias [...] (SMOLKA, 2002, p. 124).

Assim, os futuros professores terão a possibilidade de reconstruir suas representações acerca de quem são as crianças, e conseqüentemente de quem são enquanto professores da educação infantil, podendo atuar conscientes de suas possibilidades de criar as condições objetivas para a humanização e emancipação, direito de todos.

Por isso, prosseguiremos com uma análise da psicologia histórico-cultural que, articulada com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, aponta caminhos para repensarmos a educação infantil e a valorização do papel do professor, assim como para rever a reconstrução de sua identidade.

#### 3.4.1 A Psicologia Histórico-Cultural: Alguns Pressupostos para Pensar a Educação

Aliada à perspectiva histórico-crítica de educação, acreditamos que a psicologia histórico-cultural pode oferecer os subsídios para pensarmos em uma valorização para o professor de educação infantil, demarcando seu papel profissional e social, ou seja, identificando-o enquanto uma profissão, cuja responsabilidade abarca questões éticas e a formação humana.

A psicologia histórico-cultural formulada por Vigotski e seus colaboradores possibilita uma compreensão sobre o funcionamento do ser humano e, a partir de seus pressupostos, podemos pensar na própria prática pedagógica, assim como em várias questões relacionadas a como o ser humano constrói seus conhecimentos.

Essa teoria compreende o processo da ação do homem sobre a natureza, fazendo com que ela sirva aos seus propósitos, suas necessidades reais e materiais no mundo em que está inserido. Por isso considera o homem enquanto um ser social, histórico, que se constitui homem - no sentido de humano - pelas relações que estabelece com o outro e com o meio cultural e assim se desenvolve (processos interpessoais), por meio da transformação que opera neste meio, também se modificando por meio da internalização (processos intrapessoais).

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).

Os seres humanos são constituídos com uma base biológica, mas, por meio das relações produzidas pelo trabalho humano, construído histórica e socialmente, o social passa a se constituir em uma reação dialética entre homem, mundo e objeto. Nessa perspectiva, portanto, o conhecimento é construído pela interação entre sujeito e objeto, por meio de ações mediadas no contexto social.

As bases naturais, biológicas, compreendem as funções elementares, que são funções psicológicas que não nos diferenciam dos animais, são espontâneas. Vigotski (2008) explica a transformação dos processos psicológicos elementares em processo complexos por meio de mudanças qualitativas e quantitativas na história do desenvolvimento. Assim, as funções psicológicas elementares podem se transformar em superiores, que são funções psíquicas que dependem da relação interpessoal com outras pessoas, de mediações para transformar-se qualitativamente.

O mais importante no funcionamento psicológico e que não é inato, é construído social, histórica e culturalmente, por isso, as funções psicológicas superiores permitem ao ser humano se humanizar, ou seja, tornar-se verdadeiramente humano e atingir níveis mais elevados de desenvolvimento, por meio da contradição, da dialética entre processos naturais e processos sociais de desenvolvimento.

O uso de meio artificiais - a transição para a atividade mediada - muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica *superior*, ou *comportamento superior* com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. (VIGOTSKI, 2008, p. 56).

Em consonância com Oliveira (2002), três ideias básicas têm extrema relevância para pensarmos o ensino escolar por meio da teoria de Vigotski: em primeiro lugar, o pressuposto de que “[...] o desenvolvimento psicológico deve ser olhado de maneira prospectiva.” (OLIVEIRA, 2002, p. 58-59). Nesse pressuposto está subjacente a ideia de transformação dos processos psicológicos, do surgimento do novo, de conflitos, contradições. Aqui, em consonância com a autora, destacamos o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que tem relação direta com a ideia de que o desenvolvimento tem que ser visto prospectivamente. E nesse sentido, é de extrema importância o papel do professor para mediar, provocar nos alunos avanços e aprendizagens que não ocorreriam espontaneamente.

Desse pressuposto decorre outro, o de que “[...] os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento.” (OLIVEIRA, 2002, p. 60). A trajetória do desenvolvimento humano, como dito acima, ocorre de fora para dentro, ou seja, do inter para o intrapsicológico. Neste sentido, se o aprendizado faz o desenvolvimento avançar, o papel da escola é indispensável “[...] na promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos que vivem nas sociedades letradas.” (OLIVEIRA, 2002, p. 61).

Finalmente, um terceiro pressuposto para pensarmos a educação é “[...] a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos [...]” (OLIVEIRA, 2002, p. 61). A criança não possui instrumentos para percorrer, sozinha, o caminho para seu desenvolvimento pleno, e é por este motivo que discutiremos a importância do papel do professor neste processo.

### 3.4.2 A Psicologia Histórico-Cultural e a Valorização do Professor de Educação Infantil

Nessa teoria, fica evidente a importância da mediação do outro e do meio social e cultural para a aprendizagem e desenvolvimento, a fim de possibilitar a transformação dos indivíduos no processo de humanização. E, nesse sentido, o papel do professor é imprescindível nesta etapa da Educação Infantil, onde as determinações biológicas precisam ser mediadas para alcançarem novos patamares de desenvolvimento.

Podemos apontar, assim, o lugar de destaque que ocupa o profissional professor nessa inter-relação, a fim de que as crianças alcancem níveis mais elevados de desenvolvimento, por meio de aprendizagens que tenham significado. Isso porque “[...] 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, 2008, p. 100).

Consideramos que é por meio da educação, em sua forma escolar - desde que tenha objetivos, intencionalidades e planejamento - que os indivíduos se apropriam dos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade em que vivem, assim como concebemos que o professor - profissional formado por meio de concretas bases de conhecimento - é o responsável pela mediação desses conhecimentos produzidos, para possibilitar sua aquisição pelas crianças, independentemente da fase em que essas se encontrem. Isso porque o ensino, que entendemos como a sistematização dos conhecimentos, necessária de modo a se tornarem assimiláveis na instituição escolar, pressupõe o planejamento de acordo com as especificidades e momentos de desenvolvimento de cada criança, assim como para suprir suas necessidades educativas em cada etapa.

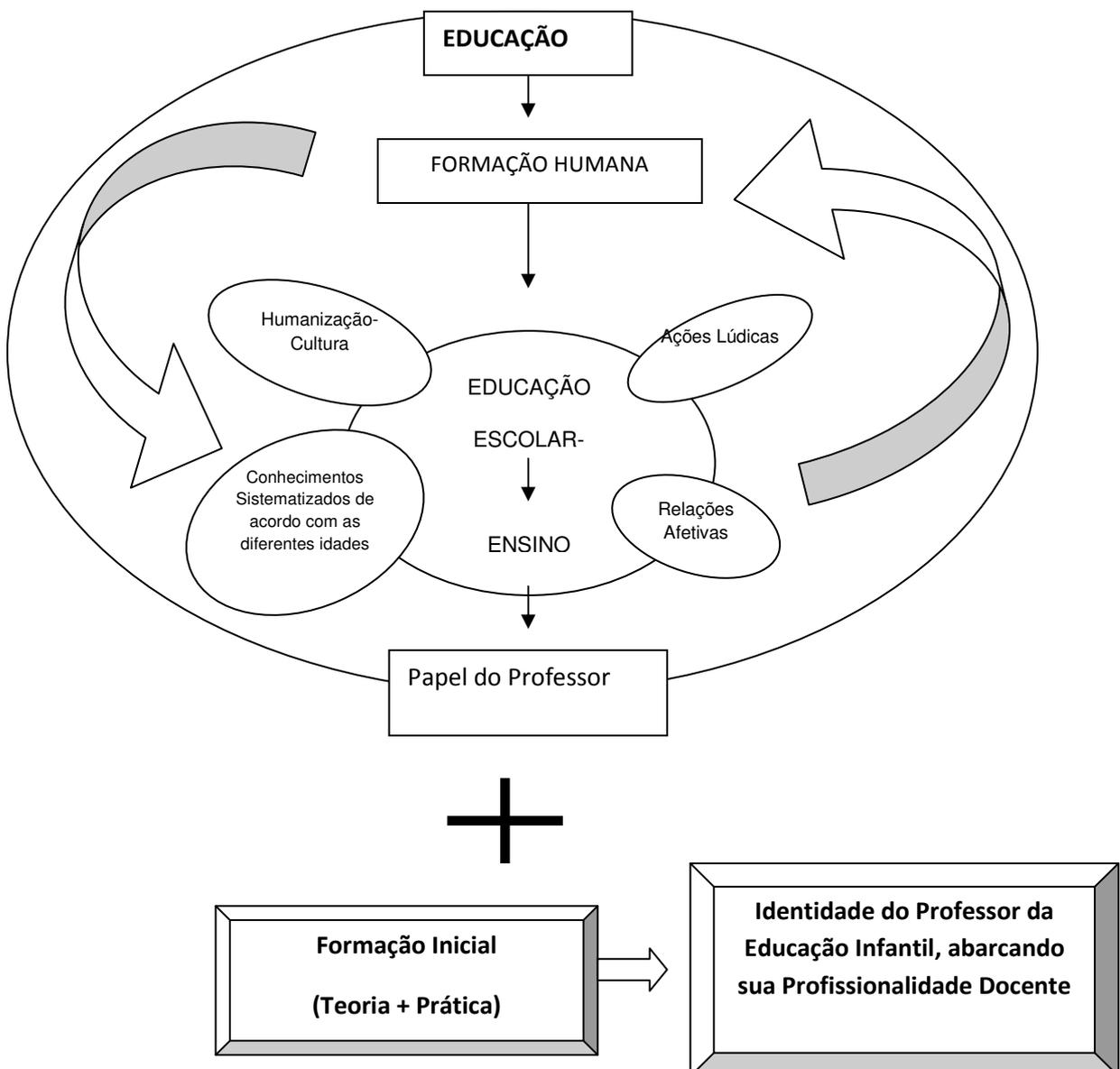
A educação, no processo de desenvolvimento da criança, assume importância devido à sua tarefa de interferir na zona de desenvolvimento proximal, trazendo para a vida concreta as funções ainda não amadurecidas e, finalmente, provocando avanços que de outra forma não ocorreriam espontaneamente. [...] Nessa perspectiva, a escola, por sua vez, torna-se um espaço onde o saber socialmente construído pode de fato ser socialmente distribuído. (SCALCON, 2002, p. 62).

Diante disso, é de extrema importância indagarmos de qual criança estamos falando, para pensarmos em crianças concretas, sínteses do meio em que vivem, que possuem necessidades e desejos reais, que nem sempre podem ser satisfeitos de maneira espontânea, imediata, assim como a construção de conhecimentos reais e significativos também não o é. Por isso, necessitam de mediação dos adultos e de espaços e tempos cuidadosamente planejados pelo professor a fim de que se torne possível a elas o encontro com esses conhecimentos e com o mundo concreto e real do qual fazem parte.

[...] como indivíduo empírico, a criança se interessa por satisfações imediatas ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas. Como indivíduo concreto, [...] seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que a criança participa. (SAVIANI, 2004, p. 46).

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, sendo estes conhecimentos “[...] a base para a compreensão do processo e dos desdobramentos da aprendizagem e desenvolvimento da criança.” (ARCE e DANDOLINI, 2009, p. 85).

Acreditamos ainda que as escolas de educação infantil precisam englobar ações como a intervenção direta e a mediação de conhecimentos (Vigotski, 2008), o brincar, ações que proporcionem a criança: o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, a aprendizagem sobre o mundo, a natureza, o espaço e o tempo, o corpo e o movimento, as artes, a cultura, independentemente de sua idade, pois serão focadas suas potencialidades e formas de aprender em cada etapa de seu desenvolvimento. Resumindo:



**FIGURA 1- Esquema Ilustrativo sobre nossa Concepção de Educação e Ensino.**  
(Fonte: a autora, 2011).

Portanto, a função da escola e do professor é, também, oferecer as noções de como se formar humano, ou melhor, de ensinar os conhecimentos produzidos pelas diversas gerações, assim como ressaltar a importância da brincadeira nessa fase. O que não podemos é ter uma concepção errônea do que seja o ensinar, de forma a não estancar a educação das crianças, que tem que ser integral nesse sentido de que o ensino (educação formal) engloba também sentimentos e emoções, o cuidado, em todas as faixas etárias em que o processo educativo aconteça. Leontiev e Luria (*apud* Vigotski, 2008, p. 163) resumem em um ensaio alguns aspectos da educação na sala de aula, que consideramos importante para aclarar nossa concepção sobre o ensino, na educação escolar:

[...] 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, ou seja, um sistema de concepções científicas [...] (p. 136).

Assim, nossa concepção de ensino, em consonância com Raupp, “[...] pressupõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização do conhecimento que surge da prática social, que é diferente da reflexão sobre a prática pedagógica.” (2008, p. 138). Compartilhamos ainda de sua ideia de que:

[...] o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos exige, além do conhecimento de como fazer, também o conhecimento do que fazer, incluindo assim os métodos e técnicas para a efetivação do trabalho da professora de Educação Infantil, que é essencialmente ensinar, e para isso o domínio teórico-prático e a indissociabilidade conteúdo-forma são indispensáveis. (2008, p. 136).

Ao concebermos o ensino enquanto o eixo das instituições escolares em todos os níveis formativos, pretendemos garantir um direito que é de todos, desde a mais tenra idade: a educação, que em sua forma institucional- escolar - pauta-se nessa educação formal, que engloba o ensino. Em consonância com Pasqualini (2010):

[...] a defesa do ensino decorre da própria concepção de desenvolvimento infantil da psicologia histórico-cultural, na medida em que se refuta a compreensão do desenvolvimento como processo espontâneo e natural, compreende-se o ensino como fonte de desenvolvimento e evidencia-se a importância das condições de vida e educação e da intervenção do adulto. (p. 188-189)

Dessa forma, não precisamos mais discutir a relação cuidar-educar enquanto a especificidade da educação infantil, que é uma relação indissociável e já está contida nesse processo. Enfatizamos, contudo, que:

[...] é evidente que não vamos ensinar as operações matemáticas para um bebê de cinco meses, porém o trabalho com esse bebê deve focar-se no aprendizado de conhecimentos novos, estímulos. O educador deve estar atento para ensinar a essa criança como mastigar bem os alimentos, a inserção de sons para estimular o desenvolvimento auditivo, de objetos coloridos no estímulo visual e demais atividades. (ARCE, SILVA 2009, p. 180-181).

Vigotski (2008) corrobora essa ideia ao acentuar o papel do professor que, pela mediação na atividade de ensino, possibilita à criança transformar uma experiência social, cultural em uma experiência sintética, interna, reconstruída e ressignificada por ela.

[...] a função da instituição escolar de Educação Infantil é proporcionar de forma direta e intencional o desenvolvimento da linguagem, da orientação espacial e temporal, da percepção sensorial, da inteligência, dos sentimentos, da vontade, da autoconsciência, do auto-controle, da auto-avaliação, da atenção, da memória, da imaginação, por meio da atuação do professor que utiliza práticas pedagógicas adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças, privilegiando, portanto, as brincadeiras e as atividades produtivas. (ASSIS, 2004, p. 34).

Isso inclui considerar a necessidade da brincadeira, assim como a imitação e os jogos de papéis que, diferentemente de muitas representações sobre o brincar infantil que assumem caráter ingênuo de descontração, prazer, liberdade total do ser criança, desconexas do real, acreditamos, em consonância com Vigotski (2008), serem atividades com grandes potencialidades de gerar conhecimentos e desenvolvimento.

Apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade 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. Somente nesse sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (p. 122).

Ao brincar, a criança cria uma situação imaginária, satisfazendo necessidades que no momento não são realizáveis, explora e significa o mundo. Posteriormente, vai aprendendo o

autocontrole por meio de regras, gerando transformações internas no seu desenvolvimento cognitivo, como: memória, atenção, motivação, percepção, construção de sua personalidade etc.

[...] no brinqueado 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, 2008, p. 123-124).

Por isso, não podemos compreender a atividade livre (brincadeira) sem planejamento e intencionalidades, o que não significa de acordo com esse referencial teórico, impedir que a criança estimule sua criatividade e imaginação na atividade lúdica. Dias (2006, p. 137) constatou em sua pesquisa que:

[...] as brincadeiras, músicas e jogos eram utilizados com menos intenção pedagógica, pois visavam a descontração da criança e também cumpriam uma função mais ritualística, própria da rotina, embora os professores considerem que o brincar e o lúdico devam ser os objetivos centrais das atividades desenvolvidas na Educação Infantil.

Corroborando essa ideia do brincar enquanto atividade de menor valor, que tem perpassado o trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil, ressaltamos os achados da pesquisa de Prado (2011), realizada com professores formadores em uma Universidade Particular do estado de São Paulo:

Sobre a questão da formalização da educação infantil, Ellen afirma que a educação para crianças de 0 a 3 anos deve levar em conta os aspectos educativos. Ela aponta que tem ouvido de suas alunas que os professores dessa etapa tem dedicado mais tempo à brincadeira com essas crianças, mas tal atividade tem sido efetivada sem direcionamento ou mediação. (p. 132)

Precisamos ter em mente que, tal como percebemos na teoria vigotskiana, esses momentos do brincar também formam e, portanto, precisam ser constantemente analisados e planejados pelo professor.

