

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
INSTITUTO ECUMÊNICO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

JUSSARA LOBATO FERNÁNDEZ

FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES E DIFICULDADES DE
RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL

São Leopoldo

2007

JUSSARA LOBATO FERNÁNDEZ

FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES E DIFICULDADES DE
RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do Grau de Mestre em
Teologia
Escola Superior de Teologia
Instituto Ecumênico de Pós-Graduação
Religião e Educação

Orientador: Dr. Manfredo Carlos Wachs

São Leopoldo

2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

xxxxxx Fernández, Jussara Lobato
Formação docente: possibilidades e dificuldades de
ressignificação da identidade de professores/as de educação infantil/
Jussara Lobato Fernández; orientador Manfredo Carlos Wachs. – São
Leopoldo : EST/IEPG, 2007.
123 f. : tab. + gráf.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia.
Instituto Ecumênico de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia.
São Leopoldo, 2007.

1. Educação – finalidades e objetivos. 2. Educação Infantil.

JUSSARA LOBATO FERNÁNDEZ

FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES E DIFICULDADES DE
RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do Grau de Mestre em
Teologia
Escola Superior de Teologia
Instituto Ecumênico de Pós-Graduação
Religião e Educação

Data: 10 de janeiro de 2008

Dr. Manfredo Carlos Wachs - EST

Dr. Remí Klein - EST

Dra. Leni Vieira Dornelles - UFRGS

AGRADECIMENTOS

Entendo que há muitas formas de agradecer a quem nos faz bem, sendo uma delas tentar retribuir todo o bem que nos foi ofertado, no exato momento das nossas fragilidades ou fortalezas. Foi assim que aconteceu comigo, recebi muito e agora muito tenho a agradecer...

A Deus, fonte de sabedoria por dar-me forças e fé para que esta caminhada fosse concretizada.

A meu esposo Pércio Júnior, meus filhos Felipe e Fernando, que são a razão da minha vida, pela paciência amorosa, pelo carinho e o apoio nos momentos de agonia na frente do computador, vivenciando junto comigo o esforço e a satisfação de levar adiante esse projeto de vida.

A meu orientador Manfredo Wacks, pela sua competência e seu conhecimento, pelas criteriosas aprendizagens, pelo rigor acadêmico, pelo apoio incondicional e pelas exigências que me fizeram crescer, por todo o acolhimento e especialmente por saber compartilhar serenamente os momentos de angústias, medos, conquistas e vitórias.

A meu pai, minha mãe, irmã, irmãos e minha sogra pela relação que nos une, por presença e afeto, acreditando no significado deste trabalho acadêmico em minha carreira profissional.

A minha eterna amiga, Irmã Adriana Oliveira pelo incentivo constante, pelos momentos de escuta e pela demonstração de confiança sempre presente.

À Rede Metodista de Educação do Sul pelo desafio e por acreditar que é possível ousar enquanto educadores/as.

A todos aqueles e aquelas que estiveram comigo: alunos/as, professores/as, colegas, amigos/as...

sou profundamente grata.

RESUMO

O objeto central desta investigação é a reflexão sobre a identidade de docentes de educação infantil e a análise das possibilidades e dificuldades de sua ressignificação, verificando os seus processos de formação, atuação e reconhecimento do *status* social. Os objetivos da pesquisa são: compreender o processo identitário e os saberes de docentes da educação infantil e investigar a possibilidade e dificuldade de ressignificação de sua identidade e práxis. Para isso, procurou-se obter uma base histórica mediante o estudo do surgimento do trabalho educativo com crianças (cap. 1) e uma base legal mediante o estudo da legislação pertinente (cap. 2), para, por fim, analisar o processo identitário em termos mais concretos e atuais mediante a pesquisa de campo. Assim, opção metodológica da pesquisa foi de abordagem bibliográfica, que resultou no estudo histórico do primeiro capítulo e no estudo legal do segundo capítulo, e de abordagem qualitativo-descritiva para o terceiro capítulo, baseada na metodologia de pesquisa-participativa, mediante um processo de interação com docentes de educação infantil, tendo como embasamento o paradigma da teoria crítica. A pesquisa de campo analisou uma amostragem do pensamento de docentes que atuam em três escolas de educação infantil, sendo uma de cada rede municipal, confessional e privada da cidade de Porto Alegre.

Palavras-chave: Identidade docente, formação docente, saberes docentes, educação infantil.

ABSTRACT

The central object of this investigation is the reflection about the identity of early childhood education teachers and the analysis of the possibilities and difficulties of their resignification, verifying their processes of training and education, of work and of recognition of their social *status*. The goals of the research are to: comprehend the identity formation process and the knowledge experiences of early childhood education teachers and to investigate the possibility and difficulty of resignifying their identity and practice. To do this a historic base was obtained through the study of the emergence of educational work with children (chap. 1) and a legal base was obtained through the study of the pertinent legislation (chap. 2) so that, finally, the identity formation process could be analyzed in more concrete and current terms through field research. Thus, the methodological option for the research project was a bibliographic approach for the historical and legal study, and a qualitative-descriptive approach for the third chapter, where the participative-research methodology was adopted using a process of interaction with early childhood education teachers, based on the critical theory paradigm. The field research analyzed a sampling of the thoughts of teachers who work in three early childhood education schools, one from the municipal network, one from the religious network and one from the private network of the city of Porto Alegre.

Key words: Teacher identity, teacher training, teacher knowledge experiences, early childhood education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. DIMENSÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
1.1. Surgimento da infância.....	17
1.2. A roda dos expostos e as creches.....	22
1.3. Dimensão histórica da educação infantil – <i>Kindergarten</i>	27
1.4. A contribuição de alguns pensadores	29
2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	39
2.1. Reformas educacionais brasileiras.....	39
2.1.1. Perspectivas de formação de professoras da educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras.....	39
2.2. Conceituando identidade docente.....	49
2.2.1. A identidade e saberes docentes.....	53
2.2.2. O perfil do docente brasileiro.....	56
2.2.3. O perfil do docente brasileiro segundo a pesquisa da UNESCO.....	58
2.3. A formação docente de professores da educação infantil: entre as pedras um caminho.....	63
2.3.1. Formação inicial e continuada.....	63
2.3.2. A identidade e saberes docentes da educação infantil.....	72
2.3.3. Desafios de uma formação docente crítico-reflexiva.....	78
3. SIGNIFICAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA AMOSTRAGEM EM PORTO ALEGRE	87
3.1. Dimensão metodológica da pesquisa.....	87
3.2. Nomenclatura do docente da educação infantil.....	91
3.2.1. A trajetória na nomenclatura: a construção da identidade.....	97
3.2.2. A expressão atual: uma auto-imagem afirmativa da identidade.....	99
3.2.3. Significação da nomenclatura: perspectiva e formação.....	102

3.3. Ênfase educativa relacionada às nomenclaturas.....	106
3.4. Formação necessária para cada uma das nomenclaturas.....	109
3.5. Motivo da escolha da educação infantil como atuação profissional.....	113
CONCLUSÃO.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124
ANEXOS.....	129

INTRODUÇÃO

Como espaço sociocultural, a escola tem uma função social, e seu compromisso é o de possibilitar ações educativas que promovam a construção da cidadania e a formação humana dos sujeitos, o que é, acima de tudo, a dimensão ética relacionada à valorização da vida. Nesse contexto, somos responsáveis e necessitamos assumir o papel como agentes transformadores, em que educadores e educandos, através de suas ações reflexivas, da responsabilidade histórica e de esforço conjunto, contribuam para uma mudança na busca de uma sociedade mais justa e solidária.

O pesquisador Paulo Freire¹ afirma que “não há docência sem pesquisa, pois estes afazeres se encontram um no corpo do outro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago”. Foi nessa perspectiva que desenvolvi minha pesquisa de Mestrado, buscando uma investigação e indagação que fomentassem debates, dúvidas, incertezas, escolhas, rupturas, renúncias e anúncios nas reflexões e ressignificações através de estudos, fundamentação teórico-prática e descobertas, partindo da concepção de que não existem verdades absolutas, ou seja, considerando a relativização dos saberes e dos fazeres pedagógicos e a dimensão do inacabamento da aprendizagem.

Nesta perspectiva, percebi a necessidade de refletir a minha trajetória profissional, o que implicou em recordar minhas vivências pessoais e profissionais, recortando e recontando as experiências que foram se constituindo e me constituindo e fazendo parte das minhas escolhas. Refiro-me aqui às experiências por que passei e que me passaram. O autor Jorge Larrosa contribui

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 29.

com esta reflexão quando afirma "não o que passa, mas o que nos passa"², ou seja, aquilo que nos passa produz sentido para as nossas vidas.

Portanto, para falar da minha trajetória profissional resgato minha história, minha identidade pessoal e profissional, buscando referências nas reflexões do autor Jorge Larrosa quando diz:

[...] fonte borbulhante daquilo de histórias que é a cultura em relação à qual organizamos a nossa própria experiência (o sentido daquilo que nos passa) e a nossa própria identidade (o sentido de quem somos).³

Assim sendo, vou recordando e escrevendo minha trajetória profissional, minhas experiências e meu processo de formação docente, fazendo um exercício de reflexão crítica, na perspectiva de que pensar em experiência como formação implica compreender e interpretar aquilo que está em nosso entorno e nos interpretarmos. Novamente, Larrosa contribui ao afirmar o seguinte:

[...] é como se os livros, assim como as pessoas, os objetos, as obras de arte, a natureza ou os acontecimentos que sucedem ao nosso redor quisessem nos dizer alguma coisa.⁴

Ao refletir e rememorar a minha trajetória profissional, reporto-me ao tempo em que freqüentava o curso normal, onde já questionava o trabalho assistencialista e preparatório desenvolvido na educação infantil da escola na qual realizei o meu estágio. Era possível identificar práticas pedagógicas impregnadas por uma educação conservadora e distante dos interesses e das necessidades das crianças. Na ocasião, argumentava com a minha supervisora de estágio a respeito da falta de interesse e significado das atividades preparatórias planejadas para as crianças e propunha diversificar o planejamento com jogos, histórias e experimentações. A supervisora do estágio discordava das minhas sugestões e afirmava que a finalidade da educação infantil era preparar as crianças para a primeira série do primeiro grau, como se denominava na época.

Ao concluir o curso de normal, assumi uma turma de jardim – nível B numa escola privada, dando continuidade ao meu processo de formação. Nessa escola, as

² LARROSA, Jorge. Leitura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 136.

³ LARROSA, 2002, p. 146.

⁴ LARROSA, 2002, p.137.

crianças entre cinco e seis anos de idade que freqüentavam o jardim – nível B eram identificadas como a turma do “prezinho”. Uma das funções da professora dessa turma, na concepção e orientação da escola, era desenvolver o processo preparatório para o ingresso na primeira série do primeiro grau. As professoras dessas turmas assumiam a responsabilidade de desenvolver os “pré-requisitos e as aptidões” necessárias para o processo de “prontidão” das crianças em relação aos critérios exigidos para o ingresso na primeira série no ano seguinte. O trabalho era centrado em atividades enfadonhas, descontextualizadas e sem significado para as crianças, sendo baseadas especialmente em livros didáticos com um acúmulo de tarefas que deveriam ser cumpridas dentro do prazo estabelecido pela escola.

Após o primeiro ano de docência, fui convidada pela coordenadora pedagógica da escola a realizar relatos de experiências das minhas práticas da sala de aula em cursos de formação de professores em educação infantil oferecidos pela Organização Mundial em Educação Pré-Escolar. Alguns meses depois, passei a dar cursos em seminários, congressos e encontros de formação de docentes de educação infantil para entidades da rede municipal, estadual e privada da cidade de Porto Alegre e do interior do Rio Grande do Sul. Também fui convidada a assumir, como professora assistente, a disciplina de didática nos cursos promovidos pela Organização Mundial em Educação Pré-Escolar.

No ano de 1988, passei a reavaliar minha permanência em uma escola pequena, demonstrando interesse e desejo de conhecer outras realidades, novas propostas e novos desafios. Na época, participei da seleção para docência no Instituto Porto Alegre (IPA) da Igreja Metodista, assumindo as disciplinas de Português e Estudos Sociais em turmas de quarta série. Posteriormente, assumi a regência da segunda série.

Foram momentos de grandes aprendizagens. Passei a interessar-me pela história da instituição e seu projeto de educação, havendo uma afinidade pessoal e profissional com as concepções filosóficas e pedagógicas da educação metodista. Os estudos sobre a história do metodismo, a história das instituições metodistas no Brasil, as Diretrizes Nacionais para a Educação Metodista, seus projetos sociais e a convivência em um ambiente que promovia a participação e a autonomia de seus profissionais trouxeram mudanças significativas em minha vida pessoal e profissional. Reafirmei e reconstruí valores, ampliei minha visão sobre educação,

minha espiritualidade e meus conceitos em relação à educação, aos valores e à formação.

Em 1991, assumi a coordenação administrativa e pedagógica da pré-escola e das séries iniciais. Em 1993, fui designada a ampliar a coordenação, assumindo, além da pré-escola e séries iniciais, o setor da quinta à oitava séries. Foi um momento de mudanças institucionais em que o corpo docente deixava transparecer suas angústias, seus medos, seus questionamentos e indagações. Passei por um novo período de adaptação, vivenciando momentos de conflitos e outros bastante enriquecedores, devido a trocas e estudos realizados para a nova função. O desafio de conviver com as diferenças pessoais e profissionais do corpo docente e discente levou-me a refletir e a construir novas práticas e novas concepções.

Após quatro anos nessa função, foi implementado o projeto de tempo integral da educação infantil à oitava série, em que assumi a coordenação e permaneci com a coordenação administrativa e pedagógica da educação infantil e das séries iniciais. Em 2000, houve o processo de fusão do Colégio Americano, Colégio IPA e da Faculdade. Na ocasião, assumi como supervisora pedagógica da educação infantil durante quatro meses; posteriormente, assumi a coordenação do curso de educação infantil. No ano seguinte, fui convidada a assumir a coordenação pedagógica geral da Rede Metodista de Educação, concomitantemente com a função de coordenação da educação infantil e anos iniciais. Foram momentos de tensões, angústias, tristezas, tantos sonhos, expectativas, desilusões, escravidão; paralelamente, tempos de aprendizagens, de alegrias, de reflexões, de revisão de valores, posturas e atitudes.

No ano de 2005, assumi a docência no Centro Universitário Metodista IPA e integrei o Serviço de Apoio Pedagógico, vinculado à Coordenadoria de Ensino e à Pró-Reitoria Acadêmica, tendo como função orientar e acompanhar o corpo docente e discente. A mudança inicial gerou momentos de muitos conflitos internos e muito medo, como o de não aprender tantas questões que envolviam a nova função em um universo até então desconhecido. Foi um momento de desconstruir verdades e reconstruir possibilidades, quando a convivência na academia, somada às minhas práticas e experiências com a educação básica, possibilitou uma ressignificação na minha trajetória profissional.

Como professora do ensino superior, assumi a docência nas disciplinas: didática; didática e avaliação dos processos de aprendizagem; didática, planejamento e intervenção pedagógica; fundamentos metodológicos da educação infantil; prática pedagógica III, IV e V. Assumi também a supervisão do estágio curricular supervisionado, além da assessoria a uma escola infantil da Igreja Metodista, a Casa de Assistência à Criança/CACIM, tendo como responsabilidade a transformação da instituição em um espaço educativo.

A escolha do tema desta dissertação está relacionada com a minha trajetória de vida profissional, desde o lugar de aluna da educação infantil, de professora de educação infantil, coordenadora pedagógica e, atualmente, de docente e supervisora de estágio curricular em educação infantil e gestão no curso de pedagogia. Sempre manifestei um interesse especial pela educação infantil. Isso já se evidenciou na minha escolha para o estágio supervisionado do curso de magistério. Na medida em que aprimorava os meus estudos, fui descobrindo os entraves sociais, políticos, pedagógicos, ideológicos e epistemológicos que envolviam a prática docente na educação infantil, assim como constatava as concepções pedagógicas, no meu entender, inadequadas que sustentavam e ainda sustentam essa prática educativa. Na minha prática atual, posso verificar que alguns entraves, como salário, falta de reconhecimento social, ausência de formação ou formação inadequada ainda estão presentes no trabalho desenvolvido com as crianças dessa faixa etária. Foi essa realidade que me provocou uma inquietação investigativa, mobilizando-me para realizar minha pesquisa no curso de mestrado.

A problematização da pesquisa levou à seguinte pergunta central: quais as possibilidades e dificuldades de uma resignificação da identidade docente no processo de formação de profissionais de educação infantil?

O objetivo geral da pesquisa foi compreender o processo identitário e os saberes de docentes da educação infantil e investigar a possibilidade e dificuldade de resignificação de sua identidade e práxis. Além disso, foram estabelecidos também os seguintes objetivos: pesquisar alguns elementos relacionados ao surgimento histórico da educação infantil, analisando as suas concepções pedagógicas e o embasamento teológico de seus primeiros pensadores; analisar as reformas educacionais relacionadas com a formação de professores de educação infantil, baseando-se na legislação de ensino brasileira e nas Diretrizes Curriculares

Nacionais específicas; investigar a formação de docentes da educação infantil; compreender os conceitos de identidade e de saberes docentes e as práticas pedagógicas da educação infantil; pesquisar as possibilidades e as dificuldades de ressignificação da identidade docente, analisando perfil de docentes que atuam na área.

No primeiro capítulo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, analisando o surgimento da infância em uma perspectiva histórica e refletindo sobre a infância como construção social através do percurso histórico, pois entendo que isso contribuirá para compreender os conceitos e as concepções vigentes, hoje, na educação infantil. Nesse sentido, tornou-se revelador para esta pesquisa refletir sobre a história da infância, visto que as infâncias refletem as sociedades em que se inserem e também ajudam a construir essas sociedades por intermédio dos adultos que surgem das crianças.

O segundo capítulo aborda o tema da formação docente e da formação de docentes de educação infantil em diferentes dimensões – sociais, legais, políticas, econômicas, culturais e pedagógicas. Inicialmente, apresentarei as políticas educacionais de formação de docentes da educação infantil, analisando suas perspectivas no contexto das reformas educacionais brasileiras e concentrando-me especialmente na legislação vigente. Realizei uma reflexão sobre as concepções e conceitos que têm transitado nas políticas educacionais da educação infantil no Brasil. Abordei também reflexões feitas sobre os processos de formação de docentes da educação infantil e a formação docente inicial, continuada e reflexiva, apresentando um referencial teórico.

Alem disso, a abordagem do conceito de identidade docente apresenta estudos sobre a identidade do profissional da educação infantil na perspectiva de que a sua identidade é construída a partir de sua auto-imagem e do significado que atribui à sua atividade profissional em seu cotidiano. Resgatei alguns aspectos relativos aos seus saberes e fazeres, aos valores morais e éticos, à concepção de mundo, de ser humano e de educação, à sua história de vida, suas representações, seus conflitos, suas expectativas, ou seja, como o profissional percebe a profissão de professor em sua vida.

No terceiro capítulo, apresento a pesquisa de campo, que foi realizada em três escolas de Porto Alegre, da rede municipal, privada e privada confessional.

Foram apresentadas as diferentes concepções advindas dos docentes participantes da pesquisa, realizada através de entrevistas. A metodologia empregada encontra sustentação na teoria crítica, com abordagem qualitativo-descritiva, adotando-se a metodologia de pesquisa-participante.

1. DIMENSÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pesquisa bibliográfica desenvolvida neste capítulo tem como propósito promover uma análise crítico-reflexiva da história da infância, visto que as infâncias refletem as sociedades em que se inserem e também ajudam a construir essas sociedades por intermédio dos adultos que surgem das crianças.

Segundo o pesquisador Moysés Kuhlmann Júnior⁵, a história não é uma única história, mas o produto de muitas outras. A história da infância, da educação infantil, das suas instituições, dos seus e das suas profissionais, das crianças pequenas que se encontram nas instituições e de suas famílias, em cada uma das cidades do país, está em permanente interseção com muitas outras histórias: a da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, das relações de produção e das demais instituições educacionais.

1.1. Surgimento da infância

A palavra “infância”, no seu sentido etimológico⁶, significa “não-fala”. A sua origem é procedente do latim *in*, que significa *não*, e da expressão *fans*, que se traduz como *fala*. Na análise etimológica, reportamo-nos à época do surgimento do termo e podemos afirmar que a infância é o tempo da “não-fala”, é o tempo em que não se tem “voz nem vez”, em que a pessoa não é ouvida nem percebida. Atualmente, devemos dizer que a criança sempre teve desejos, pensamentos e necessidades, mas que em parte não eram manifestados e, mesmo que fossem, não seriam percebidos, ouvidos nem acolhidos. Portanto, a expressão “não-fala” carrega o sentido da não-possibilidade de falar. É uma expressão carregada de

⁵ KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 16.

⁶ OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 44 (Coleção Docência em Formação).

dimensão simbólica e existencial. Em nossa análise e na nossa contextualização, devemos verificar o quanto desta “não-fala” simbólica e existencial permanece atual.

A idéia de infância não existiu sempre, nem da mesma maneira. Segundo a pesquisa de Maria Ângela B. Carneiro, ela surgiu

[...] com a sociedade capitalista, na medida em que se alterou o papel social da criança na comunidade. O conceito universal de infância foi divulgado pelas classes dominantes, baseado num modelo-padrão a partir da idade e da dependência em relação ao adulto. Até o século XII, aproximadamente, havia um desconhecimento dessa etapa da vida, pois ela não tinha valor, até mesmo porque a criança, em geral, vivia muito pouco. Vítima de infecções e doenças morria cedo, não sendo considerada digna de lembrança e não tendo, portanto, nenhum valor do ponto de vista social. Não se pensava em conservar nem mesmo o retrato de alguma que houvesse sobrevivido. Faziam-se várias crianças para conservar apenas algumas delas.⁷

Neste sentido, fica explicitada a necessidade de analisar diferentes conceitos e concepções em relação às crianças que a história da infância construiu em seu percurso, influenciada pelas relações sociais, políticas, econômicas e culturais de cada época e de cada realidade.