Essas possibilidades de desenvolvimento, implicadas no brincar, não se concretizam automaticamente: para isso são necessárias condições propiciadas pelas relações sociais, em especial a participação de outros - adultos e parceiros - no transcorrer das experiências de vida da criança. Ou

seja, todas as possibilidades de conhecimento, enraizadas na estrutura da atividade lúdica, desveladas pelos teóricos, não se estabelecem apenas pelo fato de a criança aprender os primeiros fundamentos do faz-de-conta. Nesse processo, pode-se (como mediador, como o outro no desenvolvimento de cada indivíduo) contemplar as diversas possibilidades que o jogo oferece, bem como privilegiar algumas de suas dimensões. Se isso é verdadeiro no que se refere às mediações sociais, num sentido geral, é particularmente pertinente de ser analisado quando se refere ao papel do professor pré-escolar. (ROCHA, 1997, p. 73)

Portanto, priorizar atividades que envolvam o faz-de-conta contribui com aprendizagens qualitativamente superiores e maior desenvolvimento psíquico, além de possibilitar às crianças apropriações e representações da realidade que as cercam a fim de compreender as ações sociais, seu mundo e si mesmas. Dessa forma, essas características fazem do jogo de faz-de-conta:

uma atividade fundamental na constituição dos sujeitos. Essa atividade favorece a emergência e o desenvolvimento de vários processos psicológicos interdependentes: a modificação das relações entre o campo perceptual e o comportamento da criança, a sua inserção na dimensão simbólica, capacitando-a para a aquisição de formas de representação do mundo, o favorecimento do comportamento voluntário, lançando as bases para o jogo de regras e para a atividade instrucional e, de igual importância, a origem da capacidade imaginativa. (ROCHA, 1997, p. 85)

Finalmente, ensinar é promover contradição, conflito, por isso, para Vigotski (2008), o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Nesse sentido, educação escolar, ações sistematizadas na educação infantil e práticas intencionais do professor podem alterar qualitativamente e oferecer um substrato que pode e deve ser utilizado para promover as transformações de ordem cultural, o que, por seu lado, levariam os indivíduos a processos de reflexão nos quais, a própria atuação das bases biológicas possa ser compreendida quanto às suas limitações e possibilidades e, portanto, serem "anexadas" ao arsenal de recursos para o estabelecimento de processos de socialização, sociabilidade e humanização.

[...] Nessa teoria, o ensino representa, então, o meio através do qual o desenvolvimento avança; em outras palavras, os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização são evocados nos aprendizes segundo seus "níveis reais de desenvolvimento". (STEINER; SOUBERMAN, 2008, p. 165).

Em consonância com Martins (2009, p. 100), é exatamente nisso que reside a centralidade social do desenvolvimento, na psicologia histórico-cultural:

Inexiste formação humana que possa prescindir de apropriações dos produtos da cultura e esta relação de dependência do **ser** às **condições de sua existência** é representativa da explicação conferida por Vigotski (1984) à formação de todas as particularidades dos indivíduos.

É nesse sentido que a teoria de Vigotski pode oferecer subsídios para pensarmos na valorização do professor de educação infantil, assim como na reconstrução de uma identidade que o coloque no mesmo patamar de reconhecimento profissional de professores dos outros níveis de ensino. Igualmente imprescindível é a formação do professor para conhecer essas especificidades de cada etapa de desenvolvimento das crianças e de como elas aprendem e, finalmente, a necessidade de reconhecimento do papel das escolas de educação infantil enquanto locais privilegiados para a mediação da cultura e da possibilidade de humanização dos sujeitos.

Assim, no próximo capítulo, iremos problematizar as possibilidades de reconstrução das representações sociais de alunas concluintes de um curso de pedagogia sobre a profissão docente, objetivando investigar o papel da formação inicial nessa reconstrução, com vistas refletir sobre a redefinição de sua identidade docente.

## CAPÍTULO IV

### PERCURSO METODOLÓGICO

[...] a ciência só pode tornar-se um instrumento de libertação do homem e do seu mundo nacional se for compreendida por uma teoria filosófica que a explique como atividade do ser humano pensante e revele o pleno significado da atitude de indagação em face da realidade natural e social.

PINTO  
(1979)

O conhecimento somente se torna científico quando é metódico, realizado de forma rigorosa, sistemática e isso requer o surgimento da consciência do pesquisador frente ao processo dialético e complexo do ato de pesquisar (PINTO, 1979). Assim, faz-se necessário ao buscar construir conhecimento científico, definir metodologicamente as opções que serão realizadas em uma investigação, delineando um caminho metodológico que seja norteador do desenvolvimento da pesquisa. Disso decorre a escolha de determinados caminhos em detrimento de outros. Por isso, o presente percurso teórico-metodológico visa fundamentar as opções metodológicas, norteadas pelos objetivos que essa pesquisa pretende alcançar.

A presente pesquisa pauta-se em uma abordagem qualitativa, a qual, segundo Bogdan e Biklen (1994), apresenta cinco características principais, a saber:

- 1) tem como fonte direta dos dados o pesquisador enquanto o principal instrumento;
- 2) a descrição dos dados coletados é de suma importância por captar, segundo Triviños (1928), não somente a aparência do objeto de estudo, mas igualmente as causas de sua existência e procurando explicar sua origem;
- 3) os pesquisadores qualitativos preocupam-se muito com o processo e não apenas com os resultados;
- 4) tendem a analisar os dados de forma indutiva;
- 5) os significados que são construídos pelas pessoas sobre suas vidas, são de importância vital na abordagem qualitativa.

Além dessa abordagem, a presente pesquisa pretende pensar na realidade em sua totalidade, construída histórica e dialeticamente. Por isso, o referencial teórico será embasado na teoria materialista histórico-dialética.

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na e pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação [...] (FRIGOTTO, 2002, p. 81).

Assim, para analisar as questões sobre a educação infantil e a formação de seus professores, essa pesquisa se fundamentou nos princípios do enfoque dialético, uma vez que se pretendeu apreender o caráter histórico, contraditório do “objeto de conhecimento” e suas mediações, que não se esgotam nem se modificam com a simples observação. Além disso, nas pesquisas dialéticas o homem é visto como um ser histórico e social, que, embora receba influências de seus contextos econômico, político, social e cultural, conforme Gamboa (1991) “[...] é o criador da realidade social e o transformador desses contextos.” (p. 103).

Como referencial teórico- metodológico, utilizamos a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, discutida no primeiro capítulo desse estudo, com o intuito de interpretar o papel da formação inicial no processo de reconstrução das representações sociais das alunas do curso de pedagogia frente à futura profissão de professoras de educação infantil.

#### **4.1 Os Procedimentos da Pesquisa**

A coleta de dados na pesquisa qualitativa é realizada de forma dinâmica, retroalimentando a pesquisa e sendo reformulada constantemente, não havendo separações estanques entre a coleta e a interpretação das informações. Segundo Triviños “[...] a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações.” (1987, p. 137). Assim, segundo o autor “[...] os instrumentos de coleta de dados não são outra coisa que a “teoria em ação”, que apóia a visão do pesquisador.” (p. 152). Gómez, Flores e Jiménez (1999) reforçam essa ideia ao afirmarem que:

[...] momentos de análises e momentos de coleta de dados podem alternar-se ou serem simultâneos nos desenhos da investigação [...] a interconexão dos processos de coleta e análise na investigação tem-se concretizado metodologicamente dentro da tradição qualitativa [...] (p. 203). [tradução nossa].

Nessa pesquisa, a primeira etapa de coleta de dados foi realizada por meio de aplicação de questionários às alunas ingressantes e concluintes de um curso de pedagogia (dos períodos diurno e noturno) de uma universidade particular do estado de São Paulo, a fim de

compreendermos qual é o perfil do curso e suas possíveis transformações. As respostas dadas apenas pelos alunos concluintes foram utilizadas como referencial para a escolha dos sujeitos que posteriormente participariam das entrevistas, as quais se constituíram na segunda etapa de coleta de dados.

Realizamos entrevistas semi-estruturadas por concordarmos com Triviños (1987) ao discorrer que esse tipo de entrevista mantém a presença consciente e ativa do pesquisador, mas, ao mesmo tempo, também possibilita a participação atuante dos entrevistados, favorecendo não somente a descrição do objeto de estudo, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade.

Esse tipo de entrevista, conforme Boni e Quaresma (2005), combina perguntas abertas e fechadas, onde o informante pode discorrer livremente sobre o tema proposto e o entrevistador pode dirigir a discussão para o assunto que lhe interessa no momento que achar mais oportuno. Pode ainda fazer perguntas adicionais para elucidar questões que ainda não se fizeram muito claras nas falas dos sujeitos, a fim de que os objetivos sejam atingidos.

Após a coleta de dados, procedemos à análise com base no referencial teórico adotado, a fim de buscar compreender as representações sociais das alunas frente à profissão de professor de educação infantil, além do papel da formação inicial para a reconstrução da identidade profissional.

Ao longo deste estudo, percebemos que as representações sociais são criadas pelos indivíduos a fim de compreenderem e se situarem em sua realidade histórica e social. Nesse âmbito, essas representações são criadas e recriadas nos mais variados meios sociais nos quais os indivíduos se inserem. Contudo, nesse estudo, analisamos as representações que, possivelmente, são reconstruídas no *locus* da formação inicial.

Pensando nas questões que perpassam a reconstrução da identidade profissional na educação infantil, nosso objetivo foi investigar o papel da formação inicial na reconstrução das representações sociais desses professores sobre a profissão. Para isso, analisamos a trajetória histórica dos conceitos de criança, infância, escola e educação infantil, veiculados pela literatura da área, e como estão sendo eles reconstruídos por concluintes do curso de pedagogia, de modo a podermos evidenciar possíveis contribuições da formação inicial para a reconstrução dessa identidade. Apresentaremos a seguir os caminhos que trilhamos, desde a seleção dos sujeitos participantes à análise dos dados obtidos.

#### 4.1.1 A escolha dos sujeitos

A partir da nossa problemática de estudo elaboramos as questões que comporiam nossos instrumentos de coleta de dados e partimos para a escolha dos sujeitos. Nosso intuito foi analisar se a formação inicial auxilia essas alunas a reconstruírem suas representações sobre a profissão de professor de educação infantil nesse percurso formativo, uma vez que as experiências tanto pessoais quanto profissionais são subjetivas, influenciando o modo como cada aluna se percebe enquanto futura professora de educação infantil.

Inicialmente, aplicamos os questionários a 46 alunas concluintes de um curso de pedagogia do ano de 2010, sendo 17 do período matutino e 29 do noturno. Aplicamos ainda os questionários a 57 alunas ingressantes em 2011, sendo 22 do período matutino e 35 do noturno, totalizando 103 sujeitos, a fim de identificarmos qual é o atual perfil do curso. O campo de investigação foi uma universidade particular do estado de São Paulo, a qual foi escolhida por ser bem conceituada em avaliações de desempenho de seus alunos, realizadas por meio do ENADE<sup>5</sup>, pelo Ministério da Educação (MEC), desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão na área da educação. Além disso, o curso de pedagogia desta universidade existe há mais de 70 anos.

Para a elaboração dos questionários (v. anexo II), tivemos por base nosso problema de pesquisa, os objetivos e o referencial teórico estudado, a fim de obtermos informações sobre a expectativa de atuação das alunas<sup>6</sup> na educação infantil, para posteriormente as selecionarmos para as entrevistas. As perguntas do questionário versavam sobre alguns dados pessoais, sobre seu tempo de atuação na educação e seu interesse em atuar na educação infantil. Outro aspecto por nós considerado relevante para selecionar aquelas que participariam das entrevistas foi a representação social que possuíam sobre ser professor que revelasse os motivos da escolha profissional.

Para a aplicação dos questionários, a Faculdade de Educação da instituição-campo nos concedeu a permissão, após aprovação do projeto dessa pesquisa pelo Comitê de Ética, nos fornecendo os contatos dos professores de ambos os períodos do curso de Pedagogia para agendarmos a aplicação dos questionários.

Após contato e autorização dos professores responsáveis pelas aulas, procedemos à aplicação dos questionários. Ressaltamos que as perguntas realizadas nos questionários não foram de caráter íntimo, não acarretando em qualquer tipo de constrangimento aos

---

<sup>5</sup> ENADE – O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

<sup>6</sup> Estamos nomeando no feminino devido ao fato de a maior parte dos sujeitos serem desse sexo.

sujeitos. Antes da aplicação dos questionários, apresentamos os objetivos de nossa pesquisa para as alunas, ressaltando a garantia de sigilo das informações por elas prestadas e a preservação de suas identidades. Ressaltamos que a totalidade das alunas presentes em sala de aula no dia da aplicação aceitou voluntariamente participar do estudo.

Inicialmente foram aplicados os questionários às alunas concluintes em 2010.

Analizamos um total de 46 questionários de alunas concluintes de ambos os turnos. Com relação às alunas do matutino, das 17 que responderam, não houve respostas negativas quanto à possibilidade de atuar na educação infantil, apenas 04 ainda não atuam, mas têm a intenção de atuar e 13 já atuam nesse nível de ensino. Com relação às alunas do noturno, das 29 respondentes, apenas 05 não têm intenção de atuar na educação infantil; 03 ainda não atuam, mas têm a intenção de atuar; e 21 já atuam. Tais informações estão organizadas na Tabela 1 a seguir:

**TABELA 1- Questionários com as alunas concluintes em 2010**

<b>RESPONDENTES CONCLUINTE 2010</b>	<b>NÃO PRETENDEM ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>PRETENDEM ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>JÁ ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>
<b>Matutino - 17</b>	—	04	13
<b>Noturno - 29</b>	05	03	21
<b>TOTAL – 46</b>	<b>05</b>	<b>07</b>	<b>34</b>
<b>100%</b>	<b>10,8%</b>	<b>15,2%</b>	<b>73,9%</b>

(Fonte: a autora, 2011).

Conforme os números nos revelam, a atuação e a intenção de atuar na educação infantil é muito positiva, percebemos um grande interesse por esse nível de ensino. O que consideramos em parte um aspecto negativo nesses dados é que quase 75% das alunas concluintes já atuam na educação infantil, embora, entretanto, ainda não tenham concluído a etapa da formação em nível superior, o que nos revela que ainda é muito frequente a atuação na educação infantil sem maiores exigências de qualificação.

Podemos inferir também sobre a questão da desvalorização social desses professores, uma vez que o caminho mais rápido para se iniciar na área de educação, ainda que enquanto

estudantes é a educação infantil. Estes dados nos remetem ao velho paradigma histórico de que, para atuar na educação infantil, não precisa ter formação de professor concluída, ou seja, pode-se exercer a profissão sem ter, legalmente, a qualificação para tal.

No que se refere aos questionários aplicados aos alunos ingressantes de 2011, dos 57 estudantes que responderam 22 são do período matutino, dentre os quais todos têm interesse pela educação infantil, apenas 07 já atuam e 15 pretendem atuar. Já com relação ao período noturno, dos 35 estudantes percebemos que apenas 01 não tem intenção de atuar com essa faixa etária, apenas 10 já atuam e 24 pretendem atuar. Tais informações também estão organizadas na Tabela 2 abaixo:

**TABELA 2- Questionários com as alunas ingressantes em 2011**

<b>RESPONDENTES INGRESSANTES 2011</b>	<b>NÃO PRETENDEM ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>PRETENDEM ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>JÁ ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>
<b>Matutino - 22</b>	—	15	07
<b>Noturno - 35</b>	01	24	10
<b>TOTAL - 57</b>	<b>01</b>	<b>39</b>	<b>17</b>
<b>100%</b>	<b>1,7 %</b>	<b>68,4 %</b>	<b>29,8 %</b>

(Fonte: a autora, 2011).

Aqui temos uma inversão nos números, que consideramos bastante positiva: permanece um grande interesse com relação à educação infantil, mas percebemos a inversão em relação aos dados dos concluintes no que concerne à intenção de atuar, que é bem maior do que as alunas que já atuam. Isso pode revelar que grande parte das ingressantes do curso de pedagogia já vem com a pretensão de atuar na educação infantil, o que pode nos revelar uma mudança de perfil com relação à expectativa de atuação nesse nível de ensino, uma vez que dentre as concluintes o número de alunas que não pretendiam atuar ou atuavam sem formação era maior.

Estes dados gerais nos levam a inferir que a formação inicial tem sido um importante caminho para quem pretende atuar na educação infantil, seja devido ao reconhecimento de sua

necessidade, ou devido à recomendação expressa pela LDB para atuação nesse nível de ensino.

Realizamos ainda uma breve análise acerca da questão dissertativa sobre o motivo pela escolha profissional das ingressantes e concluintes. Percebemos, de um modo geral, que uma das respostas que aparece com bastante frequência quando perguntamos sobre o motivo desta escolha é a influência familiar e o gostar de crianças e da educação. Outras respostas focaram o interesse em aprender e ensinar, sendo que o foco de respostas voltou-se para a possibilidade de contribuir com a formação do futuro cidadão em seus diversos aspectos, mostrando que a representação de professor de educação infantil, além do foco do ensino e da transmissão de conhecimentos, visa contribuir para aspectos mais gerais da educação, tais como: cidadania, desenvolvimento integral da criança, conscientização política etc.

Respostas voltadas para a crença no poder de mudança que a educação pode ter perante a sociedade, para a educação enquanto solução das mazelas da sociedade atual como possibilidade de mudar o país apareceu em vários questionários.

Outro ponto marcante foi a escolha da profissão de professor pautada nas experiências pessoais das estudantes, seja pela admiração pelo trabalho desenvolvido pelo professor, seja pelas influências positivas ou negativas do meio escolar, ou ainda pelas brincadeiras realizadas quando criança.

As respostas que aparecem nos questionários no que concerne à motivação pela escolha de ser professor são variadas, evidenciando que criamos representações para responder às necessidades, a um estado de desequilíbrio ou mesmo como uma forma de controle do comportamento individual, buscando tornar algo estranho em algo que nos é familiar. Assim, o nascimento de um filho foi a motivação de uma das alunas em buscar o curso, conhecer a educação em um âmbito mais geral, seus problemas e assemelhados.

A escolha profissional também recebe influências da própria história de constituição do curso de Pedagogia, que teve marcas de lutas pela constituição de uma identidade. Nesse sentido, um ponto importante é a busca pela formação para atuar em outros espaços conforme algumas alunas concluintes expressaram, como empresas e demais espaços de educação não formal ou informal; o que não aconteceu com relação aos ingressantes, uma vez que o motivo de escolha em sua totalidade foi para a atuação no espaço educacional. Esse é mais um dos motivos que nos levou a analisarmos os questionários também dos ingressantes, a fim de realizar uma comparação entre eles.

Outra evidência é que o perfil dos estudantes do curso de pedagogia tem se alterado, uma vez que apenas 04 dos ingressantes e 07 dos concluintes possuem formação em nível de magistério, talvez devido à extinção gradativa dessa modalidade de formação.

Após a aplicação e análise dos questionários, procedemos à seleção dos sujeitos concluintes para a realização das entrevistas semi-estruturadas. Vale ressaltar que, inicialmente, pretendíamos entrevistar alunas concluintes e ingressantes para realizar uma comparação dos dados, mas conforme sugestão da banca examinadora na qualificação, analisamos as entrevistas apenas das concluintes para analisar o percurso formativo, afinal nosso estudo não era longitudinal, portanto os sujeitos que ingressavam não eram os mesmos que concluía. Assim, adotamos os seguintes critérios apresentados a seguir, por ordem de importância:

- 1) A Representação Social sobre ser professor, que mais se aproximasse de nossas concepções ancoradas em nossos referenciais teóricos e que estivesse implícito o reconhecimento da necessidade de formação para atuação profissional;
- 2) Tempo de atuação na educação infantil, como critério de desempate.

Ressaltamos que foram excluídos da seleção para participação nas entrevistas os questionários de alunas que não responderam, ou que responderam não ter interesse em atuar na educação infantil; ou ainda aqueles que não se adequavam aos critérios de seleção acima descritos. Em continuidade à coleta de dados, realizamos a segunda etapa, a qual consistiu na realização de entrevistas semi-estruturadas com 05 estudantes concluintes do curso de pedagogia no ano de 2010, de ambos os períodos, selecionados com base nas respostas dadas ao questionário e segundo os critérios adotados. Vale ressaltar que, apesar de selecionarmos apenas 05 alunas para participarem de nossa entrevista, consideramos todas as respostas indiretamente em nossas análises. Assim, não significa que as demais alunas que responderam aos questionários não poderiam ter sido selecionadas de acordo com suas respostas, mas por critérios e necessidades da pesquisa, optamos por analisar somente as cinco que possuíam concepções que mais se aproximavam de nosso objeto de estudo e de nosso referencial teórico, além de terem aceitado participar de nossa pesquisa voluntariamente.

Ressaltamos, assim, que faremos uma breve análise do motivo da escolha profissional expresso pelos sujeitos não selecionados, afinal podem oferecer indícios das contribuições e mesmo dos desafios da formação inicial. Assim, o restante dos sujeitos concluintes, que, por critérios de seleção e mesmo desempate não puderam ser selecionados, totalizaram 41 sujeitos, e, dentre eles, 25 eram do noturno e 16 do matutino; após breve análise, obtivemos os seguintes dados, no que concerne ao motivo da escolha do curso de pedagogia:

**TABELA 3: Motivo da Escolha Profissional**

Gosto/ Paixão por Criança e pela educação	Interesse em aprender e ensinar	Compreender a criança, a escola e a educação	Escolha vinculada à experiências profissionais e pessoais	Influências Familiare	Escolha sem querer	Transformar a sociedade e a vida das pessoas	Trabalhar na educação fora da sala de aula (abrangência da profissão do pedagogo)
12	6	2	5	2	1	8	5
29,3%	14,6%	4,9%	12,2%	4,9%	2,4%	19,5%	12,2%

(Fonte: a autora, 2011).

Percebemos que a maioria dos sujeitos fala que a motivação pela escolha profissional se deu pelo fato de gostar de crianças, e em muitos casos é essa paixão que os mantém na profissão. Os dados encontrados por Assis (2004) corroboram os nossos no sentido de que o gostar de crianças também foi o motivo apontado com maior frequência. Esses dados nos causaram certo desconforto, e nos perguntamos: será que o gosto por crianças é um dos maiores motivos que justifica a permanência no trabalho, deixando de lado até mesmo as questões objetivas da profissão, como salário, carreira, profissionalidade etc? Campos (2008) também constatou em sua pesquisa que os sujeitos entraram no magistério porque “[...] era um sonho que acalentava desde criança”, ou ainda porque “[...] gosto de trabalhar com crianças” (p. 15). Dias (2006, p. 150) também corrobora essa informação em sua pesquisa:

[...] quando questionados sobre as habilidades ou qualidades que um professor precisa ter para trabalhar na Educação Infantil, a grande maioria dos sujeitos respondeu que é gostar de criança, embora essa relação cause um desgaste físico, mental e emocional no professor devido ao contexto.

Percebemos, de maneira geral, que a ancoragem do ser professor pode se realizar em diferentes momentos da vida, seja com as experiências enquanto crianças brincando de escolinha, experiências pessoais de quando eram alunas, experiências profissionais, a experiência pessoal enquanto se tornando mãe ou mesmo influências familiares, enfim, muitas são as experiências, valores e comportamentos que são ancorados para se objetivar a imagem do ser professor, e quando se fala do professor de educação infantil, tem-se destaque para as imagens supracitadas, daquele que é bondoso, carinhoso, que gosta de crianças e tem amor pelo que faz. Inclusive, são muitas dessas representações sociais que as alunas ingressantes e

mesmo concluintes ainda possuem sobre o que é ser professor, que se distancia muito daquela de categoria profissional, que necessita lutar por reconhecimento e pela profissionalidade no exercício da função.

Essa representação social de quem é o professor, do que ele precisa para ser um professor, parece se ancorar em uma visão romântica, idealizada, de que basta apenas o gosto por crianças para ensiná-las e promover seu desenvolvimento, objetivando assim uma imagem de criança que precisa apenas de amor e carinho para se desenvolver e aprender por si só. Entretanto, parte da literatura parece já ter superado essa visão, considerando a criança como um ser sócio-histórico, determinada também pelas condições objetivas que a cercam e que possui, portanto, necessidades reais de conhecimento.

Outras respostas que aparecem com certa frequência foram: a possibilidade de transformar a sociedade e a vida das pessoas, além do interesse em aprender e ensinar, aspectos pelos quais a educação é responsável, e, portanto, sendo papel do professor.

Percebemos ainda a mudança de perfil do curso, que justifica nossa opção de manter a análise dos questionários também dos ingressantes, uma vez que, dentre esses, apenas 01 foi citado no que concerne à escolha do curso devido à possibilidade de trabalhar na educação fora da sala de aula, diminuindo, portanto, com relação aos concluintes, além do maior interesse expresso pela atuação na educação infantil, conforme já citado anteriormente.

Enfim, essa breve análise contribui para refletirmos sobre a importância e os desafios da formação profissional desse professor. Partimos então para a caracterização dos sujeitos selecionados e uma análise mais aprofundada de suas falas.

#### 4.1.2 Caracterização dos Sujeitos Concluintes Selecionados

Na primeira parte da entrevista com os concluintes em 2010 (v. anexo III) buscamos coletar alguns dados mais gerais para identificação do perfil dos sujeitos, tais como: a experiência e atuação profissional, a intenção ou não de atuar ou se já atua na educação infantil, qual função exerce e qual o tempo de atuação.

Na segunda parte, buscamos identificar quais as representações sociais possuíam sobre ser professor de educação infantil e qual o papel da formação inicial na reconstrução dessas representações, segundo as perspectivas das estudantes e de nossas análises embasadas em nosso referencial teórico metodológico.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa serão aqui apresentados por meio de nomes fictícios, a fim de manter em sigilo suas identidades, conforme quadro abaixo:

**QUADRO 1: Caracterização dos sujeitos escolhidos (alunas concluintes em 2010)**

<b>CONCLUINTES</b>	<b>CURSO MAGISTÉRIO</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA ED. INFANTIL</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>TRAJETÓRIA- MOTIVO DA ESCOLHA PROFISSIONAL</b>
Sujeito 1: Carla	não	2 anos	Estagiária em uma creche	Inicialmente por conhecer a profissão através de parentes e amigos. Posteriormente por entender o cunho libertador e as disciplinas que visam transformação.
Sujeito 2: Cláudia	sim	10 anos	Monitora em uma creche	Interesse em saber como a criança constrói conhecimento. A escolha por Pedagogia foi consequência dos questionamentos não supridos no magistério.
Sujeito 3: Clarisse	não	7 anos	Monitora em uma Cemei	Gosto por crianças aliado ao interesse pela área. Após início de atuação na educação infantil, percebe a importância de uma formação adequada para atuação profissional.
Sujeito 4: Cibele	sim	5 anos	Educadora social em uma ong	Concepção de educação: uma maneira de conhecer o mundo e uma opção social, política e pessoal. Desejo de aprender o que é a educação infantil.
Sujeito 5: Cátia	não	3 anos	Professora Ed. Infantil	Gosto por crianças e pela prática de ensino. O que a manteve no curso foi o fato de acreditar no papel transformador que a educação pode ter em nossa sociedade.

(Fonte: a autora, 2011).

As entrevistas foram agendadas via e-mail e posteriormente por telefone, de acordo com a disponibilidade das entrevistadas. Ressaltamos que todas as entrevistas foram realizadas no ambiente da própria universidade em que estudam, em horários entre a entrada e o intervalo das aulas.

Todos os entrevistados assinaram o termo de consentimento (v. anexo I) e foram informados sobre os objetivos da pesquisa e sobre o roteiro de questões, pouco antes das entrevistas, as quais foram audiogravadas com a anuência dos mesmos. Estas foram posteriormente transcritas e enviadas por e-mail aos sujeitos para verificação quanto à fidelidade das informações por eles prestadas. Contudo, apenas duas retornaram confirmando a transcrição, sem alterar as falas.

#### 4.1.3 Categorização e Análise dos Dados

Para fundamentar a metodologia de construção das categorias de análise, nos baseamos principalmente em Bogdan & Biklen (1994) e Gómez, Flores e Jiménez (1999), seguindo critérios de organização dos dados em unidades temáticas.

Um dos primeiros passos da análise é a leitura para identificação de um primeiro conjunto de categorias para organizar as respostas. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos. Inicialmente recorreremos aos dados obtidos para leituras exaustivas e sistematização, a fim de procurar “[...] regularidades e padrões bem como [...] tópicos presentes nos dados e, em seguida [...] palavras e frases que representassem estes mesmos tópicos e padrões.”. Estas palavras ou frases, segundo Bogdan e Biklen “[...] são *categorias de codificação*.” (1994, p. 221).

A identificação e classificação de elementos é precisamente a atividade que realizamos quando categorizamos e codificamos um conjunto de dados. Consiste em examinar as unidades de dados para identificar nelas determinados componentes temáticos que nos permitam classificá-las em uma ou outra categoria de conteúdo. (GOMEZ, FLORES & JIMÉNEZ, 1999, p. 208) [tradução nossa].

Após a categorização dos dados foi realizada a análise interpretativa do conteúdo dos dados obtidos, que segundo Triviños (1987), se apóia em três aspectos fundamentais: nos resultados obtidos no estudo, na fundamentação teórica e na experiência do pesquisador. O fundamento teórico utilizado para proceder à análise dos dados pautou-se na TRS, por meio da técnica de análise de conteúdo, que tem como ponto de partida uma mensagem, seja ela

verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, conforme discorre Franco (2008, p. 13):

[...] a Análise de Conteúdo, assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Assim, a partir da análise do conteúdo expresso nas falas dos sujeitos, identificamos três categorias temáticas, a saber:

- **Identidade Docente:** Essa categoria analisa o motivo da escolha profissional, o perfil do professor e sua postura para diferenciar os fazeres, visão de docência envolvendo questões sobre como o professor está sendo formado e qual identidade está sendo construída nessa formação. Busca englobar como as estudantes se percebem como futuras professoras da educação infantil, qual o valor que atribuem a essa profissão, o motivo da busca por formação e o papel desta para a reconstrução da identidade docente.
- **Concepção de Professor:** Inclui a representação social que se tem sobre quem é o professor de educação infantil, assim como a concepção de criança, uma vez que a representação social sobre ser professor influencia diretamente nas práticas pedagógicas, nos conhecimentos sobre a criança e no atendimento a elas destinado.
- **Desafios para a Formação Docente:** Percebemos que a desvalorização do profissional decorre muitas vezes da falta de conhecimento e reconhecimento de seu papel, de sua identidade. Neste sentido, criamos essa categoria para pensar nas contribuições e nos desafios da formação profissional, que inclui a necessidade de busca por valorização, que esteja relacionada à reconstrução de sua identidade e, portanto, no conhecimento do seu papel profissional e social, os quais perpassam a formação e sua profissionalidade docente.

## 4.2 As Representações Sociais de Futuras Professoras de Educação Infantil

É importante enfatizar que tratamos de cada categoria de forma independente, mas ressaltamos que elas se apresentam imbricadas, estando os sentidos expressos em cada uma interrelacionados na análise dos dados coletados.

Analisamos a seguir as falas coletadas por meio das cinco entrevistas realizadas com as concluintes em 2010, com base no referencial teórico apresentado nos três primeiros capítulos desse estudo.

### 4.2.1 Identidade Docente

A identidade do professor ainda está em construção no sentido de buscar o reconhecimento de seu papel, e a formação inicial é o espaço para a constituição dessa identidade profissional ao proporcionar a conscientização e reflexão sobre o que é ser professor de educação infantil, quais saberes e perfis são requeridos para a sua atuação profissional. É um espaço privilegiado, portanto, para operar “[...] mudanças das representações sociais e, por conseguinte, da promoção de uma identidade docente adequada às demandas educacionais da atualidade.” (DOTTA, 2006, p. 84). Além disso, “[...] é importante considerar como exigência de formação, a construção de uma identidade positiva que deve, fundamentalmente, passar pelo entendimento de sua função primordial: ensinar.” (PRADO, 2011, p.113).

Percebemos na totalidade das respostas o reconhecimento da importância da formação inicial, tanto no que se refere à conscientização e postura que o professor precisa ter, quanto em relação à necessidade de conhecimentos que fundamentem sua prática, pois trata-se de uma profissão, que exige saberes e fazeres específicos. Inclusive essa ideia é reforçada por professores formadores de uma universidade particular pesquisada por Prado (2011):

No que se refere à formação em pedagogia e conhecimentos necessários ao futuro professor de educação infantil, todos os formadores nos falam da importância do segundo ano do curso (3º e 4º períodos), sendo este dedicado à formação para atuar na educação infantil. [...] (p. 108)

Para Cátia, conhecer a política educacional para refletir sobre sua prática pedagógica é indispensável:

*[...] conhecimento de política [...] é de suma importância, uma professora sem conhecimentos básicos... de como funcionam as políticas públicas, como funciona o mecanismo do governo, os mecanismos do estado, e quais são as responsabilidades do estado, qual é a responsabilidade do professor [...].*

Ressaltamos nessa fala a importância da formação política, o que evidencia o reconhecimento da educação enquanto prática social, inserida e influenciada pelos condicionantes políticos e sociais.

O reconhecimento de necessidade por busca constante de conhecimentos e formação para permitir uma ação pedagógica de maior qualidade, assim como a importância da formação inicial em sua constituição enquanto professora, é evidente também na fala de Carla: *[...] articular a teoria que eu aprendo aqui na faculdade com essa prática, eu posso dizer assim... eu estou feliz comigo mesma enquanto profissional.*

Percebemos a consciência de Carla de que, para ser professor, é necessária a formação profissional, bem como conhecimentos, intencionalidade, planejamentos e não cair na prática do espontaneísmo, nos levando a inferir que, possivelmente, a formação inicial tem subsidiado sua prática, possibilitando-lhe a construção de uma representação social sobre ser professor voltada para uma base crítica, de quem reconhece sua função sistemática e planejada de ensino. Carla ressalta essa ideia em sua fala,

*[...] qual vai ser sua postura perante então... de professor? Você é professor ou você é tia? [...] é essa postura crítica, postura de que você não está ali no senso comum, mas você estudou muito para isso, [...] tudo muito bem pensado, muito bem planejado, então você mostrar... passar para a sociedade, para os pais... que o seu trabalho não é espontâneo, entendeu? Que você estudou e que você está fazendo assim, é... vamos dizer.... tudo é intencional.*

Desta forma, notamos o posicionamento de Carla com relação à necessidade de qualificação para a atuação com crianças pequenas. Esse fato diverge de uma parte da história, conforme analisamos no segundo capítulo, onde a educação das crianças permaneceu por muito tempo sob a responsabilidade de mulheres sem qualificação para o exercício da profissão até a década de 1970.

Outro aspecto marcante nas falas foi a relação entre identidade do professor de educação infantil e a formação adequada para possibilitar o reconhecimento de seu papel, a sua nomeação enquanto categoria profissional, conforme salienta Carla:

*[...] eu estou fazendo [refere-se ao curso de Pedagogia] porque eu quero ser professor de educação infantil, eu quero ser professor, não quero ser pajem, não quero ser crecheira, eu quero ser professor [...].*

A nomeação como forma de identificação de um grupo, uma pertença social, direciona o caminho para a reconstrução da identidade. A TRS aponta que a representação do ser professor de educação infantil se fortalece com a nomeação, ou seja, revela o sentimento de pertença a um grupo, reforçando o seu posicionamento político e profissional perante a necessária valorização da identidade do ser professor de educação infantil. Conforme Prado (2011, p. 121-122):

*[...] nesse movimento identitário, se entendo meu papel enquanto “professor”, passo a compreender minhas ações no sentido de promover um trabalho educativo e intencionado e que deve estar sob constante vigilância, cuidando para que minha “familiaridade” e “prescrições” não me desestimulem a avançar junto à história da humanidade.*

Assim, Carla busca desmistificar a representação social de professor como algo negativo, até mesmo pejorativo, ao explicar porque muitas colegas de trabalho e mesmo a sociedade preferem denominar o professor de educação infantil de tia- incluímos ainda, as demais denominações que esse professor tem socialmente, como profissional, pajem, auxiliar de desenvolvimento infantil, cuidador, dentre outras:

*[...] impulsionar por tia, porque professor é terrível né... professor, imagina meu filho de um ano com um professor, credo, mas aí é que está, tem se posicionar e falar: “não, eu não sou um monstro, eu sou um professor, e assim [...] que a gente vai funcionar [...].*

Carla, nessa fala, demonstra o reconhecimento e a denominação, a pertença social enquanto “professora de educação infantil”, e essa representação social do que é ser professora se torna consolidada principalmente quando ela busca, como objetivo, uma valorização da categoria profissional, assim como uma atuação política e social.