Nas pesquisas realizadas por Philippe Ariès⁸, o autor revelou que o conceito que se tem da infância foi sendo historicamente construído e que a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim, como um adulto em miniatura. Nesta perspectiva, através na análise histórica do surgimento do conceito da infância e da percepção da suas particularidades, podemos perceber que a forma como a entendemos e nos relacionamos hoje é a construção de muitas reflexões e processos históricos.

Para Philippe Ariès, o sentimento de infância é a consciência da particularidade infantil: a especificidade que distingue a criança do adulto. O autor, ao fazer uma análise da infância na sociedade medieval relata que o sentimento de infância era inexistente. Deste modo, a partir do momento que a criança adquiria condições de viver sem necessitar constantemente da mãe ou da ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e destes não era mais distinguida. A criança

⁷ CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. **A Educação Infantil, as políticas públicas e o Banco Mundial**. p. 17. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/r21_r08.htm>. Acesso em: 07 ago. 2007.

⁸ ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 68-70.

era vista como substituível, como ser produtivo assumindo uma função utilitária para a sociedade, uma vez que, a partir dos sete anos de idade, era inserida no mundo adulto, tornando-se útil ao sustento familiar.

O autor Franco Cambi⁹ lembra que, também na cultura antiga, as crianças viviam a primeira infância em família, assistidas pelas mulheres e submetidas à autoridade do pai. A infância não era valorizada em toda cultura; era uma idade de passagem, ameaçada por doenças, incerta nos seus sucessos. O investimento afetivo que se fazia nela, portanto, era mínimo.

Foi com o surgimento da modernidade que a criança passou a ser distinguida do adulto. No início dos séculos XVI e XVII, por influência de fatores econômicos, políticos e educacionais, houve novos olhares sobre a infância. Entretanto, somente no século XVIII foi consolidada uma nova concepção de infância e esta passou a ser concebida como uma etapa da vida e distinta do adulto. Deve-se destacar que a concepção de infância, enquanto fase da vida do ser humano, tem cerca de dois séculos de existência. Esta concepção foi sendo desenvolvida de maneira articulada com toda uma circunstância, que delineou a chamada época moderna, acoplada ao surgimento e à consolidação dos modos de produção capitalista.

Para o pesquisador Moysés Kuhlmann Júnior¹⁰, a infância é uma construção social, uma fase da vida dos seres humanos e nela observa-se a sua diferenciação frente ao mundo adulto. De acordo com a autora Sônia Kramer¹¹, as crianças devem ser vistas como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso pressupõe que devemos considerar as suas diferentes características em relação a sua história de vida, região geográfica, classe social, etnia e sexo.

Considerando estas reflexões, podemos afirmar que é fundamental que se reconheça a criança como sujeito social e histórico, com necessidades e interesses próprios, considerando as diferentes realidades a que pertence, respeitando as suas características em relação a sua história de vida, sua cultura, a classe social em que está inserida.

⁹ CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999. p. 80.

¹⁰ KUHLMANN, 2004, p. 20.

¹¹ KRAMER, Sônia (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 1994. p. 13-14.

Segundo o autor Franco Cambi¹², a formação deve começar desde a mais tenra idade, quando as crianças não estão ainda ocupadas e contaminadas por pensamentos vãos e por costumes mundanos, e deve ocorrer na instituição escolar. A infância é, sem dúvidas, um período de descobertas e mudanças, de encontros e desencontros, de inocência e credence, apresentadas pelos versos de poesias de escritores e escritoras que caracterizam a infância como um período único.

O pesquisador Miguel Arroyo¹³, por sua vez, afirma que a infância é dinâmica, e vem crescendo em termos de relevância social. Segundo Arroyo, a partir do século XVIII, a infância começou a receber atenção maior. Portanto, a preocupação com a assistência à infância e, por conseguinte, o surgimento da educação infantil é um fato relativamente recente.

O início da educação infantil, embora bem distante de seus atuais objetivos, pode ser encontrado no final do século XVIII, nas instituições de ação educativa para crianças de três a seis anos de idade. Por volta de 1767, foram fundadas várias escolas de caráter filantrópico, visando à educação moral e religiosa, tendo como objetivo tirar das ruas as crianças cujas mães estivessem ocupadas com os afazeres domésticos.

Nesta mesma época, são criadas as primeiras escolas infantis inglesas, nas proximidades de Londres, por Robert Owen, dono de um tear de algodão da Escócia. Eram chamadas de salas de asilo ou escolas preparatórias para crianças de um a seis anos, em geral órfãos pobres, que recebiam instrução e lhes era permitido brincar. Essas salas logo foram se expandindo e, em 1848, passaram a se chamar escolas maternas. Robert Owen queria combater os efeitos ruins que o sistema fabril poderia causar nas crianças.

A autora Ruth Drouet¹⁴ nos lembra que, nesse período, o Comissariado dos Pobres cedia os órfãos e às órfãs de quatro a sete anos para serem empregados como aprendizes nas fábricas para os trabalhos que os adultos não conseguiam realizar. Chegavam a trabalhar até 14 horas diárias e, ao atingir sete anos de idade, eram devolvidos às ruas completamente ignorantes.

¹² CAMBI, 1999, p. 287.

¹³ ARROYO, Miguel. O significado da infância. **Criança**. Brasília, n. 23, p. 17, 1996.

¹⁴ DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Fundamentos da educação pré-escolar**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995. p. 71.

Na França, surgiu em 1847 a Maison d'Études, destinada a formar professoras para as escolas maternas. Esta foi uma das primeiras escolas de curso normal para formação de professores. Foi após 1870 que as escolas infantis tornaram-se parte do sistema educacional da Inglaterra. Nos Estados Unidos, elas surgiram por volta de 1920, com os mesmos objetivos das escolas européias de cuidar dos filhos e das filhas de operários e de operárias, promovendo o desenvolvimento socioemocional das crianças da classe média, com a pretensão de serem um prolongamento do lar. A primeira intervenção do governo americano foi durante a crise de 1929, distribuindo alimentos sob a forma de merenda. Durante a depressão econômica dos anos de 1930, a educação infantil começou a ser reconhecida como necessária tanto na Europa quanto nos Estados Unidos. Tinha como principais objetivos: garantir emprego a professoras, enfermeiros e enfermeiras e outros profissionais, possibilitando atendimento às crianças na área da nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos.¹⁵

Após a Segunda Guerra Mundial, o atendimento às crianças passa a ter a preocupação com a saúde emocional das crianças, prejudicada pela ausência de pais e mães por morte na guerra ou pelo trabalho nas fábricas. De 1950 em diante, a atenção voltou-se às crianças de renda mais baixa, com o intuito de evitar os repetidos fracassos ao entrarem na escola elementar — surge o termo “pré-escola”, ou seja, o ensino que antecede ou prepara para a escola elementar. Aparecem os programas de ensino para as crianças carentes, ou a educação compensatória, buscando suprir as carências educacionais dessas crianças. O mais conhecido programa de educação compensatória foi o *Head Start*.¹⁶

A autora Ruth Drouet¹⁷ fala que houve uma mudança radical nos objetivos da escola maternal americana, pois inicialmente havia somente a preocupação com a formação de bons hábitos e com a saúde física e mental da criança, mas a partir de 1950 a principal função passou a ser preparar a criança para a escola elementar, procurando evitar a repetência e a evasão escolar.

¹⁵ KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achimé, 1982. p. 54.

¹⁶ KRAMER, 1982, p. 23.

¹⁷ DROUET, 1995, p. 73.

Sônia Kramer¹⁸ apresenta cinco fatores responsáveis pela expansão da educação infantil. Estes estão assim organizados por ela: a) *fatores de ordem sanitária* e alimentar que se referem a uma concepção de infância compensatória, tendo como objetivo compensar a miséria e a pobreza, com atendimentos médicos, dentários, nutricionais e a estimulação cognitiva como forma de superar as deficiências das crianças; b) *fatores que dizem respeito à assistência social*, havendo uma preocupação com as necessidades sociais e emocionais da criança, quando cresceu o interesse de estudiosos pelo desenvolvimento infantil; c) *fatores relacionados com novas teorias psicológicas* e sua divulgação, período em que houve novas influências de estudiosos e em que o pensamento psicológico ajuda a modificar os fundamentos da educação infantil, passando-se a respeitar o pensamento, os interesses e os desejos das crianças; d) *fatores referentes às diferenças culturais*, decorrentes de uma produção teórica que se originou com base nas críticas da concepção compensatória da educação infantil, da privação cultural das crianças, revelando a necessidade de trabalhar as diferenças culturais, que atualmente estão vinculadas às relações de gênero, de classes sociais e econômicas e étnicas; e) *fatores propriamente educacionais* que reconhecem a criança como um sujeito de direitos, com interesses e necessidades próprias, em que o trabalho desenvolvido deve contemplar os princípios de educar e cuidar como elementos indissociáveis. Desta forma estará promovendo um trabalho que tem como ponto de partida a realidade e os conhecimentos prévios das crianças, através de atividades que tenham significado concreto para suas vidas, assegurando-lhes a construção do conhecimento.

1.2. A “roda dos expostos” e as creches

Conforme discorrido no texto acima, ao percorrermos a história da infância e da educação infantil, no período da Idade Média, encontramos uma sociedade feudal, em que os senhores da terra possuíam poderes quase monárquicos nos seus domínios, estabelecendo normas e leis e impondo sua cultura, suas moedas e seus valores. O papel assumido pela Igreja e pelo Estado servia para legitimação política e limitação dos poderes dos senhores feudais. A criança era vista como um

¹⁸ KRAMER, 1982, p. 27-30.

mini-adulto, exercendo um papel reprodutivo não havendo diferenciação do mundo adulto. Na sociedade burguesa, passado o período de alta da mortalidade infantil, a criança passava a ser alguém que necessitava ser cuidada e preparada para atuar na vida adulta. Aos meninos cabia entrar no mundo letrado e aprender a ser patrão, dando continuidade ao legado da família. As meninas eram preparadas para a vida doméstica, aprendendo com as mulheres da família a ser esposas e mães.

Segundo a autora Zilma Ramos de Oliveira, no século XVII, as crianças que estavam à margem da sociedade, crianças órfãs, abandonadas, exploradas como mão-de-obra barata, em condições de escravidão ou sem condições mínimas de sobrevivência recebiam o seguinte tratamento:

No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado de inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos de exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas dos expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII.¹⁹

A “roda dos expostos” constituiu uma alternativa para atendimento ao grande número de bebês recém-nascidos e de crianças abandonadas, tendo, assim, uma função assistencialista. Tinha como função principal a guarda de crianças abandonadas e de filhos e filhas das mães trabalhadoras.

No Brasil, as instituições de ensino para crianças menores de seis anos é recente. Antes da década de 1930, praticamente inexisteriam escolas de educação infantil no país. As primeiras iniciativas de atendimento à criança, no Brasil, partiram de higienistas, buscando diminuir os altos índices de mortalidade infantil, de modo especial entre os nascimentos ilegítimos.

De acordo com Sônia Kramer²⁰ a história do atendimento à criança brasileira pode ser dividida em duas fases: antes e depois de 1930. A autora subdivide a fase anterior a 1930 em três períodos.

No período de 1500 a 1874 se tem a única instituição para menores: era a “casa dos expostos” ou “roda dos expostos”, criada em 1739 por Romão Duarte com o intuito de abrigar crianças abandonadas, enjeitadas ou desamparadas.

¹⁹ OLIVEIRA, 2002, p. 91.

²⁰ KRAMER, 1982, p. 32.

Portanto, as primeiras instituições brasileiras de atendimento às crianças de zero aos seis anos surgiram ainda no Império com intuito de amparar as crianças que eram abandonadas nas ruas das cidades, como os orfanatos, os asilos para pobres e a Santa Casa de Misericórdia, com sua “roda dos expostos”.

As “rodas dos expostos” tiveram a duração de quase um século (1885-1945) e ficavam localizadas na parede externa de orfanatos e hospitais e se caracterizavam por uma estrutura circular dividida em duas partes que girava em torno de um eixo, onde uma das partes era aberta para a criança ser abandonada de forma anônima. Estas instituições prestavam serviços às crianças abandonadas e pode ser considerada uma forma de mantê-las vivas através da assistência caritativa. Tratava-se de uma abordagem que caracteriza a importância das organizações assistenciais como subsídio para a manutenção da vida. Neste período, havia um total de treze rodas dispostas no território brasileiro.

A autora Andréia Severo contribui com a análise crítica dessa realidade ao afirmar que a “roda dos expostos”

[...] foi a solução encontrada para reparar a moral social ofendida. Quer fruto da miséria social, física ou moral, a estas crianças só restava a caridade alheia.²¹

De 1874 a 1889 acontecem tentativas isoladas por parte de médicos e higienistas que tratavam do atendimento à criança e assumiam formas diversas de ações de cuidado e sem caráter educativo. O período de 1889 a 1930 foi caracterizado pela intenção de diminuir a apatia do governo em relação ao problema da criança. São criadas instituições visando atender a criança imbuídas de um caráter higienista.

Nessa perspectiva, a pesquisadora Maria Isabel Bujes afirma que, durante muito tempo, não se percebeu intenção ou preocupação, por parte do Estado, com a educação infantil, ficando esta relegada à responsabilidade da família ou do grupo social:

Era junto aos adultos e outras crianças com as quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ela e a dominar os conhecimentos que eram

²¹ SEVERO, Andréia Maria Duarte. Roda dos Expostos II. **Porto e Vírgula**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura, n. 29, p. 37, 1996.

necessários para a sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta. Por um bom período da história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável em compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e com a comunidade da qual estes faziam parte.²²

Verificam-se mudanças nessa realidade não só em decorrência de novas necessidades econômicas, sociais e políticas da sociedade moderna, mas também em razão de estudos no campo da psicologia e sociologia que contribuíram para a construção de novas concepções de infância, de família e de gênero. Maria Isabel Bujes destaca:

[...] as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade; pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificaram com um conjunto de idéias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação,²³ um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social.²³

Em 1889, foi criado, no Estado do Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil, com os seguintes objetivos: atender os menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância.²⁴

É importante destacar que a história da creche está mundialmente ligada às modificações do papel da mulher na sociedade e suas repercussões no âmbito da família, em especial na educação dos filhos e das filhas. Entretanto, o surgimento das creches no Brasil ocorreu de forma diferenciada. Enquanto em outros lugares a creche servia para as mulheres terem condição de trabalhar nas indústrias, no Brasil, as creches surgiram para atender os filhos e as filhas das mães que trabalhavam na indústria e como empregadas domésticas.²⁵

Embora a história da creche ainda não tenha sido plenamente reconstruída, a primeira menção ocorreu em um artigo no jornal *A mãe de família*, intitulado "A

²² BUJES, Maria Isabel. Educação Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (Orgs.). **Um pouco da história**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13.

²³ BUJES, 2001, p. 15.

²⁴ KRAMER, 1982, p. 54.

Creche (asilo para a primeira infância)", escrito pelo Dr. K. Vinelli, no ano de 1879. Em 1899, inaugurou-se a primeira creche para filhos e filhas de operários, a da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. A tendência predominante no período inicial das creches no Brasil era a de uma instituição designada para o atendimento de crianças pobres, numa ótica assistencialista, como forma de evitar que as crianças ficassem "na rua", oferecendo-lhes abrigo, comida e roupa.

O primeiro jardim-de-infância brasileiro foi criado em 1875, sendo logo em seguida fechado devido à falta de apoio do poder público. Neste período, as ações eram isoladas, dirigidas às classes desfavorecidas, como o Asilo de Meninos Desvalidos criado no Rio de Janeiro em 1875, e três Institutos de Menores Artífices, fundados em Minas Gerais em 1876, ou os colégios e associações de amparo à infância.

Em 1909, inaugura-se, no Rio de Janeiro, o "Jardim-de-infância Campos Salles". Em 1910, cria-se o Departamento da Criança no Brasil por Moncorvo Filho, sem auxílio do Estado ou Município, sendo reconhecida como de utilidade pública somente em 1920. Em 1922, foi organizado pelo Departamento da Criança o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância.²⁶ Portanto, pode-se verificar que havia uma intenção de proteger a criança, mas as iniciativas eram isoladas e atendiam, em geral, às classes menos favorecidas e abandonadas.

Isso ocorria, em grande parte, devido a um rápido crescimento da urbanização, ao êxodo da população rural para a cidade em busca de novos empregos, à inexistência de qualquer tipo de atendimento sanitário e educacional, além dos resquícios da escravidão, que contribuía para o aumento da prostituição e o crescimento da miséria das populações de baixa renda. O atendimento às crianças das classes desfavorecidas priorizava o cuidado físico, não tendo nenhuma preocupação com o desenvolvimento cognitivo, afetivo ou social.

Na década de 1930, o Brasil vivenciou modificações políticas, econômicas e sociais marcantes em estreita relação com o que se passava no mundo. A situação era: opção pelo modelo de substituição da monocultura latifundiária pelas importações em razão da crise cafeeira de 1929; de produção diversificada, levando

²⁵ DROUET, 1995, p. 97.

ao fortalecimento da nova burguesia urbano-industrial; de crescimento industrial, com ampliação da classe média, levando ao fenômeno da urbanização.

1.3. Dimensão histórica da educação infantil – *Kindergarten*

O pensador alemão Friedrich Froebel foi um dos primeiros educadores a se preocupar com a educação de crianças. Em 1840, foi o responsável por empregar a palavra “*Kindergarten*” (jardim-de-infância), que designaria um espaço onde a criança deveria vivenciar plenamente a atividade criativa, desenvolvendo-se e crescendo naturalmente, sem restrições. Após abrir o primeiro jardim-de-infância, Froebel dedicou-se à fundação de mais jardins-de-infância, à formação de docentes, a elaborar métodos e equipamentos para instalações e brinquedos para esses jardins-de-infância.

Froebel considerava as crianças como plantinhas ternas de um jardim que necessitavam de cuidados e os professores eram os “jardineiros”. E a principal finalidade do jardim-de-infância era a de oportunizar às crianças o contato com a natureza para o desenvolvimento de suas características e de suas potencialidades inatas.²⁷ Para este estudioso, o propósito da educação era encorajar a formação de um ser humano que tenha consciência de si mesmo e do mundo.

Nas escolas de jardim-de-infância, Froebel dava ênfase aos jogos e aplicações de objetos (materiais de jogo) e ocupações (atividades), pois considerava que todos os seres humanos eram essencialmente produtivos e criativos. Buscou a criação de ambientes educacionais, envolvendo trabalho prático e o uso de materiais. Entendia o jogo e as atividades de cooperação como a origem da atividade mental.

Como o fundador do sistema de jardim-de-infância, Froebel desejou mostrar, com convicção, a importância da educação e a necessidade de iniciar bem cedo o processo de formação. E assim promoveu a criação de um método com princípios filosóficos, científicos e religiosos.

²⁶ DROUET, 1995, p. 43-47.

²⁷ EVRARD-FIQUÉMONT, Jeanne. **Jardins de Infância**. 2. ed. São Paulo: Flamboyant, 1963. p. 42.

De acordo com Jeane Fiquemont²⁸, a escola deveria ser uma continuidade do lar da criança, e o jardim-de-infância era tido como a transição entre a família e a escola. Tudo era idealizado para atender da melhor forma as crianças e contribuir para o seu desenvolvimento pautado na bondade e no amor, tal como ocorria na família, cuidando do desenvolvimento da criança desde seu nascimento.

Outra importante característica do jardim-de-infância era a construção de um ambiente essencialmente educativo, onde se dava grande valor ao desenvolvimento e comportamento infantil. Tinha como princípio que a criança deveria aprender a pensar bem, observar e julgar, mostrando-se paciente, justa, honesta, boa e prestativa. De acordo com a mesma autora, outra grande vantagem do ensino no jardim-de-infância se referia ao restrito número de crianças, o que permitia que a educadora conhecesse melhor as crianças e pudesse acompanhar o desenvolvimento e as manifestações de cada uma delas.

O pesquisador Froebel defendia uma metodologia de trabalho que possibilitasse à criança expressar-se através das atividades de movimento, de percepções, de linguagem, do canto e do brinquedo. Nesse aspecto, cabe salientar que Froebel observava muito a maneira de agir das crianças e chegou à conclusão que elas se valiam de símbolos na hora de brincar. Foi o primeiro educador a utilizar o brinquedo como atividade nas escolas, reconhecendo sua importância para a aprendizagem das crianças, valorizando as representações e o jogo simbólico, compreendendo-os como uma característica da fase de desenvolvimento da criança e intuindo também que, através da brincadeira, seria possível desenvolver as características humanas das crianças, exercendo desde cedo o papel que lhes cabia na sociedade. Reforçava a idéia de que a brincadeira era a chave para se comunicar e para conhecer a criança.²⁹

Os “Kindergartens” receberam apoio entusiástico dos liberais alemães e de socialistas, porém foram proibidos no ano de 1851.

O regime reacionário prussiano que suprimiu a revolução liberal de 1848 proibiu os *kindergartens* em 1851, pois foram considerados centros de subversão política e de ateísmo – por sua visão não ortodoxa da religião –

²⁸ EVRARD-FIQUEMONT, 1963, p. 55.

²⁹ ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedex**. Campinas, v. 24, n. 62, p. 9, abril. 2004.

bem como pela facilitação ou estímulo do trabalho da mulher fora do lar, ou pela idéia de levar as características das mulheres para a esfera pública.³⁰

Segundo Kuhlmann, o fechamento dos jardins-de-infância favoreceu a sua disseminação. Após a morte de Froebel, em 1852, a baronesa Bertha von Marenholtz Bülow assumiu a liderança do movimento froebeliano com a abertura de jardins-de-infância e de associações em vários países, realizando visitas à França, Inglaterra, Bélgica, Holanda, Suíça e Áustria.