*[...] eu estou feliz comigo mesma enquanto profissional, entendeu? Porque eu sei que eu não sou alienada... que eu tenho essa visão política assim... e graças a... aquilo que eu aprendi na faculdade... os professores me orientaram muito bem*

A nosso ver, essa é uma postura em que a formação inicial teve papel preponderante, principalmente ao proporcionar tal reflexão, além de ser uma postura crítica, participativa e engajada, uma visão política acerca da educação e de suas possibilidades e limites.

[...] a formação competente mediante o acesso e o domínio dos conteúdos do saber é instrumento hábil para a formação política, na medida em que o acesso aos bens culturais da humanidade permite ao indivíduo perceber-se como parte integrante de um todo social, ajuda-o a situar-se em sua realidade histórica e social, a entender-se, entendendo sua condição [...] (SEVERINO, 1986, p. 98).

Salientamos, assim, a importância da formação inicial ao possibilitar a elaboração de ideias e novos conceitos, que, mesmo inicialmente advindos do senso comum, pela mediação do professor e da ação sistemática podem se transformar em novas representações, cuja importância se dá na reconstrução de identidades na formação profissional.

Dias (2006) corrobora essa ideia ao salientar que, para Moscovici, o senso comum não produz apenas o conhecimento espontâneo fundado no consenso, mas que, atualmente, os saberes sociais- senso comum- são produzidos a partir da apropriação e reelaboração dos conhecimentos científicos, por intermédio da mídia, dos meios de comunicação, dos professores, da universidade, dentre outros. E esse processo ocorre porque o indivíduo é um ser pensante, ativo, que ancora imagens e conhecimentos e os reincorpora em seu sistema cognitivo, por meio de suas crenças e valores, objetivando-os em discursos legitimados pelos determinados grupos, em um processo constante de consensos e conflitos, até possibilitar a comunicação.

É também por esse motivo que a representação social de determinados objetos e pessoas depende do lugar em que o sujeito está inserido; afinal, diferentes grupos sociais possuem diferentes representações, revelando sua posição social, seus preconceitos, crenças, enfim, sua visão de mundo e suas identidades. Assim,

[...] a construção da identidade do sujeito é um processo individual e coletivo ao mesmo tempo, conferindo uma tensão entre as necessidades internas do sujeito e as influências e determinações sociais e históricas. Nessa perspectiva, a identidade dos sujeitos depende inteiramente do reconhecimento do *outro* (objeto-mundo). (DIAS, 2006, p. 24).

Assim, verificamos novamente a importância dos conhecimentos teóricos fundamentados nos princípios, nos fundamentos da educação infantil, os quais são primordiais para que o professor não caia no espontaneísmo ou no “achismo”. Esses são alguns dos princípios que consideramos indispensáveis para a reconstrução da identidade no sentido de reconhecer-se enquanto profissional, abarcando a profissionalidade docente em sua atuação enquanto professor de educação infantil. Conforme Carla:

*[...] o professor... ele é... [...] tem uns que nem sabem [...] o que significa, por isso eu acho tão importante, porque vai ter professor é... que por não ter conhecimento, vai achando que é assim que faz. E daí cai em determinadas tendências que teoricamente, se ele for ler, ele vai ver que não é certo, mas pô, você está fazendo. Porque? Porque você não tem conhecimento sobre isso.*

Clarisse reforça essa ideia ao salientar a necessidade de buscar formação para atuar com crianças, mostrando que reconhece a importância de uma formação adequada para atuar, a necessidade de ter conhecimentos para ser professor de educação infantil e se desligar de práticas espontâneas:

*[...] antes de fazer o curso de pedagogia eu procurei um outro curso, [cita o nome da instituição] [...] e que também era de educação infantil, mas ainda me sentia muito perdida, porque falava muito de Piaget, de Piaget, e aí na faculdade, eu fiquei sabendo não só do Piaget, mas de Vigotski, de Wallon, não é?... de uma série de outros autores. E eu acho que foi muito válido, assim, os ensinamentos, o desenvolvimento da criança, as fases, propostas de brincadeiras, de atividades, desde o primeiro ano de vida até os seis anos.*

Essa importância da formação inicial fundamentada nos diversos conhecimentos necessários ao futuro professor, assim como nos fundamentos da educação infantil, em específico, auxiliam na construção/ reconstrução de uma identidade acerca de quem são enquanto futuros professores, afinal, um dos papéis da formação inicial é oferecer subsídios para que essas alunas reflitam sobre quais conhecimentos são necessários às crianças na educação infantil, e para isso, qual seria sua identidade, seu papel para promover aprendizagens significativas. Essa necessidade de formação inicial embasando a formação

profissional é reforçada também pela fala de professoras formadoras, segundo pesquisa de Prado (2011):

Segundo Ellen é importante considerar o curso como um todo, ou seja, o futuro professor precisa ter conhecimentos sobre história da educação, ele tem que conhecer organização e estrutura do ensino, tem que ter conhecimentos de didática, tem que ser um professor formado, tem que ter uma formação bem abrangente. A formação teórica específica é relevante segundo ela, porque possibilita a ênfase nas áreas do conhecimento. Ellen entende que o RCNEI promoveu avanços, mesmo não sendo um material aprofundado. Nesse sentido Ana concorda com Ellen e ambas alegam que outros referenciais teóricos precisam ser consultados para que estes embasem o aprendizado na formação inicial. (p. 108)

A formação inicial precisa oferecer subsídios para se pensar a prática, por meio de conhecimentos que são internalizados pela estudante e que devem reger a sua atuação como professora. Afinal, em consonância com Moraes (2009, p. 603-604):

[...] uma teoria que proceda à análise crítica do existente, que informe a prática científica consciente de si mesma, pois é o processo histórico-crítico do conhecimento científico que nos ensina (como seres sociais) a capacidade emancipatória da teoria, que nos torna conscientes de nosso papel de educadores que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos é um instrumento de luta e tem a função de ser mediação na apreensão e generalização de conhecimentos sobre a realidade objetiva, sob a perspectiva do domínio sobre a realidade segundo as exigências humanas.

Com relação à identidade, ao perfil discorrido sobre ser professor na educação infantil e no ensino fundamental, todas as alunas consideram que ser professor enquanto categoria profissional não muda de um nível de ensino para outro, o que mudam são as ações e saberes que norteiam a prática, de acordo com a faixa etária dos alunos.

Na visão de Cátia, o professor, enquanto categoria profissional é o mesmo em qualquer nível de ensino, ele tem que ser *legal* e *referência para o aluno*. Esta maneira de pensar revela o sentimento de pertença dessa aluna enquanto integrante de uma categoria profissional.

*[...] o professor de educação infantil e do ensino fundamental tem que ser legal, tem que ser apaixonante, tem que cobrar, e tem que ser referência. Então assim, os dois tem que ter a mesma característica de professor, mas a postura é diferente [...]*

A postura do professor é novamente evidenciada na fala de Cátia: de que ele precisa reconhecer e ouvir o que seu aluno traz consigo, seus conhecimentos, suas dúvidas, ou seja, o engajamento do professor foi abordado pela aluna e reconhecidamente refletido por ela na formação inicial. Além da relação explícita, mais uma vez, entre teoria fundamentando sua prática pedagógica, quando analisa criticamente a relação entre um professor e um aluno:

*[...] cheguei a ouvir ela falando assim ... para um aluno... ele perguntou... “ai professora, como que é isso?” e isso não fazia parte daquele conhecimento que ela estava dando, então ela falou “guarda isso que a gente vai aprender depois”... mas ele queria saber naquela hora [risos e indignação] então assim, eu achei um absurdo... [...] é podar a criança, então você quebra qualquer situação de conhecimento naquele momento e você quebra a voz dela [...]*

Ela reconhece que a criança precisa ter voz, mas poderíamos nos perguntar: e o professor, não precisa? Mas seria uma leitura precipitada, pois no decorrer de sua fala, ela evidencia o professor enquanto referência para o aluno, aquele que vai ensinar tudo para ele. Ressaltamos esse momento da fala de Cátia para inferirmos que seu discurso não se encontra em acordo com o discurso presente na área, no qual o protagonismo da criança retira de cena o papel do professor, ou seja, se dá voz ao aluno retirando-a do professor.

Apenas a aluna Cláudia considerou que não deve haver diferença entre os professores de ensino fundamental e educação infantil, mas por reconhecer que ambos são professores, ou seja, profissionais que necessitam ter conhecimentos sobre as crianças e as especificidades quanto às suas faixas etárias, embora expresso de maneira vaga em sua fala, o que não exclui as diferenças que ambos possuem quanto às práticas desenvolvidas.

*[...] não existe professor de educação infantil e de ensino fundamental, porque não existe conhecimentos estanques da idade da criança [...]. O professor tem que estar preparado desde a educação infantil até o ensino fundamental para poder lidar com as situações que ocorrem no dia a dia. [...] o professor tem que estar ciente de todo o processo de formação do aluno [...].*

Dessa forma, verificamos que todas as alunas consideraram necessário ter uma formação que abranja conhecimentos específicos da educação infantil, mas reconhecem a diferença no que se refere à postura profissional. Contudo, as especificidades não são abordadas de

maneira explícita pelas alunas, o que nos remete à reflexão sobre quais seriam esses conhecimentos específicos. Da mesma forma, as teses e dissertações analisadas também reconhecem que há necessidade de considerar as especificidades da infância, mas não abordam quais seriam.

Dialogamos novamente com a pesquisa realizada por Prado (2011) e encontramos alguns indícios que nos permitem analisar a complexidade envolvida na questão das especificidades das crianças, afinal, estão diretamente relacionadas às concepções que se tem sobre quem elas são, quem são seus professores e o que elas necessitam conhecer, ou seja, uma polêmica muito presente na área e que requer discussões mais aprofundadas:

[...] retomando os pontos de preocupação citados pelos formadores, entendemos que é necessária a discussão sobre alfabetização, currículo, lúdico e especificidades das crianças. São, enfim, questões que nos incitam a pensar sobre as concepções presentes na área. Entendemos que questões como a alfabetização têm sido banidas da educação infantil e precisam ser consideradas nesse contexto. O problema não é o fato de estarmos ou não preparando para o ensino fundamental, mas é o fato de que as crianças têm o direito de apropriar-se do conhecimento. Esse conhecimento não pode estar unicamente vinculado ao cotidiano próximo, ao espontâneo, mas, pode proporcionar saltos qualitativos na educação infantil. (p. 144-145)

Para Carla,

*[...] a postura que o professor de educação infantil tem é o que vai definir se ele é ou não diferente do ensino fundamental, assim, socialmente, todos vão ser desvalorizados, e nas práticas tem essa diferença por questão de currículo [...].*

Além disso, conforme aponta Carla, a representação que se tem socialmente do professor de educação infantil e do ensino fundamental muda, a desvalorização é para toda a categoria profissional professor, mas na educação infantil ainda se questiona o reconhecimento de sua categoria profissional, afinal, para muitos, ele nem mesmo é considerado um professor:

*[...] tem a questão de representação social, como o... a... sociedade vê o professor de educação infantil, e vê o professor de ensino fundamental... educação infantil nem é professor, para começar. No ensino fundamental você tem... lógico, o professorado em si, já é desvalorizado, todos, sem exceção, mas... é... na educação infantil você nem é professor, você nem é considerado, você é tia, a tia, não sei o que... então, tem*

*essa diferença, mas assim, até as práticas do professor de educação infantil é diferente.*

E isso acaba sendo um perigo que incide na própria consolidação de sua identidade profissional, e mais, a fim de buscar um reconhecimento para a categoria, pode-se incorrer no erro de se apegar às imagens e funções de um professor do ensino fundamental, partindo para práticas que desconsiderem as peculiaridades de aprendizagem da faixa etária dos 0 aos 5 anos. A pesquisa de Assis (2004) confirma essa ideia e nos mostra que as professoras por ela entrevistadas se apegam à imagem das professoras de ensino fundamental a fim de buscarem um reconhecimento e valorização profissional; por isso, elas se apegam em práticas escolarizantes, que, segundo a mencionada autora, privilegia "[...] a aquisição da leitura e da escrita [...] treinos caligráficos, exercícios de auto-controle e disciplinamento [...]" (p.206).

Diamente (2010) realizou uma revisão bibliográfica acerca do professor de educação infantil e sua desvalorização, e as pesquisas por ela encontradas apresentam um consenso estabelecido acerca do trabalho na Educação Infantil: é de mulher e para mulher; é possível realizar o que se faz no âmbito doméstico e, por isso, não há necessidade de qualificação, inclusive, qualquer pessoa sabe o que fazer com criança pequena.

Os dados da referida autora ainda apontam que, se a docência de maneira geral é desvalorizada, na educação infantil é ainda mais, o que se reflete na baixa procura pela formação. Evidenciaram ainda um processo de ressignificação da função desse professor, que perpassa por conflitos nas relações entre famílias e professores, por questionamentos acerca de sua imagem social e um movimento de defesa e valorização docente.

Ainda com relação à diferença na postura, mas enfatizando a categoria profissional de professor, Cibele ressalta: [...] *antes de mais nada, eu acho que ele é um profissional da educação, profundamente.*

Além disso, temos a diferenciação de acordo com os conhecimentos, mas que são necessários para os professores de quaisquer faixas etárias, senão descaracterizaria a sua função precípua: a de ensinar conhecimentos cuidando de seus alunos.

*[...] mas o foco só do cuidar eu acho que já... quebra um pouco isso do professor. O professor está lá para quê? Só para cuidar da criança? Ele tem que ensinar alguma coisa para ela, né... Então, assim, por mais que eu vi muitas atividades legais que eu gostei, foi muito disso, [...] na educação infantil, focava-se mais o cuidar e o brincar.*  
(Clarisse)

E a compreensão de ensinar dessa aluna abrange a necessidade de cuidado, independente da faixa etária, conforme sua crítica:

*[...] daí já no ensino fundamental... a professora não quer saber, se o aluno está com fome, ou se o aluno quer... tem alguma necessidade, não, ele tem que ficar lá na sala de aula, ele tem que aprender aquela matéria que está lá na lousa que ela está passando.*

Ressaltamos que esse discurso sobre o cuidar e educar é também salientado pelos professores formadores da pesquisa de Prado (2011), o que evidencia a influência das concepções dos professores formadores na construção da identidade das alunas do curso de pedagogia.

Ao retomarmos a fala de Clarisse, observamos a quebra da relação estabelecida entre o cuidar e o educar nas ações das professoras por ela observada em seus estágios na formação inicial de acordo com a idade da criança, além da crítica à visão de que o professor de educação infantil só cuida e brinca, e o do ensino fundamental só ensina. Ela reconhece que o professor de educação infantil tem que levar em conta as necessidades específicas de cada faixa etária, mas precisa levar em conta o seu papel de professor, que acreditamos ser o de ensinar os primeiros conhecimentos sobre o mundo, sobre a sociedade, é apresentar esse mundo a elas, socializando o que as diversas gerações produziram em termos de conhecimentos e cultura.

É nesse sentido que Carla reconhece a diferença entre o ensino fundamental e a educação infantil, uma diferença que abrange a questão curricular, dos conteúdos e das formas de ensinar, o que não significa que na educação infantil não se ensine conhecimentos:

*O ensino fundamental [...] é diferente, você ali tem que alfabetizar, você tem que ensinar a matemática, na educação infantil você ensina o mundo, você apresenta o mundo para a criança, então você vai apresentar as primeiras coisas, como eu tinha dito... os meus nem falar falavam direito, então ali a gente aprendeu a retirar a fralda, a gente aprendeu a... ter autonomia, a tomar banho [...]*

Dias (2006), em sua pesquisa, constatou que a representação social do ser professor de educação infantil é a daquele cujo exercício profissional é mais tranquilo, mais fácil, além de trabalhar menos e ter menos cobrança social do que o professor do ensino fundamental.

[...] para os sujeitos B, D e F, a pré-escola apresenta uma situação menos controladora sobre o seu trabalho, pois o docente pode arriscar uma metodologia de trabalho e suas hipóteses de aprendizagem com uma possibilidade menor de ser cobrado pelos pais e também pelo sistema de ensino [...] (p. 159).

Seus dados revelam ainda grande dificuldade de objetivar o cuidado relacionado à educação, e acredita que uma das possíveis causas para essa fragmentação é a falta de conhecimentos acerca da criança, de uma formação específica; e complementamos sua fala incluindo que é uma questão de identidade, de qual é o papel social e profissional do professor de educação infantil.

[...] constatou-se que há uma dificuldade dos professores em identificar qual seria o seu papel na relação com a criança, já que eles também não possuem uma formação específica que os habilite a compreender os aspectos mais relevantes que estão em jogo na relação adulto-criança e como isso pode contribuir para o desenvolvimento infantil. Assim, a maioria dos sujeitos acreditava que precisava suprir a ausência da família, muitas vezes encarnando o papel de mãe, amiga, psicóloga, já que experimentaram esses tipos de relacionamentos e sabiam significá-los [...] (DIAS, 2006, p. 161).

Os achados de Prado (2011) reforçam essa ideia ao evidenciar nas falas de professores formadores, certas visões que:

[...] apontam para uma desqualificação social, como por exemplo, quando verificamos (na fala de alguns formadores) que a maioria dos professores de educação infantil é composta de jovens, mulheres e inexperientes, por estarem em início de carreira. Percebemos que histórica e socialmente a imagem desse professor tem sido desvalorizada porque este lida com crianças. Esta é uma afirmativa que também foi apontada pelos formadores. Nesta direção, estes nos auxiliam a fazermos as seguintes indagações: como compreender a profissionalização enquanto direito do professor e das crianças? Como reconhecer a importância de seu trabalho docente e nesse movimento, fazer-se reconhecido? Ser professor de crianças o torna menos importante? Como superar concepções que fragilizam a imagem que este professor tem de si e de sua profissão? (PRADO, 2011, p. 121)

Clarisse ainda complementa que: [...] *é diferente o cuidar do ensino... da educação infantil com o do ensino fundamental, claro... mas [...] o ensinar também é necessário, em todas as faixas, mas com suas especificidades.*

Assim, verificamos na fala da aluna a necessidade de reconhecimento da profissão de professor, não somente da educação infantil, mas também do ensino fundamental, enquanto aquele que está lá para ensinar os diferentes conhecimentos.