No Brasil, o primeiro jardim-de-infância público do país foi criado na cidade de São Paulo, na Escola Caetano Campos, anexo à Escola Normal, organizado por Gabriel Prestes.

1.4. A contribuição de alguns pensadores

Os estudos e as pesquisas realizadas na história da educação da pedagogia e da educação infantil revelam a contribuição de muitos pensadores e pensadoras, como Comênio, Froebel, Freinet, Montessori, Pestalozzi e Rousseau. Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa bibliográfica investigando as contribuições dos pensadores e pensadoras na área da educação infantil, uma vez que todos e todas contribuíram para estabelecer as bases de sistema de ensino mais centrado na criança.

Para o autor João Amós Comênio

Todos os ramos principais que uma árvore virá a ter, ela fá-los despontar do seu tronco, logo nos primeiros anos, de tal maneira que, depois apenas é necessário que eles cresçam e se desenvolvam.³¹

João Amós Comênio (1592-1670), educador e bispo protestante, autor do livro *Didática Magna*, foi o primeiro a interessar-se pela relação ensino-aprendizagem, considerando a diferença entre o ensinar e o aprender. Comênio³² tinha como princípio educativo “ensinar tudo a todos”, por acreditar que o homem

³⁰ KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. O jardim-de-infância e a educação de crianças pobres: final do século XIX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira 1875-1983**. Campinas: São Paulo, 2002. p. 10-11 (Coleção educação contemporânea).

³¹ COMÊNIO, Jam Amos. **Didática Magna** [excerto]. Trad. Ivone Castilho Benedeti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 15.

³² COMÊNIO, 2002, p. 36-39.

(ser humano) deveria colocar-se no mundo como ator e não somente como expectador. Afirmava que o homem era educável por natureza e que formar-se significava tornar o homem uma criatura racional. Buscava um método mais apropriado, racional e ordenado com o qual pudesse ser feito um ensino extensivo e homogêneo e defendia que a formação do homem deveria seguir uma ordem – princípio da “ordem em tudo”. Defendia a aproximação com Deus e compreendia que através da educação poderia transformar os homens em bons cristãos e dotados de fé, capacitando-os a praticar ações virtuosas, solidárias e humanas, pois o homem era educável por natureza devendo formar-se para ser humano.

Segundo a autora Zilma Ramos de Oliveira³³, Comênio publicou o livro *A escola da infância* no ano de 1628, no qual afirmava que o nível inicial do ensino para crianças era no “colo da mãe” e que a educação deveria acontecer dentro dos lares. Valorizava o trabalho das mães, sobre o qual escreveu um tratado – o *Guia da escola materna* –, orientando que as crianças, desde seus primeiros anos, adquirissem noções elementares de todas as ciências que estudariam depois. Comênio destacava o papel das mães e das avós no processo pedagógico.

Em 1637, ele construiu um projeto de escola maternal, recomendando a criação de uma escola maternal, em que a educação teria como função desenvolver um trabalho centrado nos sentidos, pois as experiências sensoriais obtidas através deles seriam internalizadas e mais tarde interpretadas pela razão.

Segundo Comênio, a formação do homem era muito importante na primeira infância, ou melhor, só poderia ser dada nessa idade, pois entendia que infância era o ponto de partida da educação. Pai de uma concepção humanista e espiritualista e propôs idéias que buscamos até hoje. Seus princípios, em relação ao trabalho com a criança, eram de que deveria

[...] haver respeito ao estágio de desenvolvimento da criança, no processo de aprendizagem; a construção do conhecimento através da experiência, da observação e da ação; educação sem punição, mas com diálogo, exemplo e ambiente adequados; ambiente escolar arejado, belo, com espaço livre e ecológico; interdisciplinariedade; afetividade do educador; coerência de propósitos educacionais entre família e escola; desenvolvimento do raciocínio lógico e do espírito científico; a formação do homem religioso, social, político, afetivo, moral – enfim, do homem integral.³⁴

³³ OLIVEIRA, 2002, p. 64.

³⁴ COMÊNIO, 2002, p. 96.

Analisando os pressupostos teóricos de Comênio e relacionando-os com a minha vivência como professora e supervisora de estágio em educação infantil, percebo a distância que há entre as idéias apresentadas por esse autor do século XVI e a prática seguida hoje, no século XXI. Ainda hoje, muitas instituições infantis sustentam suas práticas pedagógicas à revelia dos interesses e das necessidades das crianças, não tendo clareza da responsabilidade de ser educador e educadora dessa etapa de ensino. Nesse sentido, apóio-me nas palavras de Comênio³⁵ quando afirma “que nas escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalhos inúteis, mais tempo livre, mais alegria e mais proveito”.

Percebe-se a necessidade de avaliarmos com maior criticidade as propostas desenvolvidas nas instituições infantis e ressignificá-las, dada a importância do processo de formação nesta etapa de vida.

Ainda, nas palavras do pesquisador Comênio

[...] como dos anos da infância e da primeira educação depende todo o resto da vida, se os espíritos não forem, desde o princípio, suficientemente preparados para as circunstâncias de toda a vida, não haverá mais nada a fazer. Assim, como no útero materno se formam os membros igualmente para todos os homens, e em cada um se formam as mãos, os pés, a língua etc., ainda que nem todos venham a ser artífices, corretores, copistas, oradores, também na escola é preciso ensinar a todos e todas as coisas que digam respeito ao homem, ainda que depois uma delas venha a ser mais útil a um, e outra ao outro.³⁶

De acordo com o autor Franco Cambi³⁷, o modelo educacional comeniano previa quatro graus escolares sucessivos, sendo que para cada um deles havia objetivos, conteúdos e métodos, tão minuciosos que por vezes se tornavam repetitivos. As quatro escolas são: a escola maternal para a infância, a escola nacional ou vernácula para a meninice, a escola de latim ou ginásio para a adolescência, a academia para a juventude.

O pensador Jean Jacques Rousseau (1712-1778), nascido em Genebra, Suíça, autor de obras destacadas, como o *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*, *Do contrato social* e *Emílio ou da educação*, concebia a criança como um sujeito com necessidades próprias, portanto, diferente do mundo adulto, ou seja, ele não compreendia a infância como uma fase de

³⁵ COMÊNIO, 2002, p. 96.

³⁶ COMÊNIO, 2002, p. 96.

preparação para a vida adulta, e sim como uma etapa de vida com valor em si mesma.³⁸

Rousseau se baseava no princípio da libertação do ser humano e defendia a idéia da bondade natural do indivíduo. Também apresentou novas propostas para combater aquelas que se sustentavam há muito tempo, especialmente em relação à educação da criança.

Em relação à educação da infância, Rousseau desmistificou a concepção de que a criança aprende hábitos, atitudes e conhecimentos armazenados pela comunidade. Apresentava idéias opostas a estas, pois afirmava que a criança era capaz de construir conhecimentos, hábitos, atitudes através de experiências com o meio e também pelos conhecimentos acumulados pela humanidade. Pode-se dizer que, para Rousseau, a criança era um sujeito capaz de criar e construir através da assimilação, transcendendo aos determinismos naturais e sociais, transformando as condições dadas.

As contribuições de Rousseau em relação à infância são relevantes, uma vez que ele considerava esta fase um período especial na vida de cada ser humano, sendo a base do seu desenvolvimento. Rousseau revolucionou a educação de seu tempo ao apresentar novas idéias em relação à infância e também a uma nova função dos docentes, afirmando que

Caberia ao professor afastar tudo o que pudesse impedir a criança de viver plenamente sua condição. Em vez de disciplinamento exterior, propunha que a educação seguisse a liberdade e o ritmo da natureza, contrariando os dogmas religiosos da época, que preconizavam o controle dos infantes pelos adultos.³⁹

As grandes mudanças apresentadas para a infância estão registradas no seu livro *Emílio*, publicado em 1762. Nessa obra, o pensador estruturou a educação em cinco etapas, de acordo com as diferentes fases a serem vividas por um aluno imaginário – Emílio –, desde o seu nascimento até a idade de 25 anos. Os dois primeiros livros do *Emílio* foram dedicados à infância. No “Livro primeiro”: do nascimento aos dois anos, ele ressaltou a importância da valorização da infância, seu desenvolvimento e suas especificidades. O “livro segundo”: dos dois anos aos

³⁷ CAMBI, 1999, p. 290.

³⁸ OLIVEIRA, 2002, p. 64-65.

³⁹ OLIVEIRA, 2002, p. 65.

12 anos, apresenta esse período como sendo a idade da natureza, em que se abordam questões como o começo da fala da criança, liberdade ligada ao sofrimento, a educação na infância, entre outros temas.⁴⁰

Apesar de Rousseau já ter apresentado a diferença entre criança e adulto, somente no século passado os movimentos de valorização dessa etapa da vida começaram a crescer em diversos países. No entanto, os movimentos para o atendimento à infância foram pensados, predominantemente, na perspectiva dos adultos em relação à criança, e não do ponto de vista dela própria. Na verdade, apenas na sociedade burguesa, a criança passou a ser entendida como alguém que precisava ser cuidado, escolarizado e preparado para a vida futura.⁴¹

Segundo a autora Ana Beatriz Cerisara⁴², Rousseau tornou-se conhecido como o pedagogo que colocou a criança no centro de sua proposta pedagógica. Ele considerava a infância como uma etapa significativa na vida do homem (ser humano) e buscava superação de uma educação tradicional e rígida. O pesquisador repudiava "a repetição, a memorização e a recitação", atividade constantes na pedagogia de seu tempo, por serem "práticas decisivamente funestas ao desenvolvimento do pensar".⁴³

Rousseau deu uma grande contribuição com seus estudos sobre a infância, pois na sua compreensão a educação na infância deveria privilegiar as atividades lúdicas para o desenvolvimento social, cognitivo e físico da criança. Vislumbrava uma educação que priorizasse a construção da autonomia, da liberdade e do respeito mútuo.

Pode-se afirmar que Rousseau foi um idealista, sendo hoje considerado, na área da educação, um realista que questionou a sociedade e a educação de sua época. Pioneiro do liberalismo pedagógico, Rousseau possui muitos seguidores e seguidoras, entre elas a autora Maria Montessori. Cabe destacar que, mesmo com algumas diferenças, Rousseau e Montessori tinham algo em comum em relação à infância, pois ambos se inspiram na natureza da criança, no seu desenvolvimento, na liberdade e na espontaneidade, na educação através dos sentidos, predominando a autonomia e a liberdade.

⁴⁰ OLIVEIRA, 2002, p. 67.

⁴¹ CARNEIRO, 2007.

⁴² CERISARA, Ana Beatriz. **Rousseau**: a educação na infância. Scipione: São Paulo, 1990. p. 82.

Maria Montessori (1870-1952) nasceu na Itália. Formada em medicina, iniciou seu trabalho com crianças portadoras de necessidades especiais na clínica da universidade. Posteriormente dedicou-se a experimentar em crianças sem dificuldades os procedimentos usados na educação das crianças com necessidades especiais. Logo percebeu que o cuidado com essas crianças era antes um problema pedagógico do que médico.⁴⁴ Montessori foi nomeada assistente em uma clínica psiquiátrica em Roma, ficando encarregada de organizar um curso para professores e professoras sobre os métodos pedagógicos para as crianças com necessidades especiais.

Segundo Zilma Ramos de Oliveira, Montessori produziu uma metodologia de ensino com base nos estudos dos médicos Itard e Sègun, que haviam proposto o “uso de materiais apropriados como recursos adicionais”⁴⁵. No ano de 1907, organizou uma sala para crianças sem necessidades especiais destinada a famílias dos setores populares, denominada “Casa das Crianças”.

A pesquisadora Montessori tinha como princípios: a atividade a individualidade e a liberdade, enfatizando os aspectos biológicos da criança. Seu método tinha como objetivo a educação da vontade e da atenção, pautadas no princípio da livre-escolha dos materiais pela criança, além de proporcionar a cooperação. Enfatizava a importância de relacionar e harmonizar a interação de forças corporais e espirituais – corpo, inteligência e vontade.

Diferentemente de Rousseau, que defendia a auto-educação, Montessori

[...] não aceitava a natureza como o ambiente apropriado para o desenvolvimento infantil. Antes era a favor da criação de um contexto que fosse adequado às possibilidades de cada criança e estimulasse seu desenvolvimento, particularmente nos momentos sensíveis deste.⁴⁶

O método de Montessori centrava-se em um trabalho individual, embora tivesse um caráter social, pois as crianças coletivamente deveriam cooperar para o ambiente. Havia um papel de destaque pelas novas técnicas introduzidas nos jardins-de-infância, com jogos atraentes e instrutivos voltados à estimulação

⁴³ CERISARA, 1990, p. 75.

⁴⁴ MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965. p. 85.

⁴⁵ OLIVEIRA, 2002, p. 74.

⁴⁶ OLIVEIRA, 2002, p. 75.

sensorial e intelectual. Valorizava o jogo, as atividades prazerosas, a formação artística, na perspectiva de uma concepção de educação que enfatizasse o crescimento e o desenvolvimento da criança. Afirmava que, para a formação da criança, os estímulos externos necessitavam ser determinados, cabendo aos professores e professoras a observação das iniciativas infantis, a orientação pautada no respeito à criança, no seu desenvolvimento espontâneo, assegurando a livre expressão⁴⁷.

Uma das características de Montessori é a construção de materiais para a exploração sensorial pelas crianças e também de materiais específicos relacionados aos objetivos e conteúdos educacionais. Sua proposta não centrava a atenção no comportamento de brincar, pois focava o material estruturador da própria criança: o brinquedo. Ainda em relação aos materiais propostos para trabalhar com as crianças, foi Montessori quem propôs a redução dos brinquedos como mobiliário, objetos domésticos, pois, na sua visão, o brincar seria a forma de trabalhar o desenvolvimento da criança.⁴⁸ Para a autora, educar é semente, oportunizar vivências, havendo preocupação com o bem-estar da criança, em relação aos aspectos sociais e práticos da educação, em que a criança aprenderia movimentando-se, ou seja, aprendizagem em movimento em um ambiente previamente planejado e organizado.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), educador suíço, considerado o “educador da humanidade”, defendia a escola pública, democratizou a educação, afirmando que todas as crianças tinham o direito de ter plenamente desenvolvidos os poderes dados por Deus. Ele foi discípulo de Rousseau e preocupou-se com a formação do natural do homem (ser humano). Contrariamente ao seu antecessor, buscou unir esse homem à sua realidade histórica.

O sistema pedagógico de Pestalozzi tinha como pressuposto básico propiciar à infância a aquisição dos primeiros elementos do saber, de forma natural e intuitiva. Foi considerado um dos precursores da educação nova que ressaltou a importância de se psicologizar a educação e defini-la em função das necessidades de crescimento e desenvolvimento da criança. Há que se destacar, também, que seu projeto educativo tinha a “intuição” como fundamento básico para se atingir o conhecimento. Assim sendo, a

⁴⁷ MONTESSORI, 1965, p. 87-88.

⁴⁸ OLIVEIRA, 2002, p. 76.

educação se fundamenta na “arte de conduzir as crianças de intuições superficiais e fragmentárias a intuições sempre mais claras e distintas.”⁴⁹

Pestalozzi compreendia a educação escolar como complemento da família e como meio de preparação da educação para a vida. Considerava que a força maior da educação estaria na bondade e no amor, afirmando que a educação tinha como missão cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o seu nascimento. Para o educador, os sentimentos tinham o poder de despertar o processo de aprendizagem autônoma da criança, defendendo que o amor favoreceria o processo de auto-educação.

Para Pestalozzi, a criança se desenvolvia de dentro para fora, com base na experimentação prática e na vivência intelectual, sensorial e emocional do conhecimento, devendo professores e professoras respeitar os estágios de desenvolvimento das crianças e estarem atentos e atentas à evolução do processo de aprendizagem das crianças.

Segundo a autora Alessandra Arce⁵⁰, Pestalozzi costumava comparar o ofício do professor e da professora ao do jardineiro, que devia organizar condições externas para que as plantas seguissem seu desenvolvimento natural, na perspectiva de que a semente trazia em si o projeto da árvore toda. A autora afirma ainda que “a criança, na concepção de Pestalozzi era um ser puro, bom em sua essência e possuidor de uma natureza divina que deveria ser cultivada e descoberta para atingir a plenitude”⁵¹.

Os pressupostos teóricos de Pestalozzi em relação ao processo educativo implicavam três dimensões humanas, identificadas com a cabeça, a mão e o coração, tendo como objetivo final do aprendizado uma formação intelectual, física e moral das crianças. O autor abolia sistemas avaliativos com provas e notas, com castigos ou recompensas, pois desacreditava de julgamentos externos, defendendo que a disciplina era interior.

Celéstin Freinet (1896-1966), nasceu na França, foi um pesquisador que contribuiu significativamente na área da educação e da pedagogia, por ter sido um

⁴⁹ ALMEIDA, Ordália Alves de. **A Educação Infantil na história – a história na Educação Infantil**. p. 5. Disponível em: <<http://www.omep.org.br/artigos/palestras/01.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2007.

⁵⁰ ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 148.

precursor do Movimento da Escola Moderna, defendendo a pedagogia popular democrática e criticando o liberalismo e o individualismo. Freinet considerava os seres humanos como seres históricos e culturais, valorizando duas dimensões do ser humano: a individual e a social. Dava ênfase ao trabalho coletivo, pautado em uma relação cooperativa, de respeito às diferenças nas experiências vivenciadas tanto na escola como fora dela. Criou a pedagogia do trabalho, por entender que a atividade é o que orienta a prática escolar, que tem como objetivo formar cidadãos e cidadãs para o trabalho livre e criativo, capaz de dominar e transformar o meio e emancipar quem o exerce.⁵²

Freinet defendia aulas-passeio, cantinhos pedagógicos, desenho e texto livre, jornal escolar, correspondência interescolar, o livro da vida, favorecendo a expressão e participação da criança nas atividades de cooperação, possibilitando que se envolvesse nas tomadas de decisões e no trabalho coletivo, uma questão que considerava elementar para o processo de formação da criança. Sua proposta também contemplava uma disciplina pessoal, que envolvia as atividades intelectuais e manuais. Quanto às atividades relacionadas com o prazer, sua proposta incluía a criação do trabalho-jogo, questões fundamentais para escola popular. Ainda em relação ao trabalho desenvolvido com a criança, afirmava que não poderia restringir-se ao espaço de sala de aula, integrando-se na troca entre as escolas, pois para Freinet a aprendizagem era resultado da relação dialética entre o pensamento e a ação, ou entre teoria e prática.

Para o pesquisador Freinet, a escola, o professor e a professora deveriam trabalhar permanentemente as relações do grupo e suas responsabilidades, na perspectiva do crescimento pessoal e social da turma. Esta dinâmica de realizar o trabalho exigia do docente uma nova postura em relação à criança, tendo como compromisso a formação de sujeitos críticos, criativos e democráticos.

⁵¹ ARCE, 2002, p. 150.

⁵² ELIAS, Marisa del Cioppo (Org.). **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. Campinas: Papirus, 1996. p. 67.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1. Reformas educacionais brasileiras

O propósito deste capítulo é contextualizar a legislação vigente para a formação de professores da educação infantil no atual panorama educacional e social, refletindo as concepções e os conceitos que têm transitado nas políticas educacionais da educação infantil no Brasil.

2.1.1. Perspectivas de formação do professor da educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras

As autoras Lia Barros e Dóris Kowaltowski⁵³ afirmam que tem havido uma expansão crescente da educação infantil no Brasil nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e na estrutura das famílias. Segundo o autor Moysés Kuhlmann Júnior⁵⁴, a historiografia da educação infantil estabelece uma estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da educação, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das instituições educacionais.

Não se trata apenas da educação infantil; a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como um sujeito

⁵³ BARROS, Lia A. F.; KOWALTOWSKI, Dóris. **Avaliação de projeto padrão de creche em conjuntos habitacionais de interesse social: o aspecto da implantação.** NUTAU, 2002. Disponível em <http://www.fec.unicamp.br/~doris/pt/artigos/con_html/pdf/NUTAU2002_projeto_creche.pdf>. Acesso em: 01 out. 2006.

⁵⁴ KUHLMANN JÚNIOR, 1999, p. 17.

histórico, social e cultural, evidenciando uma conquista de valorização e reconhecimento da infância e exercitando, assim, um espaço de cidadania.

Desenvolver um trabalho pedagógico com crianças da educação infantil exige conhecimentos e formação específica dos professores. Esses profissionais precisam conhecer as fases de desenvolvimento das crianças, os interesses e as necessidades de cada faixa etária, assim como as concepções que devem fundamentar o trabalho na educação infantil. Promover uma proposta educativa para essa etapa significa incluir também a atuação de profissionais de diferentes áreas. Nessa proposta interdisciplinar, busca-se romper com práticas pedagógicas concebidas em um trabalho assistencialista, higienista, preparatório e direcionado à submissão, contrapondo-se a isso a busca de uma concepção emancipatória de educação e de infância.

Lembrando as palavras de Paulo Freire, podemos afirmar que educar é construir, é libertar o ser humano, é emancipar, tendo em mente sempre que a autonomia, a dignidade e a identidade dos educandos e educadores devem ser respeitadas, caso contrário, o ensino tornar-se-á "inautêntico, palavreado vazio e inoperante"⁵⁵.

Os fazeres cristalizados, praticados à luz de concepções assistencialistas e escolarizantes, não correspondem mais às propostas para o desenvolvimento do trabalho na educação infantil. Esta tem hoje o compromisso de promover a construção do conhecimento, o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos na busca de uma formação humanizadora e cidadã, garantindo os direitos e o bem-estar das crianças.

A Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica.⁵⁶

Pode-se afirmar que as reformas educacionais que passaram a vigorar na década de 1990 apresentaram mudanças significativas para as Instituições de

⁵⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 89.

⁵⁶ BRASIL – Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2007. p. 7. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2007.

educação infantil. A LDB 9394/96 referendou inovações, compondo um cenário para essa etapa, ao incluí-la no âmbito da educação como campo social, legal, epistemológico e ideológico. Conforme consta no art. 29 da LDB/96, a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica, sendo estabelecido o prazo de três anos para que as instituições infantis se integrassem aos respectivos sistemas de ensino municipais.

Cabe salientar que, até o momento da promulgação da Lei, a maioria das instituições infantis ficava subordinada aos órgãos vinculados à área da saúde e da assistência social, e não aos da área da educação. Nesse aspecto, mesmo com a orientação e o reconhecimento da educação infantil como parte do Sistema Municipal de Educação e com a definição de um prazo para que as instituições implantassem as propostas deferidas na legislação, sabemos que muitas instituições ainda não foram inseridas no Sistema Municipal.

Precisamos ter clareza de que as mudanças não são feitas apenas por determinações legais. Elas envolvem relações políticas e ideológicas, além de trâmites burocráticos e de alocação de recursos físicos, materiais e financeiros. A realidade da educação infantil manifesta a necessidade de mover os órgãos responsáveis para que assumam um papel mais efetivo para a consolidação das mudanças propostas.

Frente ao cenário apresentado, constata-se que a educação infantil ainda sofre com desigualdades sociais e econômicas, pela falta de valorização e reconhecimento dos profissionais que atuam com nesta etapa de ensino, pela ausência de uma relação profissional envolvendo processos de formação e identidade dos docentes, pela falta de reconhecimento salarial, bem como com a precariedade das políticas Municipais de educação infantil, agravadas pelo descaso e omissão do governo federal em definir políticas articuladas para a infância.

Outro fator relevante a ser analisado refere-se a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental, estabelecida pela lei 11.114/2005, pois um novo cenário se apresenta evidenciando a necessidade de articular a educação infantil e o ensino fundamental, pois a mudança vai interferir na forma de ver e tratar a criança que antes fazia parte da educação infantil. A referida questão necessita ser problematizada, debatida a luz das suas implicações pedagógicas, estruturais e em

relação as etapas do desenvolvimento infantil que se apresenta, considerando as conquistas legais até aqui concretizadas.

Além destas questões podemos afirmar que há dificuldade de obtenção de recursos para a educação infantil, o que é corroborado pela política de financiamento para a educação do FUNDEB⁵⁷.

Cabe esclarecer que a proposta de criação do FUNDEB fez parte do programa eleitoral de governo apresentado pelo Partido dos Trabalhadores nas eleições à Presidência da República, por meio da Proposta de Emenda Constitucional (PEC), redigida no ano de 2003 e encaminhada à Casa Civil da Presidência da República em dezembro de 2004. Os termos da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) foram debatidos e avaliados pelo Governo Federal e pelo Ministério da Educação, conjuntamente com entidades da classe, lideranças municipais e estaduais e pesquisadores da área da educação, antes de ser aprovada.

Em função da política de transferências de recursos tributários de um nível de governo para outro, havia controvérsias em torno de quanto representava a totalidade desses recursos. Sabia-se que uma parte era computada erroneamente como despesa com educação e que, muitas vezes, os recursos disponíveis foram desperdiçados por mau uso, sonegação ou ineficiência administrativa. Naquele momento, houve articulações que acenavam possibilidades, embora tímidas, de inclusão da educação infantil para fins de distribuição de recursos do FUNDEB. No entanto, foi constatado que não havia previsão de verbas para a educação infantil, o que dificultou o encaminhamento das inúmeras propostas de mudanças apresentadas para esse nível de ensino.

Com as contribuições financeiras, haveria a possibilidade de colocar em prática um plano de carreira para os professores no nível municipal, superando as velhas distorções e impulsionando o aperfeiçoamento profissional constante dos docentes da educação infantil. Os Municípios teriam autonomia para elaborar e aprovar seu próprio plano a partir de diretrizes traçadas pelo Ministério da Educação.

⁵⁷ O **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério** – FUNDEB foi instituído pela Emenda Constitucional n. 14. Disponível em: <www.sef.sc.gov.br/fundef/fundef_novo.htm>. Acesso em: dez. 2006.

A gestão dos recursos da educação por um Fundo é mais do que uma opção técnica ou uma operação de natureza contábil. Trata-se de uma estratégia importante para a implantação de uma política redistributiva, objetivando corrigir desigualdades regionais e sociais.

Na época, o conceito de educação infantil foi adotado na legislação, consagrando a expressão, porém dividiu o atendimento entre creches ou entidades equivalentes para as crianças até três anos de idade e pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade, conforme consta no artigo 30 da Lei.

Em relação à permanência da nomenclatura – pré-escola –, analiso que esta reforça a concepção preparatória da educação infantil praticada até hoje em muitas instituições infantis. Reafirma a idéia de que o objetivo da educação infantil é preparar as crianças para o ingresso na primeira série dos anos iniciais, não a legitimando como parte integrante de uma instituição de ensino, conforme proposto na lei.

A mesma legislação referendou outros aspectos relevantes para a educação infantil, estabelecendo os princípios de *educar* e *cuidar*, mas percebe-se uma contradição da própria lei na medida em que fragmenta o *educar* e o *cuidar*, definidos na LDB /96 como indissociáveis. A fragmentação ficou explicitada quando a educação infantil foi dividida em creches para crianças de zero a três anos e pré-escola para crianças de quatro a seis anos de idade.

No ano de 1998, dois anos após a promulgação da LDB /96, o Ministério da Educação, mediante a Resolução CNE-CEB 001/99, no Parecer 022/98, aprovou o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil, abordando Princípios, Fundamentos e Orientações Didáticas e contemplando subsídios teóricos e práticos. O material apresentado tinha em vista a melhoria da qualidade dos serviços educativos prestados por profissionais que atuavam com crianças de zero a seis anos.

O referido documento apresentou uma proposta definida de estrutura de currículo. Embora sua adoção não fosse obrigatória, havia a possibilidade de as instituições o seguirem à risca, não considerando o contexto social e cultural, ou seja, sem levar em conta as necessidades e interesses de cada realidade.

Pode-se observar que as novas exigências legais tinham como proposta fomentar debates e estudos para refletir e reconstruir conceitos e concepções acerca do trabalho realizado na educação infantil. Enfatizava-se o caráter educativo, priorizando-se o desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação ao trabalho da família e da comunidade. Também foi enfatizada a necessidade de construir a identidade das instituições infantis, além de outros aspectos, como o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos integrados das diversas áreas, as propostas pedagógicas, os sistemas de promoção e avaliação e a gestão participativa.

A Resolução CNE/EB⁵⁸ n. 1, de 7 de abril de 1999, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a educação infantil, representou um marco importante na regulamentação da área, quando determinou que todas as propostas pedagógicas das Instituições de educação infantil deveriam respeitar os seguintes fundamentos ou princípios: autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito, sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade, eticidade e, ainda, os princípios políticos dos direitos e dos deveres da cidadania.

A pesquisadora Maria Malta Campos⁵⁹ afirma que esse documento foi precioso e extremamente importante para definir a direção geral que deveria ser adotada, mas a tarefa de traduzir e aprofundar os conteúdos dessas Diretrizes para as instituições infantis ainda está em processo, havendo muito por fazer. A autora diz que o diálogo das interações temáticas seria fundamental para garantir um avanço nesse processo.

Pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. [...] Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja atuação complementa o papel da família. A prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada à pesquisa, vem construindo um conjunto de experiências capazes de

⁵⁸ **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=238&Itemid=319>>. Acesso em: dez. 2006.

⁵⁹ CAMPO, Maria Malta. **Formação e carreira do magistério - Simpósio Educação Infantil: construindo o presente.** Anais. Brasília: UNESCO Brasil, 2003. p. 58.

sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida.⁶⁰

Historicamente, a formação dos professores de educação infantil no Brasil vinha sendo realizada pelo curso normal, em nível de ensino médio, e pelos cursos de pedagogia, e o exercício profissional era estendido aos egressos dos cursos de normal de nível médio.

A formação de profissionais de educação infantil começou a ser discutida com maior vigor no final do século passado, em virtude das especificações da LDB 9394/96. De acordo com os artigos 62 e 63 da LDB 9194/96:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Ainda sobre a formação de docentes da educação infantil, a LDB/96 propõe em seu artigo 87, § 4º: “Até o final da década da educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Ana Beatriz Cerisara⁶¹ comenta que a LDB/96:

[..] proclama ainda que todos deverão até o final da década da educação ter formação em nível superior, podendo ser aceita formação em nível médio, na modalidade normal. Ou seja, até o ano de 2007 todas as profissionais que atuam diretamente com crianças em creches e pré-escolas, sejam elas

⁶⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2007.

⁶¹ CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 329, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2006.

denominadas auxiliares de sala, pajens, auxiliares do desenvolvimento infantil, ou tenham qualquer outra denominação, passarão a ser consideradas professoras e deverão ter formação específica na área. É importante ressaltar o desafio que esta deliberação coloca uma vez que muitas dessas profissionais não possuem sequer o ensino fundamental.

Assim, na década de 1997 a 2007, foi (e ainda está) prevista nas políticas de formação profissional para a educação infantil a formação dos quadros docentes em nível superior. Para que se possa agilizar essa formação, a LDB/96 criou uma nova modalidade de curso – normal superior –, o qual, no interior dos Institutos Superiores de Educação, estaria encarregado da formação do profissional de educação infantil.

A Resolução CNB nº 2, de 19 de abril de 1999, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível de ensino médio, na modalidade normal.

No artigo 1º da Resolução, está previsto

Art. 1º - O Curso Normal em nível de Ensino Médio, previsto no artigo 62 da LDB 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais.

§ 1º - O curso, em função da sua natureza profissional, requer ambiente institucional próprio com organização adequada à identidade da sua proposta pedagógica.

§ 2º - A proposta pedagógica de cada escola deve assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente que, sob a ótica do direito, possibilite o compromisso dos sistemas de ensino com a educação escolar de qualidade para as crianças, os jovens e adultos.

Segundo o autor Demerval Saviani⁶², “[...] ao adquirir competência, o professor ganha também condições de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõem à sua ação competente”. Atuar com alunos da educação infantil requer que o professor trabalhe de forma multidisciplinar, o que exige do profissional maior atenção à sua prática e reflexão sobre ela, pois desenvolver um trabalho educativo de qualidade com crianças de zero a seis anos de idade exige conhecimentos, competências e habilidades específicas.

⁶² SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 45.

Conforme Selma Garrido Pimenta⁶³, o compromisso com a formação de um professor qualificado, competente no seu trabalho docente e nos desdobramentos daí advindos, é um desafio que se coloca aos cursos de formação docente mediante a necessidade de mudança no quadro educacional.

O artigo 9º da Resolução estabelece:

Art. 9 As escolas de formação de professores em nível médio na modalidade normal poderão organizar, no exercício da sua autonomia e considerando as realidades específicas, propostas pedagógicas que preparem os docentes para as seguintes áreas de atuação, conjugadas ou não:

- I – educação infantil;
- II – educação nos anos iniciais do ensino fundamental;
- III – educação nas comunidades indígenas;
- IV – educação de jovens e adultos;
- V – educação de portadores de necessidades educativas especiais.

Ainda segundo Selma Garrido Pimenta⁶⁴, a discussão do que representa um curso de formação inicial de qualidade levanta a questão do que é admissível, possível, legítimo e razoável para o exercício do trabalho docente. Independentemente do nível acadêmico em que se situa a formação, é preciso repensar novos conteúdos e novas formas de formar o professor; pensar novas maneiras de organizar a escola e os currículos de formação, para que o professor entenda a sua prática profissional, antes de tudo, como prática social.

Contudo, percebe-se que têm sido raras e esparsas as iniciativas, na última década, de promoção de cursos para a formação específica do professor de educação infantil. Tal formação pode ocorrer na modalidade normal do nível médio e como especialização no nível superior.

A Resolução CP n. 1, de 30 de setembro de 1999, dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados na LDB/96. De acordo com o artigo 1º dessa Resolução:

Art. 1º Os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programas:

- I - curso normal superior, para licenciatura de profissionais em Educação Infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;

⁶³ PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade de teoria e prática?**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 75.

⁶⁴ PIMENTA, 1994, p. 76.

II - cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
III - programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis;
IV - programas especiais de formação pedagógica, destinados aos portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE nº 2/97;
V - formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica.

O Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, dispõe sobre o tema:

Art. 3º [...]

§ 1º A formação de professores deve incluir as habilitações para a atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento.

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores.

§ 3º Os cursos normais superiores deverão necessariamente contemplar áreas de conteúdo metodológico, adequado à faixa etária dos alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo metodologias de alfabetização e áreas de conteúdo disciplinar, qualquer que tenha sido a formação prévia do aluno no ensino médio.

Sousa⁶⁵ destaca que, em síntese, a formação do professor da educação infantil, assim como nos demais níveis, tem dimensões humanas, profissionais, culturais, históricas e contextuais que não podem ser consideradas isoladamente. Vale registrar que a nova concepção de educação infantil, que emerge a partir da década de 1990, articula-se com a valorização do profissional que atua com as crianças de zero a seis anos, com exigência de um nível de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas.

Miranda⁶⁶ acrescenta que o profissional de educação infantil deve ter uma ampla formação, construindo os conhecimentos necessários para desenvolver as atividades pedagógicas apropriadas para as crianças. Ao ser incluída uma proposta de trabalho educativo para a educação infantil, faz-se necessário um investimento no processo de formação dos professores, explicitando-se o compromisso com a política de formação de profissionais da educação.

⁶⁵ SOUSA, M. de F. G. Dos pressupostos à prática pedagógica. In: UNESCO (Org.). **Simpósio Educação Infantil: construindo o presente**. Anais. Brasília: UNESCO Brasil, 2003. p. 47.

⁶⁶ MIRANDA, G. V. de. A Educação Infantil finalmente reconhecida. In: UNESCO (Org.). **Simpósio Educação Infantil: construindo o presente**. Anais. Brasília: UNESCO Brasil, 2003. p. 23.

No ano de 2005, o Ministério de Educação (MEC) apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, nos Pareceres CNE/CP nº 05/2005 e 01/2006 e na Resolução CNE/CP nº 01/2006, demarcando um novo tempo para novas discussões na formação de professores. Dispõe o Artigo 2º da Resolução que:

O exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A proposta apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais amplia a formação dos professores, tornando-a mais generalista, habilitando para a docência e a gestão escolar. Forma-se um educador para atuar em espaços não escolares, como empresas, hospitais, ONGs ou outras entidades.

Nesse sentido, pode-se observar a amplitude apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais quando define que a educação do licenciado em pedagogia deve

[...] propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino.⁶⁷

A presidente da Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE), Helena Lopes de Freitas, defende que a formação de um pedagogo para atuar nas diferentes funções é uma luta histórica e, nesse aspecto, considera positiva a mudança apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.⁶⁸

O documento apresenta novas formas de organização para os currículos, havendo necessidade de uma reprogramação na matriz curricular, bem como de alterar as cargas horárias dos cursos, considerando-se que a definição da legislação anterior determinava 2.800 horas, sendo 1.800 delas teóricas e 1.000 práticas; a

⁶⁷ Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 6.

⁶⁸ FREITAS, Helena Costa Lopes de; GOMES, Helena Maria S. de M., SHIZUE F., Helena. **VI Encontro Nacional [da ANFOPE]. Documento final.** Belo Horizonte, jul. 1992. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/6encontro.htm>>. Acesso em: nov. 2006.

atual exigência é de 2.800 horas teóricas, 300 horas de estágio e outras 100 horas designadas a outras práticas, como enriquecimento do currículo, num total de 3.220 horas.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais ainda têm como pautas de debates e discussões as implicações das novas propostas no processo de formação docente, uma vez que existem avaliações divergentes por parte de docentes dos cursos de graduação em pedagogia, pesquisadores da área, representantes de Entidades Acadêmicas, Instituições de Ensino Superior, Associações e Sindicatos.

Uma questão bastante polêmica é a da formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais. Na avaliação de profissionais da área acadêmica, pesquisadores e estudiosos asseguram que esses educadores necessitam de uma formação específica, que deixa de ser ofertada nos cursos de pedagogia e pode ser oferecida pelo curso normal superior em Institutos Superiores de Educação.

O foco central das discussões se dá pela incerteza quanto às novas medidas. Aqui surge a pergunta investigativa se estas de fato contribuirão para a qualidade dos processos de formação docente, capacitando os profissionais adequadamente para que possam assumir com responsabilidade e competência a sua profissão.

2.2. Conceituando identidade docente

Devemos considerar que o tema “identidade” tem sido amplamente debatido, envolvendo discussões psicológicas, sociológicas, epistemológicas, políticas e educacionais. Abordar o assunto implica compreender diferentes perspectivas, considerando a complexidade que a palavra imprime.

Segundo o autor Stuart Hall⁶⁹, no período do Iluminismo, o sujeito era entendido como uno e a essência do seu eu era a própria pessoa. O autor destaca que a idéia do sujeito sociológico surge para expressar a complexidade do mundo

⁶⁹ HALL, Stuart. A centralidade da cultura: nota sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 9, jul./dez. 1997.

moderno, sendo o indivíduo constituído na relação com outras pessoas, por meio de valores, sentidos e símbolos.

Existe uma relação entre o interior e o exterior, somos influenciados por identidades culturais e as influenciamos, assim como as internalizamos. Isso “contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura ou então, para usar a metáfora médica, sutura o sujeito à estrutura”⁷⁰.

Uma outra concepção apresentada pelo autor refere-se ao sujeito pós-moderno. Este não possui uma identidade permanente, pois o processo de identidade é dinâmico e está em constante transformação dentro do próprio sujeito, que assume “diferentes identidades em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do eu coerente”⁷¹. As identidades culturais e pessoais são constituídas e constituem-se mutuamente, e a identidade social constitui-se de híbridos culturais. Por conseguinte, as modificações que o indivíduo vivencia ao longo da vida constroem sua identidade, sendo a socialização do indivíduo o processo constituinte da identidade pessoal.

Em relação à abordagem psicológica de identidade, percebe-se que é resultante da relação dialética do indivíduo consigo mesmo e com os outros. O pesquisador Stuart Hall⁷² afirma que “um dos elementos importantes para a consolidação do sentimento de identidade é o jogo dialético entre a semelhança e a diferença, resultando numa identidade social”. Sendo assim, o conceito de identidade não se constitui da mesma forma, sendo multifacetado.

A identidade é concebida como polissêmica no campo das ciências sociais, em que o sujeito necessita do outro para afirmar-se como socialmente diferente. Nessa perspectiva, a autora Terezinha de Azeredo Rios argumenta que “somos porque estamos, ganhamos nossa identidade enquanto construímos”⁷³.

Tendo como referência as afirmações do autor e da autora citados acima, compreendo que a construção da identidade emerge a partir de uma rede de

⁷⁰ HALL, 1997, p. 12.

⁷¹ HALL, 1997, p. 12.

⁷² HALL, 1997. p. 13.

interações pessoais e sociais articuladas. Em relação à estrutura social, encontram-se as expectativas e determinações sociais que incidem sobre os sujeitos em uma determinada cultura.

No que diz respeito à identidade pessoal, deve-se considerar a história de vida dos indivíduos e suas vivências no contexto em que estão inseridos. Para Maria Moita⁷⁴ a identidade pessoal “é um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade”, relacionada com a individualidade de cada sujeito.

A identidade profissional dos professores surge como movimento cuja centralidade se reflete em permanentes mudanças. Pode-se afirmar que é um processo que envolve a sociedade, os outros, o eu e a natureza da própria profissão, num dinamismo que articula de modo subjetivo as experiências e sentidos narrativos múltiplos.

Compreendo que é nesse processo dinâmico e contínuo que o professor, mediante seu trabalho e relações pessoais, sociais, culturais e históricas, constitui a sua identidade. Em relação ao trabalho dos professores e suas implicações subjetivas na vida desses sujeitos, temos que considerar o conceito de identidade profissional.

A subjetividade profissional é sempre uma subjetividade situada em processos que vão sendo construídos e reconstruídos, portanto, ressignificados. A autoconstrução profissional e a consciência de si situam-se em um processo temporal e nas relações identitárias. A identidade docente tem estreita relação com a sua história subjetiva que vai sendo interpretada e significada pelo sujeito.

A autora Célia Nunes⁷⁵, baseada nos estudos dos pesquisadores Dewey, Schön, Zeichner e Pimenta, considera a formação do professor como um processo de autoformação, como uma possibilidade de refletir sobre as práticas educativas.

⁷³ RIOS, Terezinha de Azeredo. Ofício de professor: títulos e rótulos ou A desafiadora construção da identidade. In: ALMEIDA, Ana M.; LIMA, Maria Socorro L.; SILVA, Silvina P. (Org.). **Dialogando com a escola**. Fortaleza, 2002, p. 110-121.

⁷⁴ MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995. p. 95.

⁷⁵ NUNES, Célia. Saberes docentes: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 74, p. 7 abr. 2001.

Sendo assim, esse processo está diretamente vinculado à identidade pessoal e profissional do professor.

Nessa mesma linha, Selma Garrido Pimenta⁷⁶ afirma que a formação docente, como um processo de autoformação, promove a reelaboração dos saberes iniciais em confronto com as práticas do cotidiano da escola. A autora diz ainda que é a partir do processo de socialização das experiências e de troca das práticas que os saberes dos professores se constituem como *practicum*, que vem a ser a reflexão na e sobre a prática. Esse processo permanente de reflexão, segundo Pimenta⁷⁷, promove a reconstrução da identidade do professor, ressignificando-a.

Precisamos reconhecer que o contexto social e profissional em que a subjetividade dos professores de educação infantil foi e ainda está sendo produzida é marcado ideologicamente por uma visão de falta de reconhecimento e de *status* social que os fragiliza e desprofissionaliza.