Apesar de as falas das entrevistadas não terem sido muito explícitas/ explicativas em diversas questões, pudemos perceber a relação entre reconstrução da identidade profissional e a formação inicial, uma vez que os conhecimentos apreendidos na formação puderam possibilitar modificações nas representações acerca do professor e, conseqüentemente, em suas próprias práticas, por meio da ancoragem de outras concepções sobre ser professor e suas necessidades formativas, assim como em objetivações que aproximam sua imagem à de uma categoria profissional.

Isso é possível porque, segundo Campos (2008), o novo conhecimento é interiorizado pelo indivíduo e transformado em algo conhecido, familiar, passando a fazer parte de seu universo simbólico e possivelmente de suas ações:

[...] os conceitos de ancoragem e objetivação propostos por Moscovici nos permitem compreender como o conhecimento social é produzido pela incorporação, reelaboração e transformação de um objeto ou conhecimento social relevante. Como ele se transforma em um conhecimento novo, uma nova representação do objeto, e passa a compor o universo simbólico dos indivíduos ou grupos. (p. 27).

Isso porque, conforme apresentamos em todo o histórico analisado nos capítulos anteriores, algumas concepções se mostram presentes, na área e na sociedade, que, por vezes, desqualificam o papel profissional e influenciam negativamente na própria identidade enquanto professores da educação infantil.

A seguir, complementando essas análises, discutiremos a categoria denominada de “concepção de professor”, para compreendermos melhor quais ancoragens essa formação inicial está proporcionando a fim de possibilitar ao professor de educação infantil a construção de uma concepção que o defina pela sua função e imagem na sociedade, assim como analisar os conceitos de criança que essas futuras professoras possuem, os quais determinam e direcionam suas práticas pedagógicas e podem delinear caminhos para a reconstrução de suas identidades profissionais.

#### 4.2.2 Concepção de Professor

As concepções acerca de quem é o professor de educação infantil e de suas práticas ficaram reveladas com forte ênfase nas falas das concluintes, ressaltando-se a relação com a questão identitária. As representações sociais são dinâmicas, e podem ser modificadas por meio da comunicação, assim, elas podem ser transformadas ao entrar em contato com outras

concepções, e essas se relacionam segundo a maneira como cada pessoa se percebe, como se identifica com seu grupo, estando, portanto, diretamente ligada à sua identidade. Disso decorre a importância de analisarmos as representações das futuras professoras de educação infantil sobre a profissão, a fim de verificarmos como está sendo reconstruída sua identidade profissional.

Apesar da concordância da totalidade das entrevistadas de que o professor de educação infantil precisa ter formação e ser qualificado para atuar, as representações sociais e concepções acerca de quem ele é são divergentes, conforme expressam as falas a seguir:

*O professor de educação infantil tem que ser aquele que faz o aluno se apaixonar... pela escola [...] tem que ser aquele professor super legal, aquele professor que eles confiam, e que eles podem contar tudo o que eles quiserem... todos os segredos, todas as coisas, e em um segundo momento, aquele que vai ensinar tudo para eles. Então [...] eles tem que ter essa confiança... confiança pessoal e confiança do ensino [...] eu acho que o professor de educação infantil, tem que ser primeiramente uma referência para o aluno. (CÁTIA)*

Em um primeiro momento poderíamos pensar em uma concepção romântica sobre o que é ser professor de educação infantil, mas seria uma leitura equivocada, pois Cátia possui a representação social do professor enquanto referência, aquele em quem as crianças podem confiar e que irá ensinar, portanto tem que ser respeitado. Mas, ao mesmo tempo tem que ser alguém legal, ou seja, quebra aquele paradigma de que o professor é ruim, ou de que não se pode nomeá-lo de “professor”, principalmente na educação infantil, por trazer consigo uma imagem negativa. Pelo contrário, o professor será referência, aquele em quem se pode confiar, tanto para aprender com ele, como para ser ouvido e dialogar.

Interessante observar novamente a influência que os professores formadores exercem na construção das concepções das alunas entrevistadas. Essa concepção de que o professor tem que ser uma referência para o aluno, assim como demais questões envolvendo a visão de infância e de professor é ressaltada por Dayse, uma das professoras formadoras da pesquisa de Prado (2011):

Para Dayse, o professor de educação infantil é referência, é modelo, mas acolhe, ouve e acolhe essas necessidades da criança. A criança vive um período importante, de desenvolvimento físico, emocional e cognitivo. Sendo importante considerar que a visão de infância foi sendo modificada nos tempos históricos e junto com ela, as formas de lidar também. Esse

formador aponta para três contradições historicamente debatidas na educação infantil: 1) cuidar e educar; 2) antecipação da escolaridade; 3) respeito às especificidades da criança. São questões que, de acordo com Dayse, devem ser discutidas e dizem respeito às visões de infância, pois essa é modificada nos tempos históricos e, junto com ela, as formas de lidar também. (p. 140)

A representação do professor na sociedade, além de ser muitas vezes negativa e pejorativa, é também, por vezes, a de um profissional com menor valor. Isso porque, sua construção depende das ideias que nós temos da realidade, governando nossas percepções e escolhas e podendo assim influenciar nas escolhas profissionais das alunas e na possível negação dessa escolha pela família e amigos, conforme expressa Carla:

*[...] mas a pedagogia, eu entrei muito por acaso, eu tinha pensado em fazer psicologia, mas aí eu vi, na hora... e uma amiga minha tinha uma mãe pedagoga, trabalhava na educação infantil, eu falei, ahh, legal, pensei ainda assim... tem umas matérias de psicologia então vou tentar pedagogia, mas assim... tentar... pedagogia, eu não tinha assim nenhuma visão “ai, o que é ser um professor” ... não... tanto é que quando eu cheguei, é... eu cheguei para a minha família... vou fazer pedagogia, aí vem aquela velha história... pedagogia?... minha avó... coitada da minha avó também... nossa, mas porque você não vai fazer medicina?*

E complementa sua fala:

*[...] a única que me apoiou assim, em todos os sentidos foi minha mãe, falou é pedagogia? Então vamos fazer pedagogia... Meu pai falava, vai fazer outra coisa, né, pô... professor, que vida é essa, aí tinha uma cenas assim em casa... você via assim, professor na tv, por exemplo, acontecia alguma coisa, apanhou, “ah, mas é essa vida que você quer para você?”, “é essa vida?”... e eu falava assim, “ah, vamos ver o que vai dar” [...].*

Contudo, após o final do percurso formativo, as ancoragens que a formação inicial possibilitou- em termos de novas concepções, ideias- permitiram o reconhecimento sobre quem é o professor, qual sua função e sua relevância social, quando ela o objetiva na imagem de alguém que tem que ser valorizado:

*[...] isso mudou completamente, então, se eu visse no começo do ano, quando eu iniciiei.... ah, pedagogia, eu estou fazendo, mas e para quê? Agora eu sei... eu estou fazendo porque eu quero ser professor de educação infantil, eu quero ser professor [...] e trabalhar para essa valorização, é esse meu objetivo [...].*

Cláudia, ao falar sobre a prática de uma professora de educação infantil, observada em um de seus estágios, enfatiza que essa visava formar crianças mais autônomas e críticas, e ao ser indagada sobre sua postura, discorre que:

*[...] parecia de igual para igual, ela estimulava a criança, nunca dava a resposta pronta, procurava deixar ele pensar, questionava, e não aquela coisa ah, faz assim, copia assim, deixava sempre a criança expressar o que estava sentindo, o que estava fazendo.*

Percebemos, por meio de sua fala, que ela abstraiu elementos da teoria para pensar a prática pedagógica observada em seu estágio, porém a representação social de professor no que concerne à postura da professora observada é de alguém igual ao aluno; mas nos questionamos, reduzir o papel do professor ao do aluno seria o melhor caminho para garantir seu direito à educação? Será que para efetivar a proposta de dar a voz ao aluno é necessário retirar a do professor, reduzindo seu papel e retirando um direito da criança ao aprender? Acreditamos que:

*[...] ao convergir para a criança o processo de conhecimento do adulto faz-se uma inversão, ilusória podemos dizer, pois a criança não pode abster-se dos modelos adultos. Há uma fetichização da infância [...] transformando o trabalho do professor em acompanhamento do processo de desenvolvimento da criança [...] (STEMMER, 2006, p. 160).*

Percebemos que a identidade da professora observada e talvez da própria aluna entrevistada, ao não problematizar essa postura, não esteja ainda bem definida em relação ao seu papel entre mediador da cultura e unicamente organizador de espaços, o que pode decorrer das próprias discussões teóricas da área, que também são contraditórias quanto à identidade acerca desse professor. São muitas as concepções que ancoram a identidade do professor de educação infantil, mas percebemos que algumas sugerem a construção de uma identidade que, segundo nossos referenciais ancorados na psicologia histórico-cultural e na

pedagogia histórico-crítica, permanecem contribuindo para sua desvalorização profissional e mesmo social, ao retirar do professor sua função de ensinar.

Podemos inferir que essa concepção do professor da educação infantil enquanto alguém que facilita, impulsiona no desenvolvimento e nas potencialidades, é muito presente em alguns documentos oficiais, conforme procuramos salientar no terceiro capítulo. Além disso, concepções que versam sobre o professor enquanto aquele que apenas organiza e prepara o ambiente para estimular a criança em seu desenvolvimento, para que assim ela possa ativamente aprender, é a representação do professor em parte significativa da literatura da área, conforme expresso pela abordagem Reggio Emilia:

**[...] seu papel como educadores deve incluir o entendimento das crianças como produtoras [...] devem aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas [...] (LORIS MALAGUZZI, 1999, p. 83). [grifos nossos].**

Outra fala de Cláudia corrobora a ideia de que o professor busca auxiliar a criança em seu desenvolvimento integral, quando fala de seu papel: *[...] lida com a criança em todos os seus aspectos, psicológicos, emotivos, que sabe... do desenvolvimento da criança.*

Clarisse complementa essa ideia sobre o professor de educação infantil como aquele que tem:

*amor pelo que faz, pelo que vai fazer, que se esforça realmente... e que vê o aluno, não assim como uma criança que não sabe, mas assim, aquele ser que tem todas as potencialidades e é o professor que vai ajudar esse aluno a se desenvolver nas suas potencialidades, no seu desenvolvimento, seja ele físico, motor, social, enfim.*

Cláudia ainda ressalta sua visão sobre o professor de educação infantil e a educação infantil a partir das contribuições da formação inicial:

*[...] as disciplinas de educação infantil [...] proporcionaram uma nova visão de educação infantil, não como aquela assistencialista, de criança ficar sentada, higienista, de não sujar nada. Criança tem que se melecar, tem que se sujar... pra ta estimulando o desenvolvimento dela em todos os aspectos.*

Em outra fala de Clarisse, percebemos que, apesar de compreender que conhecimentos teóricos de um único autor limitavam sua prática, como no caso dos saberes somente de Piaget, a questão das fases e do desenvolvimento das crianças ainda é muito marcante em sua fala. Percebemos isso inclusive quando ela refere-se ao professor de educação infantil como sendo aquele que deve reconhecer as potencialidades das crianças e seu desenvolvimento global:

*[...] mas foi bem assim na fase da criança, o que a criança é capaz de fazer com um ano, com dois anos, com três anos, as propostas que a gente tem para essas crianças, é claro que é assim, você vê em, uma sala de aula, você aprender isso, é fácil, eu acho assim muito difícil é você por em prática o que você aprende [...].*

Acreditamos que essa representação social sobre o professor enquanto aquele que apenas auxilia na promoção do desenvolvimento é muito restrita com relação à intencionalidade e diretividade do seu papel social, mas ainda é uma concepção que está presente na literatura da área, nos documentos oficiais e presente nesse curso de formação.

Neste sentido, consideramos importante ressaltar que as representações sociais semelhantes, expressadas pelas alunas quando questionadas sobre quem é o professor de educação infantil, nos inquietaram, pois tantos os nossos dados quanto os documentos oficiais e mesmo outros estudos evidenciam que o papel do professor de educação infantil consiste em proporcionar o desenvolvimento afetivo, cognitivo, intelectual, motor, enfim, o desenvolvimento integral das crianças, disponibilizando espaços e tempos para as aprendizagens. Mas questionamos: até que ponto esse não é um discurso pronto? Ou mesmo, até que ponto a formação inicial está promovendo o consenso nessa representação, como forma de proteger a ameaça externa, para que o não familiar não adentre nesse grupo e desestabilize sua identidade social? Afinal,

*[...] enquanto construções simbólicas, as representações sociais, além de nomear significativamente a profissão, aproximando os agentes que comungam desses significados, servem também como referências para a ação; ajudam a conformar saberes e práticas docentes [...] garantindo ao grupo uma identidade própria. (CAMPOS, 2008, p. 131).*

Isso porque, ressaltamos novamente uma concepção bem semelhante de uma das professoras formadoras da pesquisa de Prado (2011) com relação ao ser professor de educação infantil:

[...] na visão de Ellen, as crianças devem ser estimuladas e existem habilidades que necessitam ser desenvolvidas em seu aspecto motor, em relação ao seu aspecto linguístico, cognitivo, de forma adequada. Nesse sentido, o ambiente precisa ser pensado de forma que, além de considerar as áreas do conhecimento, deve ser articulado e organizado para que a criança seja respeitada em relação ao seu desenvolvimento e, sendo estimulada, desenvolver suas habilidades. (p. 139)

Ainda nos baseando na TRS, temos a possibilidade de semelhanças, consensos e estabilidade nas concepções, ações e comportamentos dos grupos, pois,

[...] essa reflexão, levada ao processo de representação social, suas estruturas e seus mecanismos, reforça a compreensão da “solidez”, da estabilidade e da permanência de conceitos. Formados e consolidados pelos mecanismos de objetivação e ancoragem. (RANGEL, 1999, p. 67).

A reconstrução de conceitos e imagens é possível na formação inicial, pois, de acordo com Moscovici (2009), o processo de ancoragem se modifica ao longo do tempo, do grupo social e do meio, e as “[...] categorias e sentidos através dos quais nós “escolhemos” conferir uma característica às pessoas, ou propriedades aos objetos, se modificam.” (p. 212). Assim, as alunas poderão reconstruir e até mesmo construir uma identidade a partir das referências teóricas e dos fundamentos da educação que a formação inicial deve oferecer como instrumental para pensarem em sua prática. Afinal:

Associando o duplo sentido de “refletir os fatos” (refletir no sentido de transmiti-los nas afirmações, e refletir no sentido de examiná-los de forma crítica e fundamentada), os conceitos e imagens poderão ser revistos e discutidos com o grupo que os formou. Desse modo, esses conceitos e imagens poderão receber influência da reflexão crítica, e, assim, eles retornarão à prática com significativa possibilidade de mudança. (RANGEL, 1999, p. 59-60)

Essa é uma das formas pelas quais a formação inicial pode contribuir na reconstrução identitária desses professores, possibilitando ultrapassarem discursos prontos, mesmo que legitimados, permitindo-os se reconhecer enquanto tais pelas objetivações que fizerem em sua prática, e que repercutirão socialmente.

Afinal, as ancoragens são realizadas por meio das influências sociais, históricas, experiências pessoais, profissionais, familiares, mas a formação inicial tem um papel de extrema importância ao possibilitar o confronto com as ancoragens trazidas pelas alunas e os novos conceitos apresentados durante o percurso formativo, possibilitando, portanto, novas objetivações, por meio da reconstrução de conceitos e concepções, podendo assim gerar novas

imagens sociais e reconstruir suas identidades, enquanto uma categoria profissional específica: professores de educação infantil. E esse processo é possível, pois em consonância com Moscovici (2009):

[...] toda representação social desempenha diferentes tipos de funções, algumas cognitivas- *ancorando* significados, *estabilizando ou desestabilizando* as situações evocadas- outras propriamente sociais, isto é, mantendo ou criando *identidades e equilíbrios coletivos* [...] (p. 218).

Ressaltamos também que consideramos o conhecimento - principalmente no nível da episteme - um poderoso instrumento do professor para possibilitar a humanização dos indivíduos; por isso a necessidade de que eles saibam ancorá-lo na formação inicial, com sólidas bases teóricas, e objetivá-lo em sua prática, ressignificando-as. Isso significa, em consonância com o nosso referencial teórico adotado, que o conhecimento que o aluno traz não é descartado. Conforme nos sugere a pedagogia histórico- crítica, o processo de ensino parte da síntese para a síntese, por meio da reflexão, o que não pressupõe deixar a criança sozinha para aprender e caminhar rumo ao seu desenvolvimento. Assim, o conhecimento prévio da criança, independentemente de sua idade, deve servir de ancoragem para a construção de novos conhecimentos, e é exatamente nisso que acreditamos quando expressamos que, para ouvir o aluno, não é necessário retirar a voz do professor.

Podemos inferir também que essa concepção de professor, enquanto responsável pelo desenvolvimento da criança, ainda seja marcante no trabalho de muitas monitoras de creches, onde a questão do assistencialismo ainda é presente, assim como a do desenvolvimento das crianças fragmentado por fases, etapas de desenvolvimento. Isso pode acontecer, conforme discorrem Dandolini e Arce (2009), devido a conceitos presentes em abordagens de formação, as quais caracterizam uma tendência na produção científica brasileira, que indicam:

[...] a centralidade da formação dessas profissionais nas creches e pré-escolas como expressão da predominância destinada à experiência; expressam a centralidade nos saberes construídos pelas próprias professoras, em detrimento dos conhecimentos científicos transmitidos. Esta tendência evidencia a epistemologia da prática, que prioriza a reflexão pautada no “cotidiano em si” das creches e pré-escolas [...] (p. 81).