Os processos envolvidos na construção do conceito de identidade profissional, no caso específico da educação infantil, tornam-se um grande desafio, pois se referem à percepção que os profissionais têm de si mesmos e à percepção que os demais têm deles como educadores. Nesse sentido, não podemos deixar de levar em consideração as relações de gênero que envolvem os professores de educação infantil, que carregam uma bagagem de preconceitos enraizados socialmente, como, por exemplo, a associação do trabalho realizado na educação infantil com uma tarefa feminina. Devem-se considerar também o precário processo de formação, as péssimas condições de trabalho e os baixos salários.

Outra questão relevante que devemos considerar é que a significação social da profissão e a construção identitária pressupõem uma constante reflexão sobre os saberes e as práticas. A falta de formação educacional específica, como é o caso dos professores de educação infantil, não favorece a ressignificação de sua identidade, uma vez que esses profissionais não exercitam a análise crítico-reflexiva de seus saberes e de suas práticas.

Existem pesquisas na área da educação infantil que registram a ausência de formação de professores que atuam com crianças desta etapa de ensino que resulta

⁷⁶ PIMENTA, 1999, p. 43.

⁷⁷ PIMENTA, 1999, p. 45.

a falta de autonomia profissional. Isso vem a incidir significativamente sobre o processo de construção de identidade pessoal e profissional dos professores. Em relação aos cursos de formação docente, poucos enfocam a pessoa, o eu do professor, embora os estudos teóricos apontem a importância e a necessidade de construção da identidade docente.

Tendo a compreensão de que o professor constitui sua identidade enquanto educa, na relação que estabelece com seus alunos e nas diferentes formas de intervenção que constrói para interagir com eles, pode-se afirmar que esses fazeres envolvem uma rede de interações sociais e pessoais articuladas às práticas e à análise reflexiva sistemática das práticas.

O pesquisador António Nóvoa afirma que o professor, ao exercer a docência, usa a sua pessoa como imagem de sua profissão de ensinar. Podemos afirmar que a identidade do professor é construída envolvendo aspectos pessoais e a sua trajetória profissional, manifestada na análise crítico-reflexiva da sua prática.

[...] não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais, a forma como cada um vive a profissão de professor é tão ou mais importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite: os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores.⁷⁸

Sendo assim, podemos afirmar que o docente não pode considerar apenas a bagagem de conhecimentos construídos; deve refletir crítica e sistematicamente as práticas pedagógicas, reconstruindo e ressignificando sua identidade pessoal e profissional.

2.2.1. Identidade e saberes docentes

A formação docente tem sido tema de estudos e de debates sociais e educacionais que apontam para a superação do trabalho tradicional e fragmentado. A perspectiva é a busca de novos enfoques e novos paradigmas para compreender a prática pedagógica, os saberes docentes, assim como a definição de uma nova identidade profissional do professor.

⁷⁸ NÓVOA, António (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 33 e 34.

Segundo Maurice Tardif, na década de oitenta do século passado, inaugura-se a valorização da prática pedagógica e do estudo a partir da história de vida dos professores. Na década seguinte, os estudos foram focados na socialização pré-profissional, assumindo um papel importante no cenário educacional, apresentando que “a prática educacional dos professores nos coloca em evidência saberes oriundos da socialização anterior à preparação profissional formal para o ensino”⁷⁹.

Atualmente os discursos se voltam mais para o professor como pessoa, enfocando o conjunto de saberes que constituem este docente ao longo da vida. Este saber é advindo da experiência anterior, estando presente ao longo da profissão docente. Neste sentido, as pesquisas sobre formação de professores e os saberes docentes surgem com o desenvolvimento de estudos que utilizam como referência de análise as trajetórias e a história de vida dos docentes.

Para o pesquisador António Nóvoa⁸⁰, este novo olhar se contrapunha aos estudos anteriores que optavam por reduzir a profissão docente uma condição de aplicador de técnicas e transmissor de conteúdos, o que gerou uma crise identitária dos professores em decorrência da separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

Fica explicitado que devemos transcender a visão reducionista que concebe o professor como um técnico que apenas aplica conhecimentos organizados. Deve-se compreender também que a profissão de professor não se limita à instância formadora, mas envolve outros aspectos como os pessoais, sociais, culturais e econômicos, o que exige que se repense os saberes mobilizados pelos professores, tanto nos cursos de formação, como na sua prática pedagógica docente no cotidiano. Neste sentido, a formação docente envolve dimensões relacionais, técnicas e práticas.

Portanto, a abordagem da complexidade dos saberes docentes e da prática pedagógica busca resgatar o papel do professor, revelando a importância de se pensar um processo de formação que transcenda a academia, e compreendendo que processo de formação envolve o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

⁷⁹ TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 72.

O pesquisador Maurice Tardif⁸¹ afirma que o saber docente deve ser plural, ou seja, possuir uma relação de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. O autor salienta que esses saberes devem ser estudados no contexto do trabalho docente, considerando os elementos que o constituem.

Tardif salienta que o saber envolve alguém que atua em um espaço, tendo um propósito dentro do trabalho.

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles com sua experiência de vida, com sua história profissional, com sua relação com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.⁸²

Neste sentido, o saber é considerado resultado de uma produção social, sujeito a reflexões e ressignificações, fruto das interações entre os sujeitos envolvidos, inserido em um determinado contexto e tendo valor na medida em que o debate e o questionamento estiverem presentes.

Os saberes docentes, segundo Tardif, são compostos por diferentes saberes, advindos de diferentes fontes, constituindo-se em um saber plural e temporal. Para análise dessa pluralidade complexa que constitui os saberes docentes, Tardif enumera os seguintes saberes como responsáveis pela formação profissional: saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes da experiência (experenciais ou práticos), saberes profissionais e saberes pedagógicos.

Para Tardif⁸³, os saberes das disciplinas ou disciplinares são os saberes sociais definidos e estabelecidos pelas instituições formadoras, nos cursos de formação docente, organizados a partir dos campos de conhecimento (das ciências da educação) escolhidos pelos grupos sociais produtores de saberes.

Os saberes curriculares são aqueles que os professores aprendem durante o curso, apresentam-se como forma de programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos) que os professores devem aplicar.

⁸⁰ NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: ID. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1995. p. 15.

⁸¹ TARDIF, 2002, p. 30.

⁸² TARDIF, 2002, p. 11.

⁸³ TARDIF, 2002, p. 37-38.

Os saberes da experiência, os experienciais ou práticos, são, segundo o autor, os que o próprio professor desenvolve na experiência e são por ela validados. “Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser.”⁸⁴

No que se refere aos saberes profissionais, eles são transmitidos pela instituição de formação de professores, mediante o contato que os professores têm a partir da sua formação inicial. Segundo o autor, eles

[...] são plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações, do saber-fazer e do saber-ser, bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.⁸⁵

Os saberes pedagógicos estão ligados diretamente à prática docente, envolvendo as teorias e as concepções geradas de reflexões críticas e permanentes sobre as práticas pedagógicas, apoiadas pelas e vinculadas às ciências de educação como forma de legitimação científica.

A diversidade dos saberes descrita por Maurice Tardif⁸⁶ ilustra a necessidade de reconhecer que o processo de formação do professor não está vinculado apenas à instância formadora, mas também estabelece relações com questões pessoais, sociais, culturais, envolvendo reflexões sobre os saberes mobilizados. É fundamental que o professor considere sua prática pedagógica, como prática social, em que, ao assumir uma atitude investigativa, terá a possibilidade de lograr uma ressignificação dos saberes na sua formação.

É neste processo que o professor vai construindo sua identidade. A identidade profissional é construída pelo significado social da profissão e pelo significado que cada professor, enquanto autor e ator, confere à atividade docente no seu dia-dia, a partir dos seus valores, das suas atitudes, da sua forma de conceber e se situar no mundo, de sua história de vida, das suas representações, de seus saberes, das suas angústias e incertezas, do significado que tem em sua vida o ser-professor.

⁸⁴ TARDIF, 2002, p. 39.

⁸⁵ TARDIF, 2002, p. 262.

⁸⁶ TARDIF, 2002, p. 260-269.

Com base nos estudos de Selma Garrido Pimenta⁸⁷, entende-se que a identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado e que está sempre sendo reconstruída. Considerando que os professores estão diariamente construindo as suas histórias, entendo que a reflexão sobre a sua prática possibilitará que eles repensem seus valores, suas crenças, frente à sociedade, à vida e ao seu fazer-docente. Significa estar sempre repensando a sua forma de ser professor, estando em um permanente processo de ressignificação da sua identidade docente.

2.2.2. O perfil do docente brasileiro

Os docentes têm percebido, ao longo dos anos, que o perfil dos alunos tem mudado com bastante frequência, tendo em vista a constante transformação de nossa sociedade. Nos dias atuais, pode-se observar que as crianças convivem e sofrem influências do mundo interativo da mídia, com as informações sendo atualizadas no mesmo instante em que são produzidas, como é o caso da *internet*. Não podemos deixar de considerar que o mundo globalizado tem proporcionado mudanças econômicas, sociais, políticas, educacionais e/ou culturais que, por sua vez, provocam mudanças na vida de crianças e jovens.

Se o aluno mudou o seu perfil em relação às mudanças ocorridas no mundo, naturalmente surge uma nova exigência ao perfil dos professores e neste sentido cabe questionar: qual o novo perfil dos professores? Como reagiram às transformações sociais, educacionais, econômicas e profissionais? Quais foram as mudanças frente às novas demandas?

De acordo com o autor José Carlos Libâneo⁸⁸, os educadores reconhecem o embate das transformações econômicas, políticas, pedagógicas, sociais e culturais na educação e no ensino, exigindo uma reavaliação da atuação da escola e dos docentes. Enfatiza o autor que esse movimento não torna a escola enfraquecida, pois esta tem como característica ser uma instituição necessária à democratização

⁸⁷ PIMENTA, 1994, p. 62.

⁸⁸ LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 7-8.

da sociedade. A escola tem como responsabilidade a formação de cidadãos participantes e conscientes das transformações sociais do mundo globalizado.

No meu entendimento, diante da crise de princípios e valores, resultante da deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de reconstruir valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas. A par disso, a escola tem um grande papel no fortalecimento da sociedade civil, das entidades, das organizações e movimentos sociais. Ora, tudo o que esperamos da escola para os alunos são, também, exigências colocadas aos docentes.

Sob essa perspectiva, espera-se que os professores consigam articular sua prática pedagógica com as necessidades atuais, levando em conta o conhecimento prévio dos alunos, suas necessidades e interesses, os universos sociais e culturais vigentes, os meios de comunicação. O professor deve ampliar sua cultura geral, fortalecer sua capacidade de aprender a aprender, buscar maior competência de atuação em sala de aula, estar capacitado para interpretar criticamente os meios de comunicação.

Considerando-se que a sociedade se transforma rapidamente e impõe mudanças, exigindo adequações constantes, os professores passam a ter dificuldades para responder às exigências feitas em diferentes campos, especialmente no campo profissional. Registram-se aqui algumas das dificuldades com que os professores se deparam constantemente: sobrecarga de trabalho; ampla carga horária na jornada de trabalho; sentimento de inutilidade no trabalho que realizam; precárias condições de trabalho; baixos salários; falta de valorização e reconhecimento social da profissão.

A isso, associam-se fatores como o aumento do número de alunos de cunho heterogêneo em termos socioculturais, a busca pela qualidade da escolarização e o embate de renovadas maneiras metodológicas de desenvolver o trabalho.

Nesse sentido, constata-se a falta de prioridade na política econômica destinada à educação básica e aos profissionais da educação, pois existe uma hierarquia burocrática, na maioria das vezes, centralizadora, que não corresponde às necessidades do sistema educacional. Se, por um lado, os docentes são tidos como profissionais que possuem uma formação de pouca qualidade, por outro lado,

são cada vez mais considerados como essenciais para a transformação da sociedade.

2.2.3. O perfil do docente brasileiro segundo pesquisa da UNESCO

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) desenvolveu uma pesquisa⁸⁹ sobre o perfil dos professores brasileiros de escolas públicas e privadas de área urbana em 27 unidades da federação. A pesquisa foi realizada entre os meses de abril e maio de 2002, por meio de questionários auto-aplicáveis. A amostra contou com 5.000 professores de um contingente de 1.698.383 professores. A pesquisa abrange características sociais, econômicas e profissionais.

O estudo revelou que 81,3% dos professores brasileiros são mulheres e 18,6% são homens. A média de idade dos docentes é de 37,8 anos. Em relação à renda familiar⁹⁰, 4,5% dos docentes recebem até dois salários mínimos; 65,5%, entre dois e dez salários mínimos; 23,8%, entre dez e vinte salários mínimos; e 6,1%, mais de vinte salários mínimos. Um terço dos professores brasileiros, ou seja, 33,2%, se classifica como pobre. Esse fator está relacionado, segundo os pesquisadores, com a renda familiar, sendo mais relevante junto aos docentes com renda familiar de até dois salários mínimos (65,8%). Nas rendas familiares entre dois e cinco salários mínimos, esse percentual cai para 47%, chegando a 9,8% dos professores com renda familiar acima de 20 salários mínimos. No entanto, a grande maioria considera que faz parte da classe média baixa. A maioria dos docentes, ou seja, 82,2%, trabalha em escolas públicas.

⁸⁹ UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...**, 2004, p. 47-182. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2007.

⁹⁰ Chamo atenção para o fato de a pesquisa ter avaliado a renda familiar e não a renda individual dos professores. Mediante a amostra, os pesquisadores consideram que a renda familiar dos professores é "sensivelmente superior" à da média dos brasileiros. Conforme a **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001: micro dados** (Rio de Janeiro: IBGE 2002, p. 15), do IBGE, 50,7% dos brasileiros ocupados ganham até dois salários mínimos. Os dados da pesquisa revelam que 65,5% dos professores possuem renda familiar entre dois e dez salários mínimos e 36,6%, entre cinco e dez. Já na faixa mais elevada, mais de 20 salários mínimos, o percentual dos professores encontra-se próximo ao da população em geral, 6,1% e 5,9%, respectivamente. "[...] 32,5% dos professores afirmam contribuir com mais de 81% da renda familiar e outros 16,8% contribuem com percentual situado entre 61% a 80%, o que permite aferir a importância da participação dos docentes na composição da renda de seu lar" (UNESCO, 2004, p. 60) [grifo meu].

Os dados da amostra informam que 67,6% dos professores afirmam possuir o ensino superior concluído e que 32,3% têm apenas o ensino médio. A maior parte dos professores da amostra estudou em escolas da rede de ensino oficial, ou seja, 81,3% no ensino fundamental e 69,2% no ensino médio. Portanto, pode-se considerar que o espaço público é o local privilegiado de produção e formação de docentes.

Os professores que afirmam nunca terem usado correio eletrônico constituem 59,6%; 58,4% não acessam a *internet*; 53,9% não se divertem com seu computador. No entanto, chama a atenção o fato de somente 49,5% possuírem computador em suas residências; 50,5% deles não possuem computador em casa, ou seja, dos professores com menor renda familiar, somente cerca de 3% possuem o aparelho em sua residência.

Dos números registrados acima, aproximadamente 70% têm acesso à *internet*. Constatou-se que o nível de renda dos professores dificulta a aquisição de computador e que, dentre os docentes que têm renda familiar acima de 20 salários mínimos, 91,7% possuem esse bem.

Dos docentes que têm computador em casa, aproximadamente três quartos têm acesso doméstico à *internet*. Foi verificado que o acesso à *internet* é maior entre os professores com renda familiar acima de 20 salários mínimos (89,7%) e menor entre aqueles de menor renda familiar. Dentre os professores com renda inferior a dois salários mínimos, 66,7% têm acesso à *internet*; já entre os que possuem rendas familiares entre dois e cinco salários mínimos, são 52,8% os que acessam a *internet*.

Em relação ao jornal, 23,5% declaram ler uma ou duas vezes por semana; 9,5% lêem a cada quinze dias; e 3,7% nunca lêem jornal.

A pesquisa constatou que 54% dos filhos dos professores estudam em escolas da rede privada; alguns professores chegam a sacrificar a renda familiar para manter os filhos nesse tipo de instituição.

Por meio dessa pesquisa, constatou-se que os professores consideram como instituição adequada para oferecer os cursos de formação inicial aos docentes as Instituições de Educação Superior, com um total de 97,6%. Considera-se que

Face ao exposto, emerge a idéia de que o salário dos professores seria menor que o apresentado por esta pesquisa, o que tornaria o panorama da questão salarial dos docentes mais transparente.

essas respostas estão de acordo com a LDB/96, a qual estabelece esse tipo de instituição como mais apropriado para formação de docentes.

Os professores vêm nas reformas educacionais, em especial, as decorrentes da LDB/96, uma forma para lograr a superação de alguns dos problemas existentes no processo educacional. São favoráveis à autonomia da escola, à nova estrutura do ensino definida na referida lei e acreditam que os Parâmetros Curriculares Nacionais contribuem para o seu trabalho.

A pesquisa também considerou a opinião dos professores sobre a proposta de prolongar o calendário e sobre a jornada escolar. Mais da metade dos docentes está de acordo com a concentração da carga horária dos professores em apenas um estabelecimento.

Os professores analisados na pesquisa afirmaram que, algumas vezes por ano, freqüentam locais como: museus, teatros, centros culturais, danceterias, cinemas, bares com música ao vivo e clubes. Também assistem a vídeos e shows de música popular ou sertaneja e freqüentam bailes. No que diz respeito ao cinema, 49,2% o freqüentam algumas vezes por ano, 20,4%, uma vez por mês e 5,8%, uma vez por semana. Já no que se refere às atividades realizadas no âmbito doméstico, tem-se: 33,0% dos professores afirmam assistir a fitas de vídeo uma vez por semana e 32,1%, uma vez por mês.

As exposições em centros culturais são freqüentadas por 66,1% dos professores e 8,6 % nunca visitaram. Quanto ao teatro, 52,2% afirmam ir algumas vezes por ano e 17,8% nunca foram ao teatro. Uma minoria dos professores (14,8%) declarou nunca visitar museus e 50,4% afirmou ir algumas vezes por ano. Os estádios esportivos são freqüentados uma vez por semana por 4% dos professores; 38,7% disseram que nunca vão a eles. Isso pode estar relacionado com o fato de tratar-se de atividades com as quais as mulheres pouco se identificam.

Outro fator importante apontado na pesquisa, conforme a amostra, é que professores que eram funcionários das escolas privadas, em sua maioria, participaram com mais freqüência das atividades culturais referidas anteriormente do que os professores pertencentes a escolas públicas, entre os quais prevaleceram as afirmações de “algumas vezes por ano”, “uma vez no ano passado” e “nunca”.

Importa, neste ponto do presente estudo, dizer que as expectativas frustradas e decepções pelo fracasso escolar de alunos, na maioria dos casos, são tidas como um problema exclusivo do professor.

A análise dessa pesquisa permite registrar que os professores passam por tensões, exigências e dificuldades motivadas pelas transformações vertiginosas da sociedade, que exigem deles novos conhecimentos e saberes, novas competências e habilidades em um processo permanente e continuado de reflexão pessoal e coletiva e de desenvolvimento profissional no sentido de enriquecer sua ação educativa.

De acordo o autor Miguel Zabala⁹¹, pelo desenvolvimento contínuo da consciência, pela obtenção de uma informação analítica e por meio de outra série de fases, vão se sucedendo a pressão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação.

Considero importante registrar que, segundo a pesquisa, existem docentes com nível de formação elevado. No entanto, fica claro que muitos profissionais ainda encontram entraves à construção de seus processos de formação. Penso que as dificuldades encontradas pelos professores estão relacionadas com diferentes questões, mas vale registrar alguns aspectos que avalio como significativos: a formação inicial e a qualidade dos projetos pedagógicos dos cursos de formação, que, na sua maioria, privilegiam a transmissão dos conhecimentos, com currículos conteudistas e fragmentados, com um distanciamento entre a teoria e a prática e ausência de pesquisa.

Neste sentido, em relação à educação infantil, as referências profissionais encontram-se ainda pouco claras, pois além dos fatores mencionados no texto acima deve-se também considerar que as atividades da docência em educação infantil têm sido associadas à condição feminina, ao cuidado e à afetividade.

A pesquisa aponta caminhos importantes a serem seguidos na busca de uma política pública cada vez mais democrática, a qual poderá resgatar a dignidade dos profissionais que atuam na área docente. Fica demonstrado, na pesquisa, que os professores brasileiros se encontram empobrecidos. Chamo a atenção

⁹¹ ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**. Porto: Porto Ed., 1994, p. 11.

novamente para o fato – e aqui não quero entrar na questão se houve ou não intenção de manipular as informações sobre os salários dos docentes – de que não foi pesquisado o salário dos professores como pessoa física, e sim a sua renda familiar. O empobrecimento do professor se torna mais evidente quando se constata, a partir da pesquisa, que 50,5% dos professores, mesmo envolvendo a renda familiar, não possuem computador em casa. Pode-se considerar que, nos dias de hoje, a *internet*, além de ser um bem que pode ser utilizado para diversão, também é um instrumento que permite acesso a informações e até atualizações profissionais, inclusive para os professores. Não deixo de considerar que muitas escolas possuem esse instrumento, bem como canais de televisão educativa; no entanto, deve-se levar em conta que falta tempo para os professores acessarem esses equipamentos em seu horário de trabalho.

Ficou claro que, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, de forma geral, os professores consideram que a educação melhorou e deu impulso a melhores condições de trabalho e de infra-estrutura. No entanto, é preciso estar atento, porque ainda há muito que fazer. Nesse sentido, é necessário ter em mente que, para os docentes construírem uma prática pedagógica comprometida e transformadora e recuperarem sua dignidade e seu *status* social, é necessário vivenciar novas possibilidades de relação com o conhecimento, mobilizando processos de produção teórico-crítica a partir da contínua reflexão sobre o mundo vivido, contribuindo para transformá-lo.

2.3. A formação docente de professores da educação infantil: entre as pedras um caminho

2.3.1. Formação inicial e continuada

O tema da formação docente tem sido objeto de estudos e discussões, considerando as transformações vertiginosas que aportam novas teorias, a relativização dos saberes e os valores que influenciam os professores em seu modo de sentir, ser e fazer.

O pesquisador Maurice Tardif⁹² levanta questionamentos que considero importantes: quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes?

Nesse sentido, repensar a educação, a escola e o papel dos professores torna-se um grande desafio, especialmente na educação infantil, uma vez que existe a necessidade de romper com práticas assistencialistas e preparatórias que não correspondem mais aos anseios da sociedade, das escolas e das crianças.

A educação infantil, inserida nesse contexto, ainda sofre as conseqüências das discriminações sofridas ao longo da sua história, tanto no trabalho desenvolvido com as crianças quanto na formação dos profissionais da área. Frente às questões consideradas, entendo que se ampliam as responsabilidades e os compromissos dos professores e dos governantes com construir um novo processo de formação dos professores da educação infantil integrado ao Sistema Nacional de Educação e vinculando-se a uma política de formação docente mais abrangente e com reconhecimento oficial. Nessa perspectiva, a formação de docentes de educação infantil deve possibilitar espaços de estudos e reflexões dos conceitos e concepções que fundamentam os saberes e as práticas pedagógicas.

O exercício da socialização e análise reflexiva das práticas e dos saberes dos professores são determinantes para a reconstrução do trabalho desenvolvido na educação infantil, assim como para a construção e ressignificação da identidade dos

⁹² TARDIF, 2002, p. 9.

docentes que nela atuam e do reconhecimento do *status* social dos profissionais dessa etapa de ensino. Na medida em que o professor pensa sobre as questões do cotidiano e compartilha com o grupo de docentes, estará analisando a sua prática pedagógica na busca de interpretações por meio da reflexão na ação.

O ingresso do professor no curso de formação inicial representa um marco na trajetória profissional. Isso vem somar-se aos constituintes da história de vida dos professores, dos seus saberes, dos elementos práticos oriundos da atividade docente, das concepções e teorias pedagógicas. É desse modo que se forma a base sobre a qual a profissão irá se alicerçar.

O autor Maurice Tardif⁹³ afirma que é mediante a experiência ou a prática vivenciada na profissão docente que o professor estabelece e forma o seu modo de ser e de fazer-se professor. O mesmo autor menciona que,

para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência; é a partir deles que os professores avaliam a sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira.⁹⁴

Outra questão relevante a ser considerada nos processos de formação docente é a temporalidade dos saberes. Segundo o pensamento de Tardif, deve-se compreender que os saberes relacionados ao trabalho são temporais, construídos durante um determinado período de tempo, e que nesse período vão constantemente sendo mudados, desencadeando modificações na identidade pessoal e profissional do professor.

O pesquisador António Nóvoa defende a idéia de que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”.⁹⁵ Dentro dessa perspectiva, a escola assume um papel importante, haja vista que ela deve ser concebida como espaço social, cultural, de trabalho e de formação que propicie a constituição de redes de formação continuada, tendo como referência a formação inicial. Para que de fato a escola assuma esse papel, é indispensável que promova coletivamente espaços para o debate, a análise da realidade, o confronto e a troca de

⁹³ TARDIF, 2002, p. 47.

⁹⁴ TARDIF, 2002, p. 48.

⁹⁵ NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 33.

experiências, mobilizando no corpo docente as suas capacidades de pensamento, reflexão, crítica e ação.

Ao construírem a escola como espaço de reflexão das práticas pedagógicas, tanto os professores quanto a própria instituição tornam-se cada vez mais críticos sobre suas ações educativas e, assim, agentes de mudanças de si próprios, dos outros e da sociedade.

Baseada nas minhas experiências como professora do curso de pedagogia e como supervisora de Estágio Curricular Supervisionado em educação infantil, observo que grande parte das instituições apresenta uma concepção tradicional de educação, com enfoque assistencialista e preparatório, com verdades absolutas e visão do conhecimento como algo pronto e acabado, desconsiderando a cultura e os processos históricos sociais da infância.

Freire⁹⁶ afirma que

[...] as pessoas que trabalham diretamente com crianças devem estar continuamente se formando para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação de experiências das crianças e de seus conhecimentos.

O professor que trabalha na educação infantil necessita de um processo formativo específico. Para trabalhar com crianças desta faixa etária precisa-se conhecer as concepções de desenvolvimento infantil que fundamentam as práticas sociais e os trabalhos realizados com a criança, reconhecendo os princípios que constituem o cuidar e o educar.

A formação de professores da educação infantil requer um olhar especial, pois precisamos repensar e transformar as propostas existentes nas instituições infantis. É urgente a consolidação de uma proposta educativa nessa etapa de ensino. A formação dos professores de educação infantil deve primar pela busca de uma proposta progressista baseada numa epistemologia da transformação, considerando os saberes docentes e a articulação da teoria e da prática em um movimento dialético. Compreendo como epistemologia da transformação, uma concepção problematizadora e libertadora de educação, em que todos os envolvidos se assumem como sujeitos e responsáveis pela transformação da realidade.

Assumir uma proposta educativa na educação infantil requer que a escola promova um trabalho coletivo, em um processo permanente de formação continuada, tendo como foco central o rompimento do seu isolamento, na busca da reconstrução de práticas inadequadas e fragmentadas que não contribuem para o processo formativo do próprio professor e das crianças.

Nos processos de formação docente, a pesquisa assume um papel essencial como forma de desenvolver uma postura investigativa da sua própria ação, uma análise crítico-reflexiva das situações cotidianas da escola, para a construção do conhecimento que ela demanda e para a compreensão de sua implicação na tarefa de educar. Podemos afirmar que o professor pesquisador é aquele que indaga e que assume a sua realidade escolar como objeto de pesquisa e de reflexão. Compreende-se a pesquisa como princípio educativo, tendo como foco central uma prática investigativa que encaminha à construção de novos saberes teóricos-práticos voltados para as necessidades de cada realidade.

Ao assumir o compromisso de pesquisar os processos de formação docente, é importante buscar contribuições nas palavras de Freire, quando este argumenta que a pesquisa deve ultrapassar os limites da “pura curiosidade intelectual”.⁹⁷ O professor deve ter como base a pesquisa da própria prática, porém não se restringindo apenas a ela.

É imprescindível perceber que o objetivo de pesquisar não deve ser apenas o de abrir espaço para denúncias. Na medida em que denunciarmos, devemos também anunciar alternativas concretas para mudanças e, sobretudo, contribuir efetivamente para a construção de uma prática fundamentada na concepção de um conhecimento libertador em que o professor se assuma como sujeito de sua própria prática, com capacidade de criá-la e recriá-la, reinventando novos caminhos.

Para o pesquisador Paulo Freire, a pesquisa, do ponto de vista docente, deve ser entendida “como curiosidade epistemológica”.⁹⁸ Pensar certo do ponto de vista do professor implica respeito ao senso-comum no processo de sua necessária superação, bem como respeito pela capacidade criadora do educando.

⁹⁶ FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 78.

⁹⁷ FREIRE, 1997, p. 71.

⁹⁸ FREIRE, 1997, p. 73.

Considerando a realidade dos cursos de formação de professores, é indiscutível a necessidade de construir uma nova proposta de formação, rompendo com práticas tradicionais enraizadas, em que predomina a transmissão de conhecimento com verdades absolutas – um conhecimento fragmentado e desatualizado. É preciso uma mudança paradigmática, compreendendo que a mudança não se limita apenas a reorganizações curriculares. Ela envolve pesquisa na busca de uma leitura crítica da sociedade em que estamos inseridos, da visão de ser humano, da educação, da escola e da infância, entre outras coisas.

De acordo com Marinalva Vera Medeiros e Carmem Lúcia de Oliveira⁹⁹, a formação docente, tanto inicial quanto continuada precisa ser consistente, crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, construindo o seu fazer pedagógico. As autoras alegam que o professor, ao dominar os aportes teóricos relativos às concepções de educação e de aprendizagem, tem maiores possibilidades de desenvolver a sua prática educativa de forma adequada à realidade.

Para Donald Schön¹⁰⁰, o processo de formação docente, principalmente nas Universidades, apresenta um distanciamento entre teoria e prática. Isso prejudicaria a relevância de um conhecimento aplicado, em que a teoria traz em si mesma questões que poderiam ser suscitadas pela prática, ou seja, privilegia-se o saber acadêmico em detrimento do saber prático.

Compreendo que os cursos universitários devem repensar e reconstruir os processos de formação docente, assumindo o desafio de considerar a relevância de se estabelecer uma relação dialética entre a teoria e a prática. Os estudantes deveriam ser desafiados a aprender, oportunizando, assim, um processo de construção de conhecimento, e não apenas de transmissão de conteúdos. Nessa visão, as Universidades devem assumir o compromisso de desenvolver um ensino de qualidade, contribuindo para uma formação crítico-reflexiva que permita que seus estudantes pensem, desenvolvam a criatividade, a imaginação e o espírito de investigação.

⁹⁹ MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **Formação docente**: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista Ecurrículum**. São Paulo, v. 1, n. 2, jun. 2006. p. 33. Disponível em: < http://www.pucsp.br/ecurrículum/artigos_v_1_n_2_jun_2006/FORMACAO%20DOCENTE.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2007.

Os cursos de formação devem romper barreiras e oportunizar aos estudantes espaços e vivências em pesquisas relevantes em todos os campos de conhecimento. Devem ser desenvolvidos projetos de pesquisa e extensão que promovam a construção de conhecimento, assumindo-se a responsabilidade social como instituição formadora na perspectiva da transformação da realidade.

O pesquisador António Nóvoa¹⁰¹ manifesta que é natural que os esforços inovadores nos processos de formação de professores contemplem práticas de formação-ação e de formação-investigação.

Vivenciar um processo formativo que tenha como concepção a reflexão e a investigação contribui para que os docentes não atuem de uma forma tradicional, como meros transmissores de conteúdos ou treinadores de habilidades, mas que realmente assumam seu ofício de formar, pautado em uma prática educativa que promove a construção do conhecimento, garantindo espaços de discussões, trocas e reflexões no exercício permanente de ação-reflexão-ação.

De acordo com Zilma Ramos de Oliveira,

Na sociedade brasileira contemporânea, novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos professores. Com o colapso das velhas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas da violência, da droga e da indisciplina; que preparem melhor os alunos para as áreas de matemática, de ciências e tecnologia para colocá-los em melhores condições de enfrentarem a competitividade; que restaurem a importância dos conhecimentos e a perda da credibilidade das certezas científicas; que sejam os regeneradores das culturas/identidades perdidas com as desigualdades/diferenças culturais; que gerenciem as escolas com parcimônia; que trabalhem coletivamente em escolas com horários cada vez mais reduzidos.¹⁰²

É nesse contexto complexo que se faz necessário repensar a formação dos professores, tendo em vista o seu papel na qualidade do processo educativo. Foi-se o tempo em que se acreditava que bastaria dotar a escola de recursos tecnológicos e de materiais pedagógicos sofisticados e modernos ou ensinar “dinâmicas interativas” e “técnicas” de trabalho. Podemos afirmar que está superado o processo de formação docente baseado em “treinamento” ou “reciclagem”, que concebe o

¹⁰⁰ SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 94.

¹⁰¹ NÓVOA, 1992, p. 109.

¹⁰² OLIVEIRA, 2002, p. 14.

professor como um mero reprodutor de receitas prontas ou executor de instruções e técnicas.

As autoras Marinalva Veras Medeiros e Carmem Oliveira dizem que os processos de formação docente foram influenciados pela racionalidade técnica.¹⁰³ De acordo com as autoras, seria necessária a busca de novos subsídios teóricos que possibilitem uma leitura crítica dessa concepção e fundamente novas construções por meio de práticas coletivas em que os professores se sintam ativos e participativos dentro do processo educativo.

O autor António Nóvoa¹⁰⁴ diz que hoje vem ganhando força a valorização de uma formação continuada de professores. Incluo aqui os docentes da educação infantil, pois, no decorrer desta pesquisa, fica evidente a carência no processo formativo desses profissionais.

É importante reafirmar que a formação docente continuada possibilita uma constante reflexão sobre as práticas e experiências cotidianas, o que promove a ressignificação dos saberes docentes e das práticas pedagógicas, questões elementares na educação infantil. Existe a necessidade da reconstrução consciente, intencional, na busca da história e biografia dos educadores dessa área. Dessa forma, pode-se promover a desestruturação de aspectos internalizados que não contribuem para a formação dos professores de educação infantil e para o trabalho desenvolvido com as crianças dessa faixa etária.

Segundo a autora Roseli Schnetzler, três razões têm sido usualmente apontadas para justificar a formação continuada de professores:

- a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor;
- a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, exigindo que o professor seja também pesquisador da sua própria prática.
- desmistificar a visão simplista que muitos professores têm da atividade docente ao conceberem que, para ensinar, basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.¹⁰⁵

¹⁰³ MEDEIROS, CABRAL, 2006, p. 35.

¹⁰⁴ NÓVOA, 1992, p. 66.

¹⁰⁵ SCHNETZLER, Roseli. **Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências?** Atas do II Encontro Regional de Ensino de Ciências. Piracicaba: UNIMEP, 18-20 outubro, 1996.

A esse respeito, a pesquisadora Anelise Monteiro Nascimento afirma que

[...] as estratégias de formação continuada não podem objetivar apenas competência técnica, mas também o auto-conhecimento, a autonomia e o compromisso político do educador, aspectos fundamentais de sua formação profissional. Para isto, um trabalho cuidadoso de análise dos seus pressupostos teóricos torna-se imprescindível, em caráter permanente.¹⁰⁶

A formação continuada não pode ser concebida apenas como meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou técnicas, mas como um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional de interação mútua. Compreendo que a formação continuada é, em si, um espaço de interação mútua entre as dimensões pessoais e profissionais em que aos professores é permitido apropriar-se dos próprios processos de formação e dar um sentido às suas histórias de vida.

Nesse sentido, a autora Ana Canen relaciona quatro perspectivas básicas para a formação docente continuada. São elas:

- a estrutural-funcionalista, em que a formação do professor estaria voltada para a transmissão “eficiente” de conhecimentos tidos como “neutros”, a partir de uma postura acrítica na qual a diversidade cultural é tratada como um fator de exceção. Seu ponto de vista frente à diversidade seria de assimilação cultural;
- a reprodutivista, que parte do princípio da não-neutralidade do ato educativo e de sua determinação pelas relações socioeconômicas. Entretanto, existiriam poucos espaços dentro do processo de ensino-aprendizagem para efetuar transformações. Nesse sentido, seu ponto de vista frente à diversidade seria de reprodução cultural;
- a fenomenológica, em que o professor seria visto como um “profissional reflexivo”, capaz de analisar criticamente sua prática educativa. Encontra-se voltada para a valorização dos “atores sociais” e de seus significados. Seu ponto de vista frente à diversidade seria o de aceitação cultural; e
- a teórica crítica, em que o professor seria visto como um “profissional ativo-reflexivo”, que reflete criticamente sobre seus discursos e práticas e se preocupa com a dimensão humana da aprendizagem, voltando-se para projetos de emancipação e transformação social. Esse profissional estaria engajado, por meio de sua prática pedagógica, em desvelar e questionar as relações de cultura-poder que caracterizam a escola e a sociedade e que acabam por determinar processos discriminatórios e excludentes, promotores da injustiça social. Seu ponto de vista frente à diversidade seria o de “conscientização cultural”.¹⁰⁷

¹⁰⁶ NASCIMENTO, Anelise Monteiro. **Formação continuada dos professores**: modelos, dimensões e problemática. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 94.

¹⁰⁷ CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 77, p. 207-227, 2001.

A partir das reflexões de Ana Canen pode-se perceber que a proposta é superar uma formação que reproduza os processos educacionais excludentes, apresentando como desafio a reflexão sobre as práticas docentes voltadas para a pluralidade cultural na perspectiva da transformação da escola em um espaço de formação, inclusão e construção da cidadania.

O autor Valter Corrêa argumenta que investir na formação do professor é uma contribuição para a melhoria do seu desempenho profissional e também uma forma de contribuir para que o professor desmistifique conceitos e preconceitos, tornando-se consciente, crítico, participante e politicamente comprometido com construção coletiva de uma sociedade democrática.¹⁰⁸ Para Guimarães, a formação permanente é um direito de todo educador, e ela deve contribuir para a democratização do conhecimento de modo abrangente, propiciando a ampliação de possibilidades, e não apenas a qualificação de mão-de-obra.¹⁰⁹

Na atual conjuntura, a tarefa de ensinar na educação infantil é de extrema responsabilidade, considerando-se a falta de formação de grande parte dos profissionais que trabalham com crianças de zero a seis anos e a busca de uma proposta educativa fundamentada nos princípios do educar e cuidar como elementos indissociáveis. Isso exige do professor um conhecimento da fase de desenvolvimento das crianças, assim como das necessidades e interesses específicos de cada faixa etária.

Desenvolver um trabalho com crianças da educação infantil exige um professor polivalente, crítico e reflexivo, cabendo a ele abranger desde cuidados básicos especiais até conhecimentos provenientes das mais diversas áreas do conhecimento. Portanto, percebe-se a amplitude das competências de que esses profissionais devem se apropriar para que realmente se efetive uma proposta educativa na educação infantil que contribua para a formação das crianças.

Conforme Zilma Ramos de Oliveira, para enfrentar os desafios das situações de ensino, o profissional precisa de competência, conhecimento, sensibilidade ética e consciência crítica reflexiva. A autora afirma:

¹⁰⁸ CORRÊA, Valter. A didática e a produção do conhecimento: um ensaio preliminar. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 17, p. 68, mai./jun. 1988.

¹⁰⁹ GUIMARÃES, Soares Valter. **Formação de professores**. Campinas: Papirus, 2004. p. 47.

A profissionalização dos educadores que trabalham na Educação Infantil é um processo cultural que depende da função atribuída à creche e à pré-escola. Historicamente, a formação do docente da área tem sido extremamente pobre ou inexistente, principalmente a dos que trabalham em creches, área de muita atuação leiga e predominantemente feminina. Isso se deu porque, dentro do quadro de marcantes desigualdades entre as diversas e antagônicas classes sociais existentes em nossa sociedade, a concepção assistencialista, tradicionalmente usada para nortear o trabalho realizado nas creches — particularmente naquelas que atendem crianças filhas de famílias de baixa renda —, fez com que pessoas sem qualificação profissional específica fossem recrutadas para cuidar das crianças e interagir com elas.¹¹⁰

Nesse sentido, é importante ressaltar que, para que o professor de educação infantil exerça todas essas atribuições e construa novas concepções para subsidiar o trabalho com as crianças, necessita ser valorizado e reconhecido socialmente, participando de espaços de formação para analisar criticamente o contexto em que se realiza sua ação educativa. Essa prática pouco se percebe nas instituições de educação infantil, o que contribui para a falta de profissionalização dos professores.

O pesquisador António Nóvoa¹¹¹ chama a atenção para a necessidade de pensarmos a formação de professores a partir de uma reflexão sobre a profissão docente: o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional (produzir a escola) – estes campos constituem a arena da formação do professor, onde inexoravelmente se produz a profissão docente.

Segundo o pesquisador José Carlos Libâneo¹¹², é relevante a reflexão sobre a prática docente. A partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, o professor compreende seu próprio pensamento, refletindo de modo crítico sobre sua prática e também aprimorando seu modo de agir, seu saber-fazer.

2.3.2. A identidade e saberes docentes da educação infantil

¹¹⁰ OLIVEIRA, 2002, p. 25.

¹¹¹ NÓVOA, 1992, p. 97

¹¹² LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-80.

Ao falarmos sobre a identidade de professores da educação infantil, faz-se necessário rememorar o descaso com que são tratados esses docentes ao longo da sua trajetória profissional, desde o processo de formação até as condições de trabalho e os baixos salários. Deve-se também ter em conta que a educação infantil passou por diferentes momentos histórico-sociais desde a sua criação, assumindo diferentes funções e concepções que contribuíram para a construção da identidade dos profissionais e as relações de trabalho.

Nesse contexto, outra questão relevante que deve ser considerada é que historicamente a creche vinculou-se às necessidades da sociedade em relação à mão-de-obra no mercado de trabalho, mudando também a história da mulher, que passou a trabalhar fora de casa.

A pré-escola, como atendimento público sistematizado, surgiu como alternativa para a redução do alto índice de reprovação no antigo Primeiro Grau. Ela passou a ser concebida como responsável pelo trabalho preparatório para o ingresso na primeira série, tendo como único objetivo a redução do fracasso e da evasão escolar. Segundo a autora Geraldina Porto Witter¹¹³, o próprio termo “pré-escola” a define como um período que antecedia a escola, ou seja, não estava vinculado às instituições de ensino com propostas educativas conscientes e bem elaboradas.

Para o pesquisador Miguel Zabalza

[...] a idéia básica [...] do funcionamento didático da Educação Infantil não é a de antecipar as aprendizagens mais tipicamente escolares, mas de enriquecer os âmbitos das experiências das crianças que a frequentam.¹¹⁴

Tendo como referência as idéias de Miguel Zabalza, somadas à minha experiência na área, percebo o distanciamento em relação às práticas pedagógicas que acontecem em grande parte das instituições de educação infantil, que, na sua maioria, são práticas pedagógicas sustentadas em um trabalho preparatório, distanciando-se dos interesses e necessidades das crianças.

Neste contexto, podemos observar que houve um equívoco ao restringir-se o trabalho desenvolvido na educação infantil a uma concepção preparatória e

¹¹³ WITTER, Geraldina Porto. **O pré-escolar**: um enfoque comportamental. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1986. p. 3.

higienista, pois essa visão ignorou e desrespeitou os direitos das crianças e dos profissionais que atuavam com essa etapa de ensino. Cabe destacar que ainda temos muitas instituições infantis exercendo o trabalho com esses conceitos e concepções.