Outra concepção que se tem sobre o professor é de alguém que medeia o conhecimento, segundo a qual existe uma troca recíproca: *o professor não é aquele detentor de conhecimentos, o professor é aquele que tem conhecimentos, o aluno é aquele que também tem o conhecimento, existe na sala de aula uma troca (CÁTIA).*

Não discordamos dessa representação, apenas salientamos que, apesar dessa troca, o papel do professor enquanto responsável pela sistematização dos saberes e disponibilização da cultura não pode ser secundarizado. Isso para que não voltemos aos extremos do professor ser, ora o detentor de todos os conhecimentos, como acontecia na pedagogia tradicional, ora deixar a criança aprender a aprender por si mesma, afinal estamos falando de crianças desde a mais tenra idade.

Acreditamos que a concepção de criança como protagonista, no sentido cognitivista do termo, pode retirar a importância do papel do professor frente aos interesses da criança, pois pode-se cair em um espontaneísmo, uma vez que as crianças, principalmente as pequenas, ainda não percebem o que é melhor, mas sim o que é mais imediato para suprir suas necessidades. E quando se trata de educação, pensar somente no imediato é muito precário para as necessidades de conhecimento de uma criança. Carla enfatiza isso em uma de suas falas:

*Qual vai ser sua postura perante então... de professor? Você é professor ou você é tia? [...] é essa postura crítica, postura de que você não está ali no senso comum, mas você estudou muito e você [...] trabalha com projetos, com atividades, tudo isso muito bem pensado, muito bem planejado, então você mostrar isso... passar para a sociedade, para os pais... que o seu trabalho não é espontâneo, entendeu? Que você estudou e que você está fazendo assim, [...] tudo é intencional [...].*

Por isso, vemos a criança enquanto um sujeito com direitos e deveres, que deva ser pensada ao se propor novos conhecimentos, ao se buscar educá-la. Neste sentido, a fim de efetivar seus direitos à uma educação de qualidade, pensamos também em um professor com conhecimentos para este fim, em uma instituição, no caso escolar, que seja preparada para disponibilizar as ferramentas para que a criança aprenda sobre o mundo e sobre os conhecimentos em torno deste. Discutiremos a seguir, alguns desafios encontrados para a formação inicial, no sentido de possibilitar ao futuro professor de educação infantil se identificar enquanto categoria profissional.

#### 4.2.3 Desafios para a Formação Docente

O estudo realizado por meio da pesquisa empírica evidenciou alguns dos motivos da desvalorização dos professores de educação infantil, que acreditamos estarem dialeticamente

relacionados com essa falta de conhecimento acerca de sua identidade profissional e de seu papel/função social.

Neste sentido, é salutar pensarmos na necessidade de busca por valorização desse professor, que esteja relacionada à reconstrução de sua identidade, ao reconhecimento do seu papel profissional e social, os quais perpassam a sua profissionalidade docente. É um desafio que está posto para a formação inicial, afinal:

[...] se sabemos sobre o nosso papel, sobre os nossos limites e sobre as características de nossa profissão, desde a formação inicial, as representações sociais que vão sendo construídas, nos fazem pensar em uma profissão de valor. Valor este não esvaziado da apropriação sólida de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. (PRADO, 2011, p. 115).

Acreditamos que a necessidade de uma formação que prepare o futuro professor de educação infantil para o exercício profissional consciente de mediador da cultura e dos conhecimentos historicamente construídos, assim como de conhecimentos sobre como a criança aprende e se desenvolve, é necessária para o reconhecimento do valor da profissão de educação infantil, uma vez que embasará toda sua prática futuramente.

Sendo assim, se o professor é unicamente um organizador dos espaços escolares, porque precisa de formação? Ao dizermos isso não estamos desconsiderando o papel do professor nesse sentido - da organização intencional dos espaços - mas isto é reduzir muito o papel do professor e o direito das crianças ao ensino e à humanização. Nos perguntamos, ainda, onde fica a categoria professor e o seu reconhecimento enquanto um profissional com saberes específicos para o exercício da docência? São questões muito presentes na literatura da área, que, ao nosso ver, desvalorizam e desqualificam o professor de educação infantil, que precisa reconstruir sua identidade como alguém importante profissional e socialmente. Em consonância com Prado (2011):

[...] entendemos a necessária construção de uma postura onde o valor, enquanto docente, não seja reduzido por falta de conhecimento do seu papel e de sua importância no contexto da educação. Nesse caso, por exemplo, não seja o professor reduzido a uma pessoa que ama criança, ligando seu papel ao mero vocacional [...] (p. 116).

Percebemos a ênfase de Cibele ao falar sobre o professor, que é um profissional da educação, pertencente a uma categoria profissional e responsável pelo desencadeamento de toda a educação.

*Ele é um profissional da educação [ênfase no tom da fala], profundamente. [...] eu acho que é um profissional de extrema importância porque ele não cuida só, o cuidar... como a gente conhece... tá... a criança pode cair, a criança troca falda, não, mas é um cuidar total, intelecto, [...] do aspecto sim físico, mas também do moral, intelectual, porque é aí que eu sinto que a gente vai começar a fomentar mesmo todo o desencadeamento da educação para a criança (CIBELE).*

Essa fala corrobora a de outra professora formadora da pesquisa de Prado (2011), ao ressaltar a importância do papel do professor. Evidenciamos essa fala por ressaltar a necessidade de uma formação inicial consistente em termos teórico-práticos, podendo gerar mudanças nas concepções das alunas, assim como em suas práticas:

Compartilhando das concepções de Beatriz e Dayse, Ellen considera que o professor de educação infantil é importante e possui grande responsabilidade, pois caberá a ele a importante tarefa de iniciar o trabalho educacional com a criança. A partir do momento que ela ingressa na escola, agente parte do princípio que ela está em um ambiente educacional. Esse ambiente educacional faz parte da etapa educativa destinada às crianças pequenas, ou seja, à educação infantil. (p. 118)

Muitas representações, que desvalorizam o professor de educação infantil, precisam ser repensadas na formação inicial, pois esta possui considerável papel na reconstrução identitária deste professor ao possibilitar seu reconhecimento e sua pertença enquanto uma categoria profissional.

*[...] professor de educação infantil é o menos valorizado, no sentido assim: ah, não precisa saber muito. Então no curso agora da Pedagogia, mudou, a minha... e olha que eu era né, eu sou uma professora de educação infantil, mas era tipo, “eu não preciso de muitos fundamentos teóricos para trabalhar com... crianças da educação infantil” e mudou exatamente isso. [...] Então essa base muito é teórica [na faculdade], mas também da prática [...] ampliou para eu entender ainda mais a criança... (CIBELE)*

Cibele é enfática quando fala que após o curso de Pedagogia modificou sua representação social sobre o que é ser professor, na medida em que reconhece que professor de educação infantil tem que ter formação adequada para ensinar. Aliás, precisa ter mais

conhecimento ainda, por atuar com crianças pequenas, quebrando o paradigma imposto pela sociedade, e até por ela, de que, por ser professor de criança da educação infantil, não precisa saber muito. Percebemos ainda o enriquecimento teórico e prático conduzindo a postura de ser professora, durante a formação inicial.

Contraditoriamente, os dados de Assis (2004) revelaram que a formação inicial é pouco mencionada, parecendo ser pouco valorizada pelas suas entrevistadas. Para elas, são consideradas como fontes de aprendizagem profissional a formação continuada, a leitura de livros e revistas, a experiência materna, a troca de informação, ideias e experiências entre os pares e a própria prática.

Outra questão preocupante, observada na pesquisa de Dias (2006), foi com relação à busca pela formação inicial, que:

[...] quase sempre se dá por conta da pontuação e não propriamente pela qualidade de informação que o curso superior oferece. Isso se evidenciou na medida que alguns professores buscaram fazer o curso universitário em uma faculdade da região que não exigia a presença diária de seus alunos. É o caso das professoras B, E, G e I, ou seja, metade do corpo docente [...] (p. 79).

Os dados de Dias (2006) revelam ainda mais questões ligadas ao âmbito subjetivo da profissão, já que se relacionam mais às capacidades individuais dos docentes do que a questões mais objetivas referentes à profissão de professor. As questões subjetivas relacionadas ao papel do professor de educação infantil apontadas na referida pesquisa foram: promover a aprendizagem e o desenvolvimento, gostar do que faz e das crianças.

[...] nenhum deles apresentou a questão salarial como um dos condicionamentos profissionais, nem a necessidade de se definir em parâmetros sociais e culturais a função do professor e da Educação Infantil, revelando os limites de se criar uma identidade profissional a partir de quesitos mais objetivos da profissão docente [...] (p. 154).

Acreditamos que tanto as condições objetivas quanto as subjetivas têm que se relacionar dialeticamente se intencionamos a busca por reconhecimento da categoria profissional. No caso de nossas entrevistadas, percebemos que Cibele se pauta também nas condições objetivas da profissão, quando considera que faltam condições para o professor, os salários são baixos, falta reconhecimento profissional e formação adequada. Essas são questões consideradas por Dias (2006) e reforçadas por nós como indispensáveis para a busca por valorização e reconhecimento profissional e social.

*[...] a partir [...] do pouco fundamentado até agora... um profissional na educação infantil, deveria ser ainda mais [...] uma formação maior ainda, porque [...] eu vejo que [...] a responsabilidade dos primeiros anos na vida da criança e na vida escolar é muito [...] grande, então essa é uma diferença, que deveria ser muito mais valorizado, pela questão mesmo de salário, de... na formação, em tudo [...]. (CIBELE)*

Acreditamos que a presença de questões objetivas, tais como o reconhecimento da desvalorização profissional e a busca por melhorias na formação e qualificação, nas condições de carreira etc, revelam que a identidade que está sendo reconstruída nesse curso (usamos o termo reconstrução, como já dito anteriormente, pois acreditamos que as alunas já ingressam com um perfil, um papel em seu imaginário sobre o que é ser professor) engloba o âmbito social da profissionalização, assim como a profissionalidade da categoria docente.

Pensamos ainda que a falta de reconhecimento do professor de educação infantil perpassa a falta de conhecimento sobre quem é esse professor, evidenciando a necessidade de reconstrução da representação social no *locus* da formação inicial. Nesse sentido, é muito rico apresentar novamente a visão de alguns professores formadores ao atentarem para:

*[...] a importância da reflexão sobre formação em relação a um novo perfil necessário ao professor de educação infantil (não mais o apenas ligado à afetividade). Tal relação nos remete também a pensar em uma identidade docente cujos professores possam enxergar a importância de seu trabalho. Observamos que alguns termos utilizados na área apareceram nas falas dos formadores, sendo que estes revelam certa preocupação em não romper com o consenso estabelecido no âmbito da educação infantil. (PRADO, 2011, p.154-155)*

Da mesma forma que vale salientar essa necessidade de reconhecimento do professor de educação infantil e da construção de uma identidade que o valorize socialmente e profissionalmente, vale também ressaltar que os professores formadores pesquisados por Prado (2011) buscam em suas falas, não romper com o consenso estabelecido na área de educação infantil com relação a alguns aspectos que integram seu fazer profissional. Provavelmente essa ambiguidade nas concepções e visões sobre educação infantil tenha refletido na visão de nossas entrevistadas, que apresentaram concepções ambíguas, por vezes confusas sobre seu papel.

A necessidade de buscar desenvolver a profissionalidade, assim como uma prática pedagógica intencional, fundamentada por teorias são questões que podem sinalizar os caminhos para essa busca por reconhecimento profissional, criando uma identidade que

valorize esse professor pelo seu saber e sua atuação, repercutindo na representação social que se tem sobre esse professor. Carla, em sua fala, enfatiza essa ideia:

*[...] porque daí aquela história do movimento cíclico desvalorizador, a partir do momento que eu enquanto professor e eu enquanto comunidade de educação infantil falar... não, nós somos professores, [...] a postura que a gente vai tomar a partir daí é uma postura de valorização, essa valorização vai definir a minha representação social, o que eu sou para a sociedade? Entendeu? Agora se eu sou... você é professor e eu sou tia, como que a sociedade vai me ver? Pô, tá rachado... ah, é tia, é mais fácil falar tia do que ser professor, entendeu. E aí tem toda aquela conotação de... de... familiar mesmo, aquela questão de “ai, vou deixar minha criança”... aquela coisa de apego, feminilização do magistério [...]*

Outra questão que nos causou um certo desconforto nos questionários (quando foi apontado como um dos principais motivos da escolha profissional o gostar de crianças) e nas pesquisas encontradas é a justificativa de se manter na profissão apenas porque tem paixão, zelo e amor pelas crianças. Essas questões são importantes, mas não podem justificar a permanência na profissão, pois corre-se o risco do retorno à desprofissionalização, ao regresso e até mesmo à conformação da situação, ou seja, se transforma em justificativa para não precisar mais lutar, reivindicar os direitos pela melhoria da carreira docente; afinal, qual identidade se constrói nessa perspectiva?

Acreditamos também que a desvalorização e falta de reconhecimento é objetivada em baixos salários, no acúmulo de cargos, nas péssimas condições de trabalho e em concepções que tiram do professor sua importância profissional. Assim, o reconhecimento depende tanto da autoimagem (representação) que o próprio professor tem de sua carreira quanto do imaginário social sobre sua função. Por isso, é necessário que nos reconheçamos enquanto categoria profissional para procedermos à busca por valorização social e por melhorias nas condições objetivas da carreira docente:

Em se tratando das professoras que entrevistamos, verificamos que, tanto nos fatores de satisfação quanto nos de insatisfação, há predomínio dos aspectos intrínsecos do trabalho do professor. De modo que, mais uma vez, não encontramos críticas ou discussões sobre os aspectos extrínsecos relativos as condições concretas do contexto de trabalho. (ASSIS, 2004, p. 128).

Outra questão que converge em nosso entendimento para a desvalorização profissional é a busca por formação apenas para obtenção do diploma e pela exigência da legislação. São valores, questões que são ancoradas na concepção que se tem, na representação social sobre o que é ser professor, pois, para quem não tem posicionamento sobre isso, ou melhor, para quem não se reconhece enquanto categoria profissional, tanto faz ter formação ou não. É o que acontece com algumas colegas de trabalho de Carla que desenvolveram seu curso em outra instituição e somente buscaram formação devido à determinação da LDB:

*[...] agora vou buscar pedagogia, então eles tem pedagogia, mas fizeram pedagogia porque tinham que fazer. [...] do jeito que dava para fazer, era bem isso, e daí aquela história do profissionalismo, se formaram para técnico né, para ter o diploma, tanto é que uma das professoras lá fala: é para ter o diploma, nada mais, para ganhar além do que eu ganhava antes, porque isso vale lá... é bem isso.*

Na visão de Carla, a diferença existente no contexto profissional em que ela trabalha é evidente entre os profissionais mais velhos- acomodados- e os mais novos- engajados na profissão. Consideramos que tais posicionamentos são reflexos das condições de trabalho e da postura de ser ou não professor, de ter ou não fundamentada uma representação positiva ou negativa sobre o ser professor.

*[...] e aí não se trabalha essa postura... porque... não vai mexer com os velhos, é essa a visão que eles tem, não vamos mexer com o pessoal que é velho de casa, entendeu? E daí fica... um pessoal [...] que são as tias, as famosas tias e não se incomodam com isso [...], aqueles que estão muito engajados no seu serviço, e aí é muito bonito de ver o quanto se preocupam, e daí sim eu posso dizer que são professores de educação infantil...[...] e ainda tem aqueles do meio [...] eu estou lá... [...] vou levando com a barriga... do jeito que dá, não sou professor mas também não sou tia... então vamos ver... como me convém... ali na conveniência eu me posiciono. (CARLA)*

A identidade dos professores de educação infantil precisa ser repensada em termos de reconhecimento da profissão docente e do seu papel social, político e profissional; que esteja alicerçada nos conhecimentos historicamente acumulados, nos saberes das diferentes áreas de ensino. Nesse sentido, provocamos um desconforto ainda maior e problematizamos essa questão identitária, que não foi diretamente expressada na opinião das entrevistadas. Com

isso, apontamos como outro desafio a necessidade da formação inicial permitir essa reflexão mais crítica sobre quem é esse professor e sua função, além de evidenciarmos possíveis contribuições para a melhoria desse curso no que se refere à formação para atuação na educação infantil e sua reconstrução identitária, abarcando a profissionalidade docente. A formação inicial precisa rever essas ancoragens que vem sendo trabalhadas, para possibilitar objetivações que não fragmentem essa identidade do professor, possibilitando a humanização das crianças desde a mais tenra idade.

Uma possível interpretação para a falta desses dados que evidenciem a função social do professor enquanto responsável pela sistematização dos conhecimentos e mediador da cultura pode se justificar pelas influências comunicativas - conforme a TRS nos revela - dos discursos operantes, tais como: do contexto neoliberal, da influência de diferentes abordagens presentes na área da educação infantil, dos documentos oficiais, dentre outros, conforme já explicitado em nosso terceiro capítulo. Campos (2008) corrobora essa ideia ao perceber em seu estudo que:

[...] essa negociação conflituosa se dá primeiramente com a dimensão humana e religiosa que fundamenta a missão do professor. A transmissão de conhecimentos aparece como uma irmã menor da força humanitária do trabalho docente. [...] Formar cidadãos críticos, preparar para o futuro, requer orientação, exige um professor orientador, mais que um transmissor de conhecimento. Essa negociação expressa, enfim, uma resistência ao novo da formação, ao que é estranho à maneira tradicional de ser e estar professor. O processo de ancoragem de novo está repleto de resistência, de proteção contra as ameaças de cisão do grupo e de suas identidades. (p. 111).

Outra evidência das influências comunicativas que regem a construção e reconstrução das representações sociais é o próprio contexto formativo em que as alunas entrevistadas estão inseridas, no qual as concepções dos seus formadores exercem influência direta na elaboração de suas representações sociais sobre a profissão. Isso é evidenciado novamente na análise comparativa dos dados de Prado (2011):

Não podemos nos esquecer que a formação inicial não é aquela que determina e define nossa visão de Educação Infantil, mas, tem papel preponderante na construção das imagens a respeito do professor desta etapa de ensino. Portanto, não se pode negar a marca que tal etapa imprime ao futuro professor de educação infantil, cujas representações sociais serão confrontadas, construídas e (re) construídas neste terreno formativo (p. 158).