Na medida em que não havia um projeto pedagógico com propostas educativas na educação infantil, o trabalho do professor limitava-se à higiene e ao treinamento focado no desenvolvimento das habilidades das crianças para o ingresso no Primeiro Grau. Portanto, o professor não assumia o seu papel de educador como sujeito comprometido com a docência e com a prática educativa, nas dimensões sociais e políticas, na perspectiva da transformação social.

Neste sentido, as exigências definidas na LDB/96 em relação as propostas pedagógicas da educação infantil e em relação a formação de docentes da área apresentam novas perspectivas. Um novo conceito de educação precisa ser construído e ampliado, tendo como pressuposto básico o educar e cuidar como elementos indissociáveis, portanto a função pedagógica da educação infantil, deve considerar que a criança é um ser social que se forma em interação com a vida social que pertence. Nesse contexto, o professor como mediador dos processos de aprendizagem dos seus alunos deve reconhecer a criança como um ser social com necessidades específicas, o que exige repensar os processos de formação destes profissionais, não restringindo a formação apenas com a titulação em nível superior, mas especialmente em relação a análise da sua própria prática pedagógica, compreendendo-a como objeto permanente de reflexão, alicerçada em pressupostos sociais, políticos, históricos e científicos.

Para o pesquisador Paulo Freire¹¹⁵, só existe docência se existir discência, ou seja, o ensino de fato só é efetiva se houver a correspondência com as aprendizagens significativas dos alunos. Nessa reflexão, podemos perceber que, durante muito tempo, os profissionais da educação infantil deixaram de assumir o papel de educadores e de sujeitos de direitos. A partir das reflexões de Freire, interpreto que o professor da educação infantil, ao ser privado de exercer a sua

¹¹⁴ ZABALZA, 1994, p. 23.

¹¹⁵ FREIRE Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 16. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006. p. 22.

docência, construiu a sua auto-imagem e a sua identidade docente influenciada pelo percurso histórico da educação infantil, restringindo a sua prática pedagógica a cuidados, desconsiderando seu caráter pedagógico. Dentro deste contexto, é preciso compreender que a identidade de docentes da educação infantil vive um momento histórico, um momento de resignificação da identidade dos profissionais que atuam nesta etapa. É fundamental que estes profissionais se reconheçam como sujeitos da sua ação pedagógica, que construam uma prática social comprometida não só com as crianças, mas com toda a sociedade.

O pesquisador Miguel Arroyo compreende que “carregamos a função que exercemos, que somos a imagem de professor(a) que internalizamos”.¹¹⁶ A auto-imagem e a identidade docente dos professores da educação infantil foram sendo constituídas em um cenário de falta de reconhecimento e *status* social. A construção da identidade docente ocorre com base nos saberes docentes, nas práticas pedagógicas e na conscientização da profissão.

Portanto, as professoras de educação infantil tiveram sua constituição histórica marcada por muitas terminologias e que foram também influenciadas pela concepção da infância e da função da educação infantil. Por muito tempo, não houve preocupação com o acompanhamento pedagógico dessa etapa de ensino e com a formação consistente e a capacitação continuada das docentes que atuavam e atuam nessa área. As professoras de educação infantil eram identificadas e reconhecidas pela sua afetividade, por gostarem e saberem lidar com as crianças, legitimando, assim, a concepção de uma relação maternal, articulada às identidades de gênero, passando a idéia que através do seu perfil enquanto mulheres possuíam um dom inato de educar e estabelecendo uma relação pautada pelos sentimentos e pela intuição.

Neste sentido, a autora Sônia Kramer observa que as atividades de educação infantil têm sido vinculadas à condição feminina, ao cuidado, à socialização da criança e às relações afetivas.¹¹⁷ O trabalho das professoras que atuavam e ainda atuam na educação infantil era e ainda é considerado um trabalho que exige uma menor qualificação e remuneração. Estes fatores foram se

¹¹⁶ ARROYO, 2002, p. 124.

constituindo numa construção identitária, inculcida e assumida, num longo processo histórico, pelas mulheres e pelos distintos grupos sociais, tornando-se uma auto-imagem e transformando-se, para algumas pessoas, numa fundamentação educacional.

Atualmente através das pesquisas que vêm sendo realizadas ao longo das últimas décadas e com os avanços estabelecidos na legislação para a formação de docentes da educação infantil constata-se que uma nova identidade vem se delineando. Essa nova construção é mais rápida em alguns espaços e mais lenta em outros contextos. Podemos perceber que a formação continuada e o investimento que a instituição de ensino, seja pública ou particular, promove, é um fator determinante para a ressignificação da auto-imagem.

A promulgação da LDB 9394/96 contribuiu significativamente para essa mudança de concepção e de auto-imagem. A Lei estabelece um caráter educativo para a atividade da educação infantil e define que o profissional necessita de uma formação específica que pode ser obtida em nível superior e/ou em nível de docentes da educação infantil e que seja fundamentada numa prática docente reflexiva e investigativa, pois desta forma haverá oportunidade para uma ressignificação do saber docente e da identidade desses profissionais.

O pesquisador Manfredo Wachs contribui com a seguinte afirmação:

Numa perspectiva freireana, podemos dizer que quanto mais consciente o professor estiver da sua realidade, quanto mais inserido no mundo para transformá-lo, quanto mais ciente estiver da sua inacababilidade, quanto mais caminhar para a sua dimensão ontológica de *Ser Mais*, quanto mais ele for sujeito do seu processo de aprendizagem e agente emancipador do ensino, tanto mais ele estará firmando a sua identidade como docente. Significa que a identidade docente só se firma na relação direta com a ação emancipatória. A identidade docente não é somente um estar-no-mundo, mas um agir-no-mundo; não está somente ligada à ação, mas também e principalmente à intencionalidade da ação; não é somente estar na escola, mas assumir o que representa a escola na sua integralidade.¹¹⁸

Baseada na reflexão acima e na minha experiência como professora de educação infantil, professora do curso de pedagogia e supervisora de estágio em educação infantil, observo que ainda existem escolas infantis que devem rever seu

¹¹⁷ KRAMER, 2002, p. 32.

¹¹⁸ WACHS, Manfredo Carlos. **Aportes para uma hermenêutica da identidade e da práxis docente.** p. 51-52. Disponível em: <http://www3.est.edu.br/biblioteca/btd/wachs_d.htm>. Acesso em: 27 nov. 2007.

trabalho pedagógico, assim como as condições de trabalho dos docentes, pois exigem o cumprimento de uma carga horária estafante, à precariedade de materiais e equipamentos e à rotina. Estas dimensões aparecem como elementos estressantes no trabalho. Considerando que as atividades de cuidado e educação são indissociáveis e estão inter-relacionadas no trabalho com as crianças, a falta de recursos humanos para acompanhar impossibilita ou dificulta uma interação entre professoras e crianças.

Outra questão bastante presente que observei em algumas instituições infantis ao realizar a supervisão dos estágios em educação infantil, do curso de pedagogia do Centro Universitário Metodista do Sul, referem-se à falta de uma política de gestão democrática e participativa. Algumas vezes, as escolas não possuem planejamentos básicos como projeto pedagógico e regimento, entre outros. Nessas ocasiões, também observei nas escolas em que há projeto pedagógico, a construção deste nem sempre houve a participação das professoras e estas, muitas algumas vezes, desconhecem tal planejamento.

O não-cumprimento da legislação em relação às exigências e às necessidades de formação dos profissionais de educação infantil repercute na construção de uma identidade fragmentada da educação infantil e na desvalorização das profissionais que nela atuam, revelando a necessidade e os desafios a serem enfrentados na formação e na identidade dessas docentes.

Ao observar as práticas pedagógicas nas escolas infantis percebo a falta de embasamento teórico, a falta de formação necessária para o desempenho das funções profissionais, a falta de reflexão sobre a práxis e a falta de socialização das práticas pedagógicas, o que acarreta um distanciamento em relação às exigências do trabalho com as crianças de zero a seis anos. Neste sentido, constato, através do relato de práticas pedagógicas das estudantes do curso de pedagogia, que a falta de formação inicial ou continuada das profissionais de educação infantil resulta em práticas baseadas no amadorismo, na improvisação e na rotinização, afastando as profissionais do seu verdadeiro papel de “quem ensina aprende” e que para isto deve possuir saberes e competências.

A pesquisadora Sônia Kramer¹¹⁹ destaca que a educação infantil precisa de professoras que desejam repensar a sua identidade, a sua história, resgatando suas trajetórias pessoais e profissionais, através de processos individuais e coletivos. Para a autora, na educação infantil, o trabalho coletivo é requisito básico para construir e consolidar projetos, para lidar com as crianças e as famílias e para analisar criticamente as concepções assistencialistas e preparatórias ainda vigente nas escolas. A atuação coletiva das professoras é fundamental não só como possibilidade de socializar as práticas, mas também pela constituição de um espaço de formação.

A realidade que as escolas nos apresentam é oposta a estas propostas e perspectivas, pois raramente na educação infantil existe espaço e tempo para estudos e planejamentos, em função das longas jornadas de trabalho das professoras, da falta de reconhecimento da necessidade de formação para atuar na área, bem como pela falta de conhecimento e de responsabilidade em relação ao trabalho desenvolvido com as crianças. Tenho observado que algumas escolas negligenciam os direitos básicos da criança e de suas professoras.

Um aspecto também relevante são os saberes necessários à prática docente, pois são indispensáveis à vida do educador, de forma que este possa desempenhar um trabalho, a partir de uma práxis educativa comprometida com o saber-fazer docente.

As profissionais da educação infantil, enquanto professoras, produzem, constroem e reconstroem saberes. Neste sentido é necessária uma análise crítica reflexiva das suas ações em sala de aula, como possibilidade de construir novos conhecimentos passíveis de sistematização e de novas concepções que fundamentem o trabalho educativo na educação infantil.

Neste sentido, Manfredo Wachs, enfatiza a importância da formação continuada, para que os docentes possam realizar uma avaliação crítica da sua práxis educativa. Para o autor, os docentes têm como referência na sua ação educativa os seus próprios professores e, em vista disso, afirma o seguinte:

O processo de mirar e espelhar-se não acontece somente no período da trajetória pré-profissional, mas também durante a carreira profissional. A reconfiguração da prática docente é um constante mirar e espelhar-se. Por

¹¹⁹ KRAMER, 2002, p. 12.

isso, o espelho é uma das metáforas constituintes da prática educativa e da significação da identidade docente. O processo de espelhar-se acontece diante de ações educativas bem simples como, por exemplo, o relato entusiasmado de uma experiência bem-sucedida de uma colega de trabalho, a apresentação de um desafio cativante ou a partilha de uma leitura agradável. Ou através de ações mais complexas em que se posiciona uma retrospectiva, uma prospecção crítica da práxis educativa, em que se exercita a autocrítica e a crítica mútua.¹²⁰

As contribuições de Wachs nos permitem refletir sobre o distanciamento de um projeto educativo intencional nas escolas infantis e a discriminação nos processos de formação das profissionais, desencadeando a falta de reconhecimento da profissão e a construção de uma auto-imagem de inferioridade.

Segundo o pensamento de Paulo Freire¹²¹, podemos dizer que ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática, pois uma prática que tem como perspectiva a criticidade envolve um movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Assim, pode-se perceber o grande desafio e a responsabilidade no que tange à formação docente, à identidade e aos saberes das docentes da educação infantil.

2.3.3. Desafios de uma formação docente crítico-reflexiva

Os estudos apresentados nesta pesquisa indicam que a educação infantil, embora lentamente, tem construído novos caminhos no que se refere à formação docente, com a perspectiva de construção de um profissional crítico-reflexivo. Ser reflexivo pressupõe transcender planejamentos ou roteiros estanques para serem trabalhados em sala de aula; pressupõe a análise reflexiva permanente da prática pedagógica com base na formação. Na medida em que o professor assume uma postura crítico-reflexiva, repensa seus saberes e fazeres, reconstrói e reformula a sua prática pedagógica, o que lhe possibilita ressignificar seu processo formativo e sua identidade docente. Assim, a prática pedagógica e a formação docente não são somente objetos de reflexão; são também objetos de ressignificação, pois, ao refletir, o professor repensa, reconstrói seus saberes e reformula suas experiências. Esse movimento amplia as relações e interações, possibilitando novas ações e reconstruções das práticas pedagógicas.

¹²⁰ WACHS, 2004, p. 46.

De acordo com José Carlos Libâneo, a história do conceito de reflexividade, no Brasil, pode ser dividida em sete momentos: 1) o método de reflexão “ver-julgar-agir”; 2) o processo de ação-reflexão-ação, formulado por Paulo Freire; 3) o método de reflexão dialética do marxismo humanista, que visa apreender o contexto, a totalidade; 4) as leis históricas e sociais; 5) o método de reflexão fenomenológico, que vê toda ação humana como intencional e o homem como criador de significados; 6) o movimento das competências de pensar, presente, entre outros, em Dewey, Piaget e Vygostsky; 7) o movimento do professor reflexivo, presente na formação dos professores e atento aos propósitos da escola, do ensino, dos professores e de sua formação. Segundo o autor, há dois tipos de reflexividade: o de cunho neoliberal e o de cunho crítico. A reflexividade crítica demanda que o professor faça e pense a relação entre teoria e prática, devendo ser agente de mudança e estar atento a contradições, sendo também capaz de criticar os paradoxos oriundos de uma sociedade capitalista.¹²²

De acordo com o autor Domingos Contreras Júnior, o professor reflexivo é um profissional pensante e crítico da sua realidade social, política e econômica, tendo a capacidade de exercer a prática reflexiva em sala de aula. O autor ressalta que o profissional não é um especialista técnico infalível; logo, sua prática profissional integra-se necessariamente às conseqüências sociais que desencadeia e, em geral, ao contexto mais amplo no qual está presente.¹²³

Para João Geraldi¹²⁴, o processo de reflexão concentra-se na ação. O profissional reflexivo deve buscar a compreensão da ação, elaborando suas interpretações e contribuindo para a criação de diversas alternativas para as diferentes situações que possam ocorrer durante o processo educativo.

Conforme escreve a pesquisadora Selma Garrido Pimenta, baseando-se em Donald Schön, o professor deve refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Dessa forma, configura-se “[...] uma articulação possível entre pesquisa e

¹²¹ FREIRE, 1997, p. 43.

¹²² LIBÂNEO, 2002, p. 53-59.

¹²³ CONTRERAS JUNIOR, Domingos. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 191.

¹²⁴ IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 23.

política de formação, as novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denominam o professor reflexivo”¹²⁵.

A autora acredita que a formação docente reflexiva exige que o professor, além de refletir sistematicamente sobre as práticas que realiza, comprometa-se com a profissão, para possibilitar a construção da autonomia do profissional, com opiniões e posicionamentos próprios, capaz de tomar decisões frente aos desafios apresentados na escola e em sala de aula, sabendo interpretá-los e, conseqüentemente, adaptar a sua atuação docente conforme a exigência do momento.

Em tempos de contextos educacionais tão complexos, saber lidar com as incertezas, improvisar ações, reconstruir práticas diferentes e eficientes que atendam às demandas instáveis de quem assume a docência são capacidades necessárias, sendo esse o processo de construção de uma educação emancipatória e autônoma.

Para uma educação autônoma, não se pode perder de vista que a construção da autonomia da educação passa pela construção da autonomia do professor como pessoa e profissional, conforme assegura a autora Isabel Alarcão¹²⁶, salientando “o pressuposto de que um profissional autônomo forma seres autônomos”. A autora afirma que tal autonomia pressupõe competência intelectual, segurança de atitudes e posturas no plano socioafetivo, consciência crítica dos valores e conhecimento social.

Para o pesquisador Paulo Freire¹²⁷, a reflexão crítica sobre a prática torna-se uma exigência da relação “teoria-prática”, sem a qual a teoria pode ir virando “blábláblá” e a prática, ativismo. Com Paulo Freire avançamos no sentido de compreender que a prática docente crítico-reflexiva envolve uma relação dialética entre o fazer e o pensar sobre esse fazer. O autor defende também que um dos papéis mais importantes da prática reflexiva é proporcionar aos alunos, em suas relações de troca entre o grupo e o professor, o exercício de assumirem-se como

¹²⁵ PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: ID. **Saberes pedagógicos e atividades**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 29.

¹²⁶ ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2003. p. 24 (Coleção Questões da nossa época, 104).

¹²⁷ FREIRE, 1997, p. 24.

seres sociais e históricos, com capacidade de pensar, de se comunicar e de transformar.

Segundo Selma G. Pimenta¹²⁸, identificamos a relevância da dialética entre trabalho e reflexão para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e dos próprios professores como profissionais, no lugar em que se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Mediante as argumentações desses autores, entende-se que o professor não deve considerar sua formação somente como uma bagagem de conhecimentos. Deve priorizar a reflexão crítica das práticas educativas, compreendendo que somente por meio desse processo reflexivo haverá a possibilidade de uma resignificação permanente da sua identidade pessoal e profissional.

A autora Selma Garrido Pimenta¹²⁹ defende a idéia de que a identidade do professor deve ser construída mediante a conscientização sobre a sua profissão. Tal conscientização parte para considerações que apontam para um caráter dinâmico da profissão docente como prática social. A autora pontua que, por meio da leitura crítica da profissão, diante das diferentes realidades sociais, buscam-se os referenciais para interpretá-la e modificá-la, sendo esse o exercício que impulsiona a formação de um profissional com identidade e reflexividade.

Considerando as idéias da autora, entendo que o processo de construção da identidade docente é constituído de determinantes econômicos, culturais, afetivos, sociais, ideológicos, entre outros. A identidade docente como profissional é a sua capacidade de produzir conhecimentos, saberes da sua prática, ou seja, o professor como sujeito de transformação, nas suas várias dimensões, desde as pessoais até a social mais ampla.

Segundo Miguel Arroyo, a auto-imagem docente é apreendida em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências, como resultado das condições psicológicas e sociais que afetam a docência. Afirma o autor que “carregamos a função que exercemos, que somos e a imagem de professor que internalizamos”.¹³⁰

¹²⁸ PIMENTA, 2002, p. 92.

¹²⁹ PIMENTA, 2002, p. 15-16.

¹³⁰ ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 124.

Percebemos, assim, que a educação deve ser encarada em um contexto de mudanças como oportunidade de renovação, não se limitando no tempo e no espaço, mas estendendo-se por toda a vida, quando o ser humano toma consciência de si mesmo e de suas possibilidades na sociedade. Assim, procura-se redescobrir o sentido da educação para a criança e sua função primordial na sociedade, e, conforme o pesquisador Miguel Arroyo, “não como categoria estática, como algo sempre igual”¹³¹.

Ainda de acordo com Miguel Arroyo, cada um de nós sabe o que nos identifica com o magistério e como foi se dando esse processo de identificação, a ponto de nos tornarmos professores(as). Podemos até pensar que é uma identificação necessária

[...] entretanto, sem o mínimo de identificação seria insuportável. Exatamente seria insuportável por ser uma das profissões mais envolventes, pelo fato de ser uma permanente relação com pessoas e não com coisas, além de ter um baixo *status* social e péssima remuneração.¹³²

Essa problemática na educação infantil torna-se um desafio maior porque existe a necessidade de romper com os paradigmas das práticas pedagógicas que estão desviadas das suas funções educativas e rediscutir os processos formativos dos profissionais da área. Trata-se de pensar na perspectiva de um processo formativo concebido como formação política e técnica, na busca de um maior reconhecimento e valorização pessoal e profissional.

Quando falo em repensar os processos de formação dos professores da educação infantil, reporto-me à necessidade de construir espaços de reflexão. Compreendo que, dessa forma, estaremos anunciando não só possibilidades de mudanças no processo formativo dos professores, mas também um espaço de possibilidades de resignificação da identidade desses profissionais. Considerando que a identidade se constrói na relação dialética entre os espaços de formação e na análise reflexiva das práticas pedagógicas, devemos compreendê-la como uma prática pedagógica social engajada com um projeto mais amplo de sociedade e com a construção de cidadania.

Na observação da autora Selma Garrido Pimenta,

¹³¹ ARROYO, 2002, p. 23.

¹³² ARROYO, 2002, p. 127.

[...] a formação de professores vem se opondo à racionalidade técnica até então vigente. Considera-se, cada vez mais, o professor como um intelectual em processo contínuo de formação. Esse processo contínuo de formação desencadeia uma constante reflexão sobre suas práticas e experiências cotidianas, o que ressignifica os saberes docentes e, conseqüentemente, o perfil do professor.¹³³

Ensinar não se restringe a transmitir conteúdos, não bastando, portanto, conhecer a matéria, atualizar-se constantemente, buscar mais informação técnica, pois isso seria reduzir a tarefa complexa da docência a uma mera atividade informativa. Portanto, educar pressupõe possibilitar espaços de reflexão crítica, na perspectiva da humanização, da compreensão e do sentido da própria vida.

As atividades formativas precisam estar vinculadas a sujeitos conscientes de sua atuação como professores e formadores, o que exige um compromisso com um projeto institucional de formação. Nessa linha de pensamento, o autor Henry Giroux diz:

Em relação à formação do professor é importante repensar os processos de formação desses profissionais, envolvendo o corpo docente e a escola como um todo na busca de construção de uma ação crítico-reflexiva. Desse modo, esses professores poderão conceber sua prática pedagógica como objeto de estudo e investigação permanente.¹³⁴

Em relação à formação do professor da educação infantil, é importante repensar os processos de formação desses profissionais, envolvendo o corpo docente e a escola como um todo na busca de construção de uma ação crítico-reflexiva. Desse modo, esses professores poderão conceber sua prática pedagógica como objeto de estudo e investigação permanentes.

Para Paulo Freire

[...] as pessoas que trabalham diretamente com crianças precisam estar continuamente se formando para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação de experiências das crianças e de seus conhecimentos.¹³⁵

O conhecimento do professor, oriundo de diversos saberes, deve ter respaldo na teoria utilizada no desenvolvimento do trabalho prático. É por meio de

¹³³ PIMENTA, 1999, p. 28-29.

¹³⁴ GIROUX, Henry. **Professores como intelectuais**: rumo à pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 120.

estudos, leituras e pesquisas que o professor desenvolve um trabalho de qualidade, capaz de trazer inovação na prática docente.

No entendimento do autor Roque Moraes, a formação do professor divide-se em dois blocos: um teórico e outro prático.¹³⁶ O conhecimento teórico é o estudo científico e aprofundado de um determinado assunto. Somente a teoria possibilita a um elemento compreender, assimilar as informações e elaborá-las, transformando algo complexo e completo.

Para Selma Garrido Pimenta, a formação do professor envolve a mobilização de vários saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. Tais saberes não constituem uma estrutura fechada de conhecimentos, uma vez que os problemas da docência não são meramente instrumentais; ao contrário, movimentam-se em terreno que se caracteriza pela complexidade, incerteza, singularidade e valores em conflito.¹³⁷

O autor Paulo Freire relata que a possibilidade de autoeducação permanente do professor está intimamente ligada ao movimento da realidade num sentido mais amplo. Segundo o autor, “o professor só é capaz de avançar de forma significativa se sua progressão estiver associada ao esforço de progressão de um grupo como um todo e, mais ainda, da sociedade da qual é parte”.¹³⁸

O pesquisador António Nóvoa¹³⁹ também se opõe à idéia tradicional de formação, pois esta não pressupõe processos reflexivos, apresentando como desafio aos docentes a atualização de metodologias de ensino e práticas eficientes. O autor acredita na formação reflexiva e continuada, construída coletivamente, tendo como elementos permanentes a reflexão e a análise da prática pedagógica. O autor defende a idéia de que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”.¹⁴⁰ Cabe destacar que o professor não pode considerar sua formação somente como uma bagagem de conhecimentos, mas também como

¹³⁵ FREIRE, 1998, p. 78.

¹³⁶ MORAES, Roque. **Compreendendo a profissionalização mediante a história de vida de bons professores**. São Paulo: Ed. Universitária São Paulo, 1996, p. 48.

¹³⁷ PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade de professor. **Revista da Educação AEC**. Brasília, v. 26, n. 104, p. 87, 1997.

¹³⁸ FREIRE, 1998, p. 92.

¹³⁹ NÓVOA, 1998, p. 80.

¹⁴⁰ NÓVOA, 1998, p. 87.

reflexão crítica das práticas educativas e reconstrução permanente de sua identidade pessoal e profissional.

A realidade aponta para a necessidade de investimentos na formação de professores, haja vista que existe uma forte corrente de desvalorização do educador e concepções que o consideram como simples técnico e reproduzidor de conhecimentos e de programas pré-elaborados.

Compreendo que falar em formação docente de educação infantil é abrir espaços para resgatar a dignidade profissional dos professores, legitimando as intenções de um processo formativo que busque a formação pessoal e profissional. Essa perspectiva tem implicações de nível pessoal, envolvendo a auto-formação, por meio da reflexão e da autocrítica, com o professor assumindo uma postura de aprender a aprender como possibilidade de mobilizar processos de mudanças e de ressignificação da sua identidade pessoal e profissional.

O autor Paulo Freire diz: “Me movo como educador, porque primeiro me movo como gente”.¹⁴¹ A partir da citação de Freire, reafirma-se que os processos de mudança na formação docente implicam a necessidade de uma construção ativa e participativa dos sujeitos envolvidos para que, por meio do diálogo, possam refletir criticamente sobre os processos formativos, visualizando implicações pessoais, profissionais, ideológicas, culturais, sociais, econômicas e acadêmicas.

Nas palavras de Paulo Freire, o diálogo “impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens”.¹⁴² Estes, como seres humanos em constante busca de ser mais, devem reconhecer sua própria condição de inacabados e compreender que essa busca, conforme as palavras de Paulo Freire, “deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências”.¹⁴³ Portanto, compreende-se o diálogo como um aspecto imprescindível nos processos de formação docente, pois envolve um encontro entre as pessoas compromissadas na busca de relações, interações e reflexões dos seus saberes e fazeres e os das outras pessoas, explicitando seus sonhos e utopias, dando sentido aos projetos individuais e coletivos, encontrando

¹⁴¹ FREIRE, 1997, p. 152.

¹⁴² FREIRE, 1997, p. 83.

¹⁴³ FREIRE, 1997, p. 28.

novos horizontes, novas possibilidades e propostas de ações, ressignificando suas ações educativas.

Podemos afirmar que essa é uma das formas de viabilizar a promoção da transformação necessária na formação dos professores de educação infantil, tendo como ponto de partida a realidade do docente, promovendo constantemente a análise crítico-reflexiva, o que permitirá renovar tanto a teoria como a prática. Nesse contexto, a ação docente precisa ser percebida como uma atividade teórico-prática e transformadora. Essa possibilidade deve ser necessariamente marcada pela dialética, ou seja, a construção de conhecimentos por parte dos docentes com uma análise crítica das práticas e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática. Portanto, a referência para a formação de professores da educação infantil, tanto inicial como continuada, precisa ser consistente, crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, direcionando-o ao seu fazer pedagógico.

3. SIGNIFICAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA AMOSTRAGEM EM PORTO ALEGRE

3.1. Dimensão metodológica da pesquisa

A opção metodológica da pesquisa foi de abordagem bibliográfica e qualitativo-descritiva, adotando-se a metodologia de pesquisa-participante, em que interagi com parte das docentes de educação infantil, tendo como embasamento o paradigma da teoria crítica. Segundo Augusto Triviños, o paradigma da teoria crítica considera que, na busca de conhecimento através da pesquisa, o investigador e o que é investigado estão em diálogo, em um processo de cooperação e contradições, ou seja, por meio do método dialético.¹⁴⁴

Desenvolvi minha pesquisa tendo esse princípio como elemento balizador, pois compreendo que, pelo método dialético, ampliarei meu olhar sobre o objeto de estudo, aprofundando e qualificando o processo de investigação e o resultado da pesquisa. Augusto Triviños ressalta, ainda, a importância da unidade entre a teoria e a prática e a necessidade de uma relação consistente entre ambas.¹⁴⁵

Segundo Robert Bogdan e Sari Biken, a investigação qualitativa possui algumas características próprias que devem ser consideradas.¹⁴⁶ Tendo como referência a maneira de pensar dos autores, considere relevante o que recomendam em relação aos dados

O termo “dados” refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontra a estudar, são os elementos que formam a base da análise e incluem materiais que os investigadores registram ativamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de

¹⁴⁴ TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Abordagem metodológica do estudo. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**. Porto Alegre, v. 4, nov. 2001. p. 83.

¹⁴⁵ TRIVIÑOS, 2001, p. 84.

¹⁴⁶ BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994. p. 48-49.

campo referente à observação participante e incluem os diários, fotos, documentos oficiais e artigos de jornais.¹⁴⁷

A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal. Trata-se de uma abordagem descritiva em que o foco principal é o processo, e não os resultados.

O questionário consiste em uma técnica de investigação muito utilizada para a obtenção de dados nas pesquisas de natureza social. Apresenta um conjunto de questões pré-elaboradas, organizadas em forma sistemática e seqüencial que desenvolvem o problema central da pesquisa. A partir desses pressupostos teóricos, foi elaborado o questionário para ser aplicado em entrevistas individuais com os sujeitos investigados (cf. o teor do questionário no anexo).

Para obter uma amostra das percepções que os docentes da educação infantil tinham em termos de identidade e perfil profissional, dentro das suas possibilidades de relações e interações pedagógicas na cidade de Porto Alegre, desenvolvi uma pesquisa com questionários, nos meses de novembro e dezembro de 2006. Foram empregados 33 questionários, havendo um retorno efetivo de 20 questionários. Este estudo foi realizado em três escolas de área urbana que desenvolvem atividades de educação infantil, sendo uma escola da rede pública municipal de ensino, uma escola da rede privada e uma escola da rede privada confessional católica. A aplicação do questionário pela pesquisadora só foi autorizada pela escola da rede pública municipal; nas demais, foram deixados os instrumentos para serem aplicados pela Coordenação Pedagógica das escolas.

Os critérios estabelecidos para a seleção das escolas tiveram como objetivo a representação de segmentos da sociedade porto-alegrense, envolvendo diferentes realidades sociais, econômicas e culturais. Nesse sentido, considerou-se que diferentes atores deste estudo poderiam apresentar concepções, valores, motivações, reflexões, intenções, funções, ações e posturas conforme a realidade onde a escola estivesse inserida, fomentando as reflexões como forma de melhor subsidiar o objeto de pesquisa.

Pelo instrumento de coleta de dados desta pesquisa, buscou-se obter informações sobre questões como:

¹⁴⁷ BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 149.

- qual a rede de ensino em que os professores trabalham;
- perfil socioeconômico da comunidade escolar;
- faixa etária média dos professores;
- formação e tempo de atuação na educação infantil;
- aspectos relativos à história e às concepções de educação infantil;
- história das profissionais que atuaram e atuam com crianças de zero a seis anos, suas concepções de formação docente e seu processo identitário.

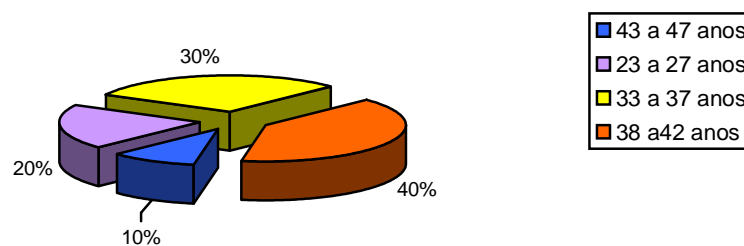
Na pesquisa, constatou-se que as mulheres prevaleceram como docentes da educação infantil, tendo um índice de 100% nas três escolas pesquisadas. A percepção das docentes em relação ao perfil socioeconômico da comunidade escolar em que atuam ficou bem definida, conforme mostra **tabela 1**:

Tabela 1 – Perfil socioeconômico da comunidade escolar

Escola municipal	Escola privada confessional	Escola privada
Muito Baixo	Médio	Alto

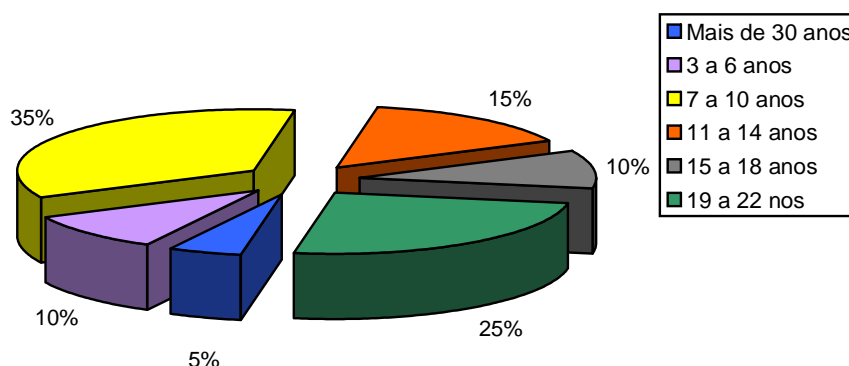
Em relação à idade dos respondentes do questionário, o maior índice de professoras correspondia às idades de trinta e oito a quarenta e dois anos, com 40% do total, como evidencia o **gráfico 1**.

Gráfico 1 – Idade das professoras entrevistadas



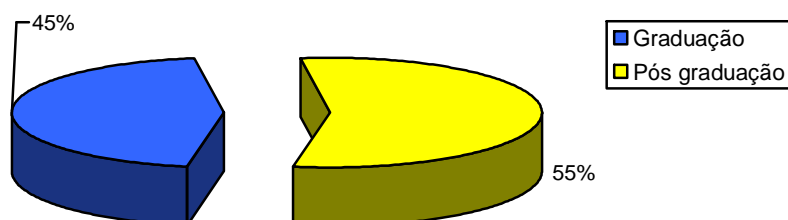
Como mostra o gráfico 2, referente ao tempo que os professores atuam na educação infantil, os resultados que mais se destacaram foram: o maior índice foi entre sete e dez anos, com 35% dos pesquisados. Já 25% dos professores pesquisados atuam de 19 a 22 anos, enquanto 15% de 11 a 14 anos. Como se observa, as professoras de educação infantil são profissionais que atuam há bastante tempo na área, o que indica que são conhecedoras das nuances da sua profissão.

Gráfico 2 – Tempo de atuação na educação infantil



Todas as professoras que participaram da pesquisa têm Curso Superior completo. As que possuem Pós-Graduação em nível de Mestrado, Doutorado ou Especialização (*Lato Sensu*) correspondem a 55% das respondentes (v. **gráfico 3**). Os dados apresentados indicam que as professoras pesquisadas buscam o aprimoramento, uma vez que todas as profissionais entrevistadas têm a Graduação e um número significativo, mais da metade, já fizeram uma Pós-Graduação.

Gráfico 3 - Qualificação da amostra



É interessante observar que, nas três escolas, as professoras possuem formação em nível superior, porém na análise das entrevistas fica explicitado que, na escola da rede municipal e na escola privada, nem todas as docentes têm clareza das suas funções, bem como do papel que exercem como profissionais da educação.

Em relação à escola privada confessional católica, percebe-se uma unidade no discurso e um conhecimento da história da educação infantil por parte do corpo docente, havendo também uma maior clareza do papel que exercem atualmente como professoras dessa etapa de ensino e das novas propostas e exigências para o desenvolvimento do trabalho na educação infantil. Na escola privada, pode-se constatar através das entrevistas uma falta de análise e de aprofundamento teórico nas respostas respondidas no questionário. Esta constatação, somada à formação docente e ao tempo de atuação na educação infantil nos dá indicativos da inexistência de um processo de formação docente continuada com caráter crítico-reflexivo.

3.2. Nomenclatura do docente da educação infantil

Sob o prisma da criança, mergulhada em um mundo familiar, as denominações "tio" e "tia" estendem-se a outros indivíduos, por afinidade ou por respeito. São várias as situações em que podem estar presentes esses termos, principalmente em grandes cidades, tornando-se corriqueiros, até por questões sociais. Podemos ouvir os termos "tio" e "tia" relacionados a algum pedido, seja de

informação ou de auxílio ou até mesmo em um assalto: "tio, me dá um dinheiro", "tia, onde fica tal endereço". Nesse sentido, observa-se que ocorre o deslocamento desses termos do conteúdo familiar para o escolar, atrelando aos professores uma função de parentesco que, em princípio, não existe.

Cabe aqui analisar o significado dos termos "tio", "tia", "professor", "professora", "mestre" e "mestra". Conforme o Dicionário Priberam¹⁴⁸, o termo "tio" significa: "do b. Lat. *thiu* < Gr. *Theîos* s. m., irmão dos pais ou dos avós; marido da tia; pop., tratamento que se dá a homem de certa idade ou que se trata sem cerimônia."; tia: "de tio s. f., irmã dos pais ou dos avós; mulher do tio; Brasil, homossexual de meia-idade. fam., ficar para -: não casar, conservar-se solteira."; professor: "do Lat. *professore* s. m., aquele que ensina; mestre; lente; fig., aquele que é versado em qualquer ramo de ciência ou arte."; professora: "exercer a função de professor; lecionar."; mestre: "do Lat. *Magistru* s. m., homem que se dedica ao ensino; professor; homem muito versado ou perito numa arte ou ciência; aquele que tem o grau de mestre; artífice competente; artista de grande mérito, pintor, escultor, músico, etc.; chefe de fábrica; comandante de pequena embarcação; o superior de qualquer ordem militar; ant., médico, cirurgião; arquiteto; adj. 2 gen., que tem vantagem ou superioridade em relação a outro; grande; importante; exemplar"; mestra: "do Lat. *Magistra* s. f., mulher que se dedica ao ensino; professora; adj. f., principal; fundamental; memorável; hábil". Não quero aqui desmerecer ou enaltecer qualquer pessoa que utilize esses termos, no entanto, considero de grande importância defini-los antes de dar continuidade ao estudo.

Alice Itani¹⁴⁹ aponta para o fato de que o deslocamento dos termos "tio" e "tia" do conteúdo familiar para o escolar pode ser observado na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como inspiração o argumento de que a relação de parentesco proporciona uma relação mais confiável entre professores e alunos. A autora afirma que tal deslocamento dos termos torna confuso o papel das instituições escolares e a identidade dos professores no conjunto de suas atuações. Considera que a utilização desses termos, fundamentada na pressuposta fragilidade

¹⁴⁸ DICIONÁRIO Priberam. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx>. Acesso em: 23 mar. 2007.

¹⁴⁹ ITANI, Alice. A violência no imaginário dos agentes educativos. **Caderno CEDES**. Campinas, v. 19, n. 47, 1998, p. 8. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 mar. 2007.

infantil, não está em conformidade com o papel educacional escolar, que visa à formação do ser humano em crescimento.

No contexto familiar, os termos "tio" e "tia" têm suas funções atribuídas à assistência, à afetividade. Mediante a prática escolar de professores que afirmam que "agimos como se fôssemos uma família", tornam-se possíveis equívocos no plano simbólico e no fundamento de sua ação. Nesse contexto, a utilização dos termos "tio" e "tia" na escola aproxima-se mais da complacência, principalmente, se for justificado pela afetividade paternalista, podendo propiciar espaço, na maioria das vezes, à omissão do papel educativo. Segundo Roberto DaMatta, "tio" ou "tia" são entidades de duplo sentido na sociedade contemporânea, ou seja, não têm o compromisso de educar ou manter.¹⁵⁰

Torna-se oportuno transcrever as falas de Bernard Charlot em relação à questão da afetividade do saber dos professores brasileiros:

Mas o que mais me chama a atenção no caso brasileiro é a importância que é dada ao lado afetivo do saber. Existe aqui uma relação muito forte entre o saber e o corpo: o saber deve ter efeitos emocionais para ter valor. E isso acontece tanto na cabeça do aluno como na da professora. Acho que por isso ela tem uma grande dificuldade em deixar de ser "tia". Isso traz um problema: se a tia não gosta do aluno, ou se o aluno não gosta da tia, ele não vai aprender.¹⁵¹

A lógica dos alunos, muitas vezes, é diferente da lógica da escola e dos professores. Em relação à lógica das escolas, de modo geral, é que os estudantes realizarão atividades intelectuais para construir seus conhecimentos e saberes. Já na lógica dos estudantes, o professor é o responsável por essa construção, tendo eles a tarefa de apenas sentar-se na sala de aula e esperar que o professor lhes passe os conhecimentos.

O pesquisador Bernard Charlot afirma que é fundamental os professores romperem com essa visão, uma vez que são responsáveis pela formação das crianças e dos adolescentes. O autor reflete: "esse é um trabalho ao mesmo tempo

¹⁵⁰ DAMATTA, Roberto. **Interface**. Disponível em: <<http://www.eformacao.bioqmed.ufrj.br/01/interface.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2007.

¹⁵¹ CHARLOT, Bernard. **A escola e o saber**. Centro de Referência em Educação Mário Covas. Entrevista concedida a Priscila Ramalho. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006>. Acesso em: 22 mar. 2007.

terrível e apaixonante, que não sei se é a 'professora tia' que pode fazer. Acho que deveria ser a 'professora professora', a *profissional*' [grifo meu].¹⁵²

Joseph Razouk Júnior¹⁵³ chama atenção para o fato de que a emancipação feminina, que levou as mulheres a entrarem no mercado de trabalho, acarretou às trabalhadoras a falta de um lugar para deixar seus filhos. Nesse contexto, as crianças passaram a freqüentar as escolas, principalmente nos grandes centros urbanos, mas era preciso que as crianças se adaptassem a essa nova situação. A solução encontrada pelas mães e pela escola, naquele momento, foi relacionar as crianças e os professores com familiares, como "tios" e "tias". Isso funciona até os dias de hoje em muitas instituições infantis. No entanto, deve-se considerar de extrema importância que os professores expliquem aos alunos o papel que representam junto a eles e na sociedade como profissionais. Segundo o autor

Na rua, no mercado, no shopping e em qualquer outro lugar, sempre há, infelizmente, um "sobrinho de plantão", pedindo ajuda ou alguma informação. E qual nossa reação diante desse fato? Normalmente, assumimos a posição de tio(a), porém nem sempre satisfazemos o desejo da criança, deixando a falsa impressão de que tios e tias são ruins, chatos, ultrapassados.¹⁵⁴

De acordo com Paulo Freire¹⁵⁵, a compreensão crítica da questão da utilização do "enunciado professora sim; tia, não" não significa contapor a professora à tia no aspecto familiar. Tampouco se trata de desmerecer ou enaltecendo a professora ou a tia. Paulo Freire argumenta que as professoras têm possibilidade de terem sobrinhos e, por esse motivo, serão tias; nesse contexto, as tias podem ensinar se são docentes, portanto, irão trabalhar com alunos. No entanto, isso não denota que, pelo fato de uma pessoa passar a exercer uma tarefa como professora, ela se torne tia dos alunos a quem ministra aulas, assim como a tia por parentesco não se torna professora de seus sobrinhos só pelo fato de ser tia deles. A profissão de ensinar abrange "certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco".¹⁵⁶

¹⁵² *Idem.*

¹⁵³ RAZOUK, Joseph Júnior. **Tios, tias: afinal o que nós somos?** p. 3-4. Disponível em: <http://www.aprendebrasil.com.br/articulas/joseph_bd.asp?codtexto=198>. Acesso em: 22 mar. 2007.

¹⁵⁴ RAZOUK, p. 6-7.

¹⁵⁵ FREIRE, 2006, p. 10-11.

¹⁵⁶ FREIRE, 2006, p. 11.

O autor faz referências à autora Maria Eliana Novaes quanto à desvalorização profissional dos professores, com o costume de chamar esses profissionais de "tia" e "tio". Conforme a autora:

Mestre, Mestra, Professor, Professora... Engraçado, uma pequena