Evidenciamos ainda como desafio para a formação profissional nesse curso, a realização dos estágios, pois conforme Cátia, esse não contribuiu muito para que ela refletisse sobre a prática, afinal, ela já conhecia o contexto em que estagiava. Embora não concordemos que o estágio não tenha contribuído para sua formação apenas por ela já conhecer o contexto, pensamos que esse curso poderia pensar em estratégias que visassem oferecer práticas em contextos diferentes- no caso das alunas que já atuam- a fim de possibilitar análises mais críticas e mesmo comparativas entre diferentes contextos sociais e as práticas educativas.

*[...] o estágio na educação infantil eu fiz onde eu trabalhava mesmo, então era mais próximo para mim, eu trabalhava só meio período e analisava né, observava a outra professora. Então assim, o estágio me contribuiu pouco, porque eu já convivia com ela na educação infantil. Agora com relação aos outros estágios que eu fiz, em outras escolas, eu acredito que dê para eu espelhar com relação ao ensino infantil...*  
(CÁTIA)

Mas percebemos, nas entrevistas principalmente, a função política da educação infantil, além de possibilidades reais para a reconstrução da identidade profissional e das representações sociais sobre o professor, que precisa estar voltada para este reconhecimento, o de que o professor de educação infantil é um profissional, com saberes específicos, que as crianças precisam respeitar, porque, conforme salienta Cátia:

*[...] ele sabe mais do que eu em alguns aspectos e ele vai me ensinar. Então eles tem que ter essa confiança [...] pessoal e confiança do ensino, então eu acho que o professor de educação infantil, tem que ser primeiramente uma referência para o aluno, tanto com relação ao comportamento que ele tenha em sala de aula, a maneira de falar, a maneira de se vestir [...].*

Além disso, outra grande contribuição dessa formação inicial é revelada quando a maioria das entrevistadas expressa a necessidade de lutar pelo reconhecimento desse profissional, que precisa ser valorizado e identificado como sendo responsável pela formação humana, referência para a criança se espelhar e confiar a ele seu processo de humanização e conhecimento. Corroboramos nesse sentido a fala de Prado (2011), ao ressaltar a importância

desse reconhecimento por parte das alunas que irão atuar como futuras professoras de educação infantil, afinal,

a forma como esse professor percebe sua profissão pode refletir o valor que esta tem para esse profissional. É o que Moscovici fala, de que nossas ações acabam sendo delimitadas desde que nos encontramos representados nos limites da categorização, ou seja, o nome a mim dado reflete na imagem que tenho a meu respeito, logo, tal visão provavelmente me trará consequências, enquanto profissional. (p. 100)

Finalmente, a necessidade dessa reconstrução identitária e os desafios requeridos na formação inicial, justificam, portanto, a relevância desse estudo no que tange à melhoria dos cursos de formação inicial e em relação ao reconhecimento do ser professor de educação infantil enquanto uma categoria profissional, com saberes e fazeres específicos, de imensurável valor social.

Assim, apresentaremos a seguir algumas considerações, mas que não são definitivas, pois, em consonância com Rangel (1999), acreditamos 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).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] uma efetiva valorização docente, aliada à construção da *identidade dos professores*, não se constrói em detrimento dos significados e sentidos conferidos à natureza da atividade que realizam, da qual resulta, até mesmo, o reconhecimento material pelo trabalho desenvolvido. A referida valorização, portanto, demanda reconhecer a formação e o trabalho do professor em toda a sua complexidade como, fundamentalmente, condição para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles alunos, sejam professores.

Lígia M. Martins  
(2010)

Debates e parte da literatura da área de educação infantil evidenciaram concepções acerca do professor de educação infantil, de crianças e de sua educação que não contribuem para a valorização deste profissional ao sugerirem uma identidade que não reconheça a especificidade e importância de seu trabalho, sua profissionalidade docente. Por isso, consideramos relevante desenvolver uma investigação que estimulasse a reflexão sobre a reconstrução da identidade do professor de educação infantil, condizente com a importância de seu papel profissional e social.

Para isso, definimos como problema de pesquisa a seguinte questão: qual o papel da formação inicial na reconstrução da identidade de futuros professores de educação infantil, cujo objetivo geral foi investigar como a formação inicial interfere na reconstrução das representações sociais de futuras professoras de educação infantil sobre sua profissão, com vistas à redefinição de sua identidade docente.

Conforme já explicitado no decorrer desse estudo, utilizamos como referencial teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais, a qual nos forneceu os subsídios necessários para analisar o processo de reconstrução de concepções e da identidade docente no *locus* da formação inicial.

Este estudo nos permitiu refletir acerca do professor de educação infantil, de suas necessidades formativas e da necessidade de busca por reconhecimento de seu papel e de sua identidade enquanto alguém responsável pela formação humana desde a mais tenra idade. Para descortinar as questões relacionadas ao papel da formação inicial na reconstrução da identidade de professores de educação infantil, realizamos um estudo empírico com estudantes ingressantes (aplicação de questionários) e concluintes (aplicação de questionários e realização de entrevistas) de um curso de pedagogia de uma universidade particular do Estado de São Paulo.

Por meio das entrevistas realizadas com as cinco alunas concluintes, percebemos, de maneira geral, que existe certa indefinição sobre o ser professor da educação infantil, cujas representações sociais se dão em torno do reconhecimento enquanto categoria profissional; necessidade de valorização; embate entre ensinar conhecimentos historicamente construídos e o reconhecimento de potencialidades a serem desenvolvidas enquanto facilitador das mesmas. Tais questões convergem para alguns discursos proclamados por parte da literatura e dos discursos oficiais da área.

Buscamos realizar uma análise que englobasse a relação entre as três categorias de análise por nós identificadas: “Identidade Docente”, que analisou o motivo da escolha profissional, o perfil do professor e sua postura para diferenciar os fazeres, além de questões sobre como o professor está sendo formado e qual a identidade está sendo construída nessa formação; “Concepção de Professor”, que investigou a representação social sobre quem é o professor de educação infantil e quem é a criança; e “Desafios para a Formação Docente”, para podermos pensar nas contribuições e nos desafios da formação profissional.

Percebemos que, há investimento na reconstrução da identidade docente na formação inicial investigada, uma vez que as representações sociais acerca de quem é o professor, de como ele está sendo formado, da criança, enfim, de sua identidade, estão sendo possibilitadas neste contexto formativo. Assim, por meio dos dados coletados, verificamos a importância atribuída ao papel do professor e sua necessidade de maior qualificação para atuar com crianças pequenas. Apesar de ainda encontrarmos concepções divergentes acerca da identidade deste professor, reiteramos a necessidade de sua reconstrução durante o processo formativo, visando à valorização profissional por meio do conhecimento do seu papel, de seus fazeres e da importância de sua atuação.

Percebemos também que, a busca por reconhecimento somente faz sentido quando o profissional se reconhece e se identifica enquanto professor e reivindica formação para qualificar seu trabalho, e não simplesmente para ter um título que o habilite exercer a profissão. É evidente que a exigência da LDB de formação mínima já é um avanço, mas não promove por si só esse reconhecimento profissional, pois para quem não tem consciência política, não se reconhece enquanto categoria profissional, tanto faz ter formação ou não.

Durante nossa pesquisa, reforçamos nosso posicionamento teórico de formação voltada para a práxis, utilizando da relação dialética entre teoria embasando a prática na formação inicial, e não o inverso - afinal, muitos dos alunos que ingressam no curso de pedagogia ainda não atuam, e mesmo os que atuam, ainda não possuem a titulação de professores. Por isso, mesmo que atuem, ainda não possuem os argumentos teóricos

necessários para refletir sobre a prática, apenas utilizam-se do senso comum e de práticas “ditas corretas”, sem refletir e utilizar os instrumentos teóricos para embasá-las.

Ao desvelarmos concepções divergentes sobre ser professor da educação infantil, já estamos causando uma não familiaridade, conforme propõe a TRS, causando certo desconforto e, conseqüentemente, sinalizando a necessidade de buscar uma familiaridade. Com isso, evidenciamos a necessidade de um repensar, de um debate maior acerca da identidade profissional do professor de educação infantil e da necessidade de valorização de seu papel.

Além disso, a importância da nomeação (um dos princípios da TRS), ao construir a identidade e a pertença dos grupos sociais, apenas reiterou nosso posicionamento de classificar e nomear os conceitos e concepções da área para permitir novas objetivações, que demarquem o papel social desses professores. Sendo assim, afirmamos a categoria profissional “professores de educação infantil” enquanto profissionais, que têm o direito a exercer sua profissionalidade e a serem identificados por sua função social de “ensinar”, em um local planejado intencionalmente para a educação formal, “a escola”.

São conceitos emblemáticos na área e que, conforme buscamos analisar em nossos capítulos teóricos, precisam ser ressignificados para que revertam positivamente em ações pedagógicas que efetivem, de fato, o direito das crianças da mais tenra idade à tão almejada educação de qualidade, assim como afirmem a identidade desse professor enquanto categoria profissional de suma importância social e inquestionável papel humanizador.

Concordamos com Arce e Baldan (2009) ao enfatizarem a centralidade do papel do professor de educação infantil, cuja identidade precisa estar voltada para o reconhecimento desse papel. E é por meio desses caminhos que acreditamos estar contribuindo para a busca pela qualidade da educação. Acreditamos, ainda, que o ato de conhecer é um processo, que ocorre na vida toda e não pode ser apressado, conforme sugere o contexto neoliberal, a fim de gerar eficiência e quantidade em detrimento da qualidade na educação; e nem eximir a escola e o professor de sua responsabilidade para atingir essa qualidade, buscando viabilizar o conhecimento em alianças possíveis, seja no consenso ou na disputa, nas negociações sociais.

Ao trabalharmos o conceito de identidade ao longo desse estudo, não pretendíamos nomear para impossibilitar/engessar possibilidades no fazer profissional, mas, ao contrário, legitimar a importância desse fazer, identificando o professor de educação infantil como alguém importante socialmente, responsável por disponibilizar as condições objetivas nas quais o conhecimento se processa. Nesse sentido, reiteramos que não pretendemos apressar o conhecimento e a formação das crianças naquele sentido/contexto neoliberal, mas sim

reconhecer suas especificidades de conhecer e se desenvolver, para que tenham autonomia e possam criar, se expressar, conhecer o mundo e a criação humana por meio da cultura, além de conhecer a si mesmas e aos outros.

Dessa forma, sugerimos a identidade como algo que caracterize o professor, vista como processo permanente de reconstrução no sentido da subjetividade envolvida nesse processo, que se modifica pela dinâmica comunicativa, social, em meio a conflitos e pressões, uma vez que nesse movimento constante de construção e reconstrução da identidade está imbricada relações ideológicas e de poder.

Nesse sentido, não visamos um consenso, uma única identidade como a mais correta perante tantas outras que circulam socialmente, afinal, a categoria identidade se insere no contexto social e político, nas transformações históricas, político-ideológicas. Mas enfatizamos a necessidade de um comprometimento, de luta no sentido de nos pautar-mos na função da profissão docente em todos os níveis de ensino, que exige conhecimentos e fazeres específicos para a atuação, precisa ser valorizada e ter uma base para atuação e para o ensino, mas que também é construída e reconstruída no diálogo, na troca, nos conflitos e nas negociações. Ao afirmar isso, não queremos enquadrar para romper com as diferenças (subjetividades envolvidas), mas propor uma base comum de atuação, uma referência, um posicionamento político e social, ou seja, saberes que sejam pautados na função de ensinar para não incorrer no risco da desprofissionalização e do espontaneísmo na educação das crianças, assim como na desvalorização social e profissional, atreladas a essas questões.

A TRS permite ainda a análise de situações desde conversas formais até informais, conteúdos subjetivos expressos nas falas, gestos, olhares, movimento e outros. Assim, com esse respaldo teórico, tivemos um corpo adensado de significados e expressões obtidas por meio de nossas entrevistas com alunas concluintes do curso de pedagogia com relação à formação e ao seu papel para a reconstrução da identidade desses professores.

Pudemos perceber, nesse sentido, como as alunas entrevistadas ancoram tais representações, por meio de seus conhecimentos e valores, suas experiências pessoais e como objetivam estas concepções em imagens que lhes permitem se identificar como professor dessa etapa, evidenciando a influência da sociedade, da família, da prática pedagógica, da sua história pessoal e da formação na constituição do ser professora de educação infantil. Assim, esse estudo gerou grandes contribuições relacionadas ao conhecimento das representações sociais sobre quem são as crianças e quem são os futuros professores que com elas atuarão, assim como as concepções que o curso tem ancorado, o que pode convergir para a melhoria da formação inicial no que concerne à centralidade de conhecimentos sólidos, que

ultrapassem imagens divulgadas como as “mais corretas” e não deixem de proporcionar aos futuros professores uma análise crítica sobre quem são, superando discursos prontos sobre seu papel.

Uma das grandes contribuições que esse curso de formação parece ter proporcionado foi possibilitar o reconhecimento do professor da educação infantil enquanto pertencente à categoria profissional professor, com saberes específicos para sua atuação, e que, portanto, necessita ser reconhecido profissional e socialmente. É nesse sentido que podemos afirmar que a reconstrução identitária nesse curso é um processo que está sendo desenvolvido pela reconstrução de representações e concepções, afinal, apenas por meio dessa revisão pode-se influenciar positivamente as práticas pedagógicas, ultrapassando o discurso e refletindo/atuando na realidade objetiva das crianças e da própria profissão, no sentido do reconhecimento por sua importância e valor social.

Apesar de nos questionários muitas respostas considerarem o gosto e amor pelas crianças como motivo da escolha profissional, por meio das entrevistas pudemos perceber uma contribuição que nos leva a pensar na reconstrução da identidade profissional no sentido de valorização, uma vez que tanto as condições objetivas quanto as subjetivas aparecem nas falas das entrevistadas, o que nos mostrou que os conhecimentos apreendidos na formação puderam possibilitar modificações nas representações acerca do professor e em suas próprias práticas, por meio da ancoragem de outras concepções sobre ser professor.

Acreditamos que foi um ponto muito positivo na formação dessas futuras professoras, pois possibilitou pensar em sua profissão a partir também das condições objetivas que as cercam, seus desafios, questões ligadas ao profissionalismo e à profissionalidade docente. Afinal, o reconhecimento profissional depende tanto da autoimagem que o próprio professor tem de sua carreira quanto do imaginário social sobre sua função.

Por isso, a identidade/ característica que buscamos nessa investigação foi de um profissional que possa intervir direta e intencionalmente no desenvolvimento infantil, garantindo o acesso e apropriação do conhecimento historicamente produzido, mediando assim o desenvolvimento psíquico nas suas diferentes faixas etárias, tendo a consciência do valor do seu trabalho e de sua função social, exercendo da melhor forma sua profissionalidade docente. É um posicionamento que visa contribuir com as discussões na área sobre quem é esse professor, a fim de estimular uma troca de ideias e buscar novas possibilidades no fazer profissional, além de permitir avanços científicos na área ao buscar relativizar consensos presentes.

Afinal, conforme Severino (1986), a educação, e incluímos nessa fala a pesquisa científica, tem a possibilidade de construir um discurso contra-ideológico, uma vez que pode manifestar as causas objetivas da realidade, descortinar, buscar além das aparências que revestem o discurso hegemônico, revelando assim “[...] a necessidade permanente de atenção e revisão de todo sistema ou discurso que se pretenda legítimo e verdadeiro.” (p. 99).

Acreditamos ainda que esse posicionamento poderá incidir na reconstrução da representação social que o professor possui e convergir no imaginário social, ou seja, buscando o autorreconhecimento poderemos também atingir o tão almejado reconhecimento social, afinal, a sociedade precisa a cada dia mais desses profissionais, que ensinam os homens a serem “humanos” e possibilitam o processo de aculturação. E, apesar de não ter sido expresso de forma direta, percebemos os investimentos dessa formação na revisão de conceitos e imagens.

Além disso, descortinamos a necessidade de pensarmos em termos objetivos sobre quais são as especificidades das crianças, suas necessidades concretas de aprendizagem em cada faixa etária. Essa questão está diretamente relacionada à subjetividade e revela a intrínseca relação com as questões de identidade, de gênero, de formação profissional em toda a categoria docente, assim como em suas lutas político-ideológicas, as transformações históricas, a relação dialética entre educação no sentido macro e a educação formal, sistematizada. São questões que ainda carecem de discussões mais aprofundadas e que podem contribuir com a qualidade da educação e da formação profissional.

Nesse sentido, quando buscamos ao longo da pesquisa evidenciar as especificidades necessárias ao professor de educação infantil, que necessita de conhecimentos sensíveis e inteligíveis e que esteja preparado para mediar a construção de sentidos e conhecimentos pelas crianças na educação infantil, não intentamos ao consenso, mas tomá-los como base para refletirmos também sobre as especificidades das crianças.

Dessa forma, nos apoiamos nas falas de nossas entrevistadas, que por vezes são ambíguas e refletem angústias sobre quem são essas crianças e quem elas são enquanto professoras, assim como apoiados nas leituras e nos achados de forma geral dessa pesquisa; e arriscamos uma possível elaboração de alguns pontos necessários para pensarmos nas especificidades da infância/ criança: iniciamos nossa exposição enfatizando que elas estão vivenciando um período único da vida, situadas histórica e socialmente, estando em processo constante de formação de sua personalidade.

Estão em um momento único de aprendizagem sobre o mundo e si mesmas, em uma fase que inicialmente é de pura exploração sensorial, movimento e reconhecimento do mundo,

de si mesma. Uma fase de criação, imaginação como meio principal para compreender e significar o mundo e as pessoas ao seu redor, um momento de comunicação, de desenvolvimento e formação, cujas bases estão apoiadas em suas necessidades e motivações em conhecer: o espaço em que estão inseridas, localizar-se no tempo, compreender as noções do mundo físico, material e social.

Parafraseando Camargo (1990), a criança aprende e conhece o mundo com seus sentidos, suas emoções e sua inteligência. Por fim, essas são algumas das características específicas das crianças e que precisam ser analisadas, necessitando, portanto, de pesquisas que visem propostas curriculares que abranjam essas especificidades para além do discurso, não deixando de proporcionar as crianças o conhecimento necessário para seu desenvolvimento e humanização.

Outros desafios para aperfeiçoar a formação inicial nesse curso referem-se à questão dos estágios, que precisam articular a teoria e promover reflexões mais críticas sobre as concepções fundantes da área, promovendo novos conhecimentos, em termos teórico-práticos, de diferentes realidades sociais. Além disso, há necessidade de uma análise mais aprofundada do currículo, a fim de permitir revisões das concepções sobre infância, educação infantil, crianças e professores dessa etapa, criando conflitos e dúvidas, formulações menos “consensuais” sobre esses aspectos e mais refletidas, forjadas na relação dialética entre os conhecimentos adquiridos na formação e sua “aplicação” prática, que permitam modificá-la e melhorar a educação infantil e a qualidade da formação desses professores.

Finalmente, as análises aqui elaboradas foram fundamentais para nossas reflexões acerca da reconstrução da identidade desses professores, nos possibilitando a formulação de propostas e alternativas visando o reconhecimento profissional, a valorização social, assim como melhorias na área da educação infantil e na formação de seus professores, a fim de provocar o confronto de ideias, estimular a dúvida; afinal, reconhecemos que as reconstruções das representações sociais dependem de várias questões nela imbricadas, como a cultura, o social, a história, as interrelações, dentre vários aspectos. Contudo, ao colocar as não-familiaridades em relevo, já estaremos contribuindo com a pesquisa em educação e mais especificamente, neste caso, com a formação identitária dos professores de educação infantil, pertencentes a um grupo profissional que tem direito de exercer sua profissionalidade docente e a função social que o define historicamente enquanto tal.

## REFERÊNCIAS

ARCE, A. **Compre o Kit Neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo.** Educação & Sociedade. Campinas/SP, v. 22, n. 74, p. 251-283. Abr. 2001

ARCE, A. Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância? In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.145-168.

ARCE, A; BALDAN, M. A Criança Menor de Três Anos Produz Cultura? criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (org.). **Ensinando aos Pequenos de zero a três anos.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 187-204.

ARCE, A; DANDOLINI, M. R. A Formação de Professores de Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (org.). **Ensinando aos Pequenos de zero a três anos.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 51-91.

ARCE, A; MARTINS, L. M. (org.). **Ensinando aos Pequenos de zero a três anos.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. 207 p.

ARCE, A; SILVA, J. C. É Possível Ensinar no Berçário? O Ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade). In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (org.). **Ensinando aos Pequenos de zero a três anos.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 163-185.

ARCE, A; MARTINS, L. M. (org.). **Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil?: Em Defesa do Ato de Ensinar.** 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 218 p.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** Trad. de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. 279 p.

ASSIS, M. S. S. **Representações de Professoras: Elementos para Refletir sobre a Função da Instituição Escolar e da Professora de Educação Infantil.** 2004, 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004.

AZEVEDO, H. H. O. de. **Formação Inicial de Profissionais de Educação Infantil: desmistificando a separação cuidar-educar.** 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2005.

AZEVEDO, H. H. O. de. **Implicações teórico-práticas do binômio cuidar-educar na educação infantil.** Revista Olhar de Professor. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Depto. De Métodos e Técnicas de Ensino. Ponta Grossa/PR, v. 10, n. 2, p. 159-179. 2º sem. 2007.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.** Porto: Porto Editora, 1994. p. 207-241

BONI, V; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a Entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais.** Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2, n. 1, p. 68-80, jan. e jul./2005.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M. C. de. e KUHLMANN JR., M. (org.). **Os intelectuais na história da Infância.** São Paulo: Cortez, 2002. 503 p.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei n. 8.069/90, de 13 de Junho de 1990. Brasília, DF: MEC, 1990.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 22 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998a.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998b.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 2006a.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília, DF: MEC, 2006b.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)> Acesso em 28/03/2011.

CAMARGO, L. A Criança e as Artes Plásticas. In: ZILBERMAN, R.; BELINKY, T. **A produção cultural para a criança**. 4.ed. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1990. 181 p. (Novas perspectivas; 3). p. 147-181.

CAMPOS, J. R. **“Era Um Sonho Desde Criança”: A Representação Social da Docência para os Professores do Município de Queimadas- PB**. 2008, 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2008.

CARVALHO, M. M. C. de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 291-309.

CHAMBOULEYRON. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das Crianças no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa e seus fundamentos filosóficos. In: **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 33-61.

COSTA, C. V. **Representações Sociais sobre a Educação Infantil- As Vozes das Professoras**. 2009, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2009.

DALAROSA, A. Â. Globalização, Neoliberalismo e a Questão da Transversalidade. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Globalização, Pós-Modernidade e educação: História, Filosofia e temas Transversais**. Campinas, SP: Autores Associados- HISTEDBR; Caçador, SC: UnC., (Coleção educação contemporânea), 2001. p. 197-217.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. 444 p.

DIAMANTE, J. **A Dimensão Subjetiva do Trabalho em Educação Infantil: O Impacto da Desvalorização nos Sentidos Constituídos pelos Professores**. 2010, 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.

DIAS, A. M. G. **A Construção da Representação Docente e a Função do Professor de Educação Infantil: Elementos para Reflexão.** 2006, 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita-Unesp, Araraquara, SP, 2006.

DOTTA, L. T. T. **Representações Sociais do Ser Professor.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. 92 p.

DUARTE, N. **Lukács e Saviani: A Ontologia do Ser Social e a Pedagogia Histórico-Crítica.** In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil. Anais. Campinas: HISTEDBR, 2009. p. 1-18.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: As Representações Sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em Representações Sociais.** 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009a. p. 261-293.

DUVEEN, G. Introdução- o poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge (org.). **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** 6º ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b. p.7-28.

EDWARDS, C. (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed,1999. 319 p.

FARIA FILHO, L. M. de. (org.). **A infância e sua Educação- Materiais, Práticas e Representações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 228 p.

FONTANA, R. A. C. **A constituição social da subjetividade: Notas sobre Central do Brasil.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 21, n. 71, p. 221-234. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a10v2171.pdf>>. Acesso em: 12/12/2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** 3 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 79 p. (Série Pesquisa; v. 6).

FREITAS, M. C. de (org.). **História Social da Infância no Brasil.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006. 334 p.

FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JR., M. (orgs.). **Os intelectuais na história da Infância.** São Paulo: Cortez, 2002. 503 p.

FREITAS, M. T. A. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. 192 p.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 71-90. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v. 11).

GAMBOA, A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 93-115.

GANDINI, L. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, C. (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed. 1999. p. 145-176.

GARDNER, H. Prefácio- Perspectivas Complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARDS, C. (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed. 1999. p. IX-XVI.

GATTI, B. A. **Pós-modernidade, educação e pesquisa: confrontos e dilemas no início de um novo século**. Psicologia da educação. São Paulo, 20, p. 139-151, 1º sem. 2005.

GOMES, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. Aspectos Básicos sobre el Análisis de Datos Cualitativos. In: **Metodología De La Investigación Cualitativa**. 2 ed. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999. p. 197-218.

GOMES, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. Métodos de Investigación Cualitativa. In: **Metodología De La Investigación Cualitativa**. 2 ed. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999. p. 39-59.

GOMES, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. Proceso y Fases de la Investigación Cualitativa. In: **Metodología De La Investigación Cualitativa**. 2 ed. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999. p. 61-77.

GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 324 p.

HABERMAS, Jurgen. **Discurso Filosófico da Modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HEYWOOD, C. **Uma história da Infância: Da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 284p.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JODELET, D. **O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais**. Sociedade e Estado [on line]. Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, Set./Dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>>. Acesso em: 01/03/2011.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009. p. 63-85.

KOSIK, K. O Mundo da Pseudoconcreticidade e a sua Destruição. In: **Dialética do Concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 230 p.

KRAMER, S. **A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1992. 140 p. (Biblioteca da educação. Ser. Escola; v.3).

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental**. Educ. Soc. Campinas, v. 27, n. 96, Out. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 Abr. 2011.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: Uma Abordagem Histórica**. 4 ed. Porto alegre: Mediação, 2007. 210 p.

KUHLMANN JR., M. e FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). **A infância e sua educação- materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

KUHLMANN JR., M. A Educação Infantil no Século XX. In: BASTOS, M. H. C.; STEPHANOU, M. (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.182-194.

MALLAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C. (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed. 1999. p.56-104.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, M. C. de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-79.

MARSIGLIA, A. C. G. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.); apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 99-119.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.); apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MARTINS, L. M. O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (orgs.). **Ensinando aos Pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea. 2009. p. 93-121.

MAUAD, A. M. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das Crianças no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações Sociais: **Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação**. Revista Múltiplas Leituras. V. 1, p. 18-43, jan/jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>>. Acesso em 07/06/2010.

MENIN, M. S. S; SHIMIZU, A. M. e LIMA, C. M. **A Teoria das Representações Sociais nos Estudos sobre Representações de Professores**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 549-576, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a11.pdf>>. Acesso em 09/09/2011.

MONARCHA, C. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, M. C. de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 101-140.

MONTEIRO, A. P. dos S. **Representações Sociais do professor de educação infantil sobre o seu próprio trabalho**. 2007, 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, RJ, 2007.

MORAES, M. C. M. **Recuo da Teoria: Dilemas na Pesquisa em Educação**. Revista Portuguesa de Educação, ano 14, n. 01, p. 7-25. 2001.

MORAES, M. C. M. "A teoria tem Consequências": Indagações sobre o Conhecimento no Campo da Educação. Educ. Soc. Campinas, v. 30, n. 107. Ag. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 29 Abr. 2011.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 6 ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 404 p.

MOURA, E. B. B. de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das Crianças no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, M. K. de. Pensar a Educação- Contribuições de Vygotsky. In: **Piaget-Vygotsky- Novas Contribuições para o Debate**. 6 ed. Tradução Cláudia Schilling. São Paulo: Editora Ática, Série Fundamentos, 2002. p. 51-84.

PASQUALINI, J. C. O Papel do Professor e do Ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.); apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 161-191.

PASSETTI, E. Crianças Carentes e Políticas Públicas. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das Crianças no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PINTO, Á. V. A Ciência como Produto Existencial das Relações entre o Homem e o Meio. In: **Ciência e Existência. Problemas Filosóficos da Pesquisa Científica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 77-96

PINTO, Á. V. A Evolução do Conhecimento. Os Caracteres do Conhecimento Científico. In: **Ciência e Existência. Problemas Filosóficos da Pesquisa Científica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 11-59.

PINTO, Á. V. A Necessidade de Compreensão Filosófica da Pesquisa Científica. In: **Ciência e Existência. Problemas Filosóficos da Pesquisa Científica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 2-9.

PRADO, A. E. F. G. **Representações Sociais sobre a profissão docente: a visão de formadores de professores de educação infantil**. 2011, 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2011.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das Crianças no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

RANGEL, M. Das dimensões da representação do “bom professor” às dimensões do processo de ensino-aprendizagem. In: TEVES, N.; RANGEL, M. (org.). **Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 47-77. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

RAUPP, M. D. **Concepções de Formação das Educadoras de Infância em Portugal e das Professoras de Educação Infantil no Brasil: O discurso dos intelectuais (1995-2006)**. 2008, 227f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

ROCHA, M. S. P. M. L. DA. O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: GÓES, M. C. R; SMOLKA, A. L. B. (orgs.). **A Significação nos Espaços Educacionais: Interação social e subjetivação**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 63-86.

ROSEMBERG, F. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. C. de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 141-161.

RUSSEFF, I. A infância no Brasil pelos olhos de Monteiro Lobato. In: FREITAS, M. C. de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 269-289.

SANTOS, M. A. C. dos. Criança e criminalidade no início do século. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das Crianças no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SAVIANI, D. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 247p. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade-Intersubjetividade. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.21-52.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 160 p. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. 86 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SCALCON, S. **À Procura da Unidade Psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, Coleção educação contemporânea, 2002. 151 p.

SCALCON, S. **O Pragmatismo Epistemológico e a Formação do professor**. Percursos Revista. Florianópolis, v. 09 n. 02, p. 35-49. 2008.

SEVERINO, A. J. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986. 106 p. (Temas básicos de educação e ensino).

SILVA, K. A. C. P. C. da Silva. **A Formação de Professores na Perspectiva Crítico-emancipadora**. Linhas Críticas. Brasília, DF, v. 17, n. 32. p. 13-31. 2011. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3988>>. Acesso em: 24 ago. 2011.

SMOLKA, A. L. B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M. C. de. e KUHLMANN JR., M. (org.). **Os intelectuais na história da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-127.

STEINER, V. J.; SOUBERMAN, E. Posfácio. In: VIGOTSKI, L. S. 1896-1934. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole [et al.]; trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 182 p.

STEMMER, M. R. G. S. **Educação Infantil e Pós-Modernismo: A Abordagem Reggio Emília**. 2006, 182f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006.

SZYMANSKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R. de. E PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2010. 98 p. (Série Pesquisa; v. 4).

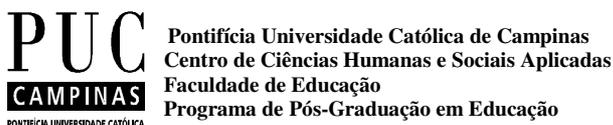
TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

VEIGA, C. G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **A infância e sua educação- materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-82.

VIGOTSKI, L. S. 1896-1934. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. Organizadores Michael Cole [et al.]; trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 182 p.

***ANEXOS***

## ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento da pesquisa intitulada “*Formação Inicial de Professores de Educação Infantil: A Construção da Identidade Profissional*” que está sendo realizada sob a responsabilidade da mestrandia Jaqueline Cristina Massucato, do PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) do CCHSA da PUCCAMP; sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Heloísa Helena Oliveira de Azevedo e analisada pelo Comitê de Ética da PUC- Campinas.

Fui informado (a) na ocasião da realização da entrevista que:

- Trata-se de pesquisa científica que tem como objetivo geral investigar a influência da formação inicial na construção da identidade de professores de educação infantil, visando contribuir com o debate sobre a valorização social desses profissionais;
- Os procedimentos metodológicos envolverão a realização de questionários e entrevistas semi-estruturadas com alunas ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia a fim de analisar suas representações sociais sobre a profissão docente;
- Meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;
- Ao conceder uma entrevista sobre o referido tema, esta será audiogravada; a minha identidade será mantida em sigilo e o destino do conteúdo destas gravações ficará transcrito na dissertação.
- As informações que vier a prestar poderão ser utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo, e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas com objetivos acadêmico-científicos, incluída sua publicação na literatura científica especializada.
- Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem;
- Ficam garantidos pela pesquisadora quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma;
- Poderei tomar conhecimento do(s) resultado(s) parcial (is) e final (is) desta pesquisa;
- Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contém o endereço e telefone para contatos com a pesquisadora e o Comitê de Ética da PUC-Campinas.

Campinas, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**Sujeito da Pesquisa:**

**Pesquisadora Responsável:**

Assinatura

Jaqueline Cristina Massucato - Ra: 10402311  
Email: [jaquemassucato@iq.com.br](mailto:jaquemassucato@iq.com.br)  
Fone: 019 3893-3973/ 9672-4469

**Pontifícia Universidade Católica de Campinas**  
**Comitê de Ética em Pesquisa**  
[comitedeetica@puc-campinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br)  
**Rodovia Dom Pedro I, Km 136.**  
**Parque das Universidades - Campinas / SP**  
**CEP. 13086-900**  
**Fone/Fax: (19) 3343-6777**

**CCHSA**  
**PPGE /PUC - Campinas**  
**Rodovia D. Pedro I, Km 136,**  
**Parque das Universidades**  
**CEP.13086-600 - Campinas/SP**  
**Tel.: (19) 3343-7408 / 3343-7415**  
[poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br](mailto:poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br)

## *ANEXO II- QUESTIONÁRIO*

Prezado (a) aluno (a),

Gostaríamos de contar com sua participação na pesquisa intitulada “Formação Inicial de Professores de Educação Infantil: A Construção da Identidade Profissional”, vinculada ao curso de Mestrado em Educação da PUC-Campinas. Nosso objetivo central é investigar o papel da formação inicial na construção da identidade do professor de educação infantil.

Para que a pesquisa obtenha êxito, contamos com a sua participação voluntária respondendo às questões abaixo, ressaltando que a sua identidade será mantida em sigilo.

*RA:* \_\_\_\_\_

*E mail para contato:* \_\_\_\_\_

*Telefone:* \_\_\_\_\_

- 1) Você cursou Magistério no Ensino Médio? ( ) Sim ( ) Não
- 2) Você já atua na educação? ( ) Sim ( ) Não
- 3) Você já atuou ou atua na Educação Infantil? ( ) Sim ( ) Não
- 4) Se sim, há quanto tempo? \_\_\_\_\_
- 5) Se não, pretende atuar? ( ) Sim ( ) Não
- 6) O que motivou sua escolha profissional?

---



---



---



---

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Desde já, muito obrigada.

Jaqueline Cristina Massucato - 19 9672-4469

### ***ANEXO III- ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS***

#### **Parte 1- Dados Preliminares**

Nome

Endereço

Contatos

Modalidade de Ensino Médio que cursou

Trabalha atualmente? Dados sobre a atuação profissional

#### **Parte 2- Perguntas para as Concluintes em 2010**

1-) Quem é para você o professor de educação infantil?

2-) Quais conhecimentos o curso proporcionou que você achou mais relevante para a atuação na educação infantil?

3-) Nas experiências de estágio do seu curso de formação, o que te chamou mais atenção no que se refere à prática dos professores na educação infantil?

4-) Você acha que é diferente ser professor na Educação Infantil e no Ensino Fundamental? Comente sobre sua ideia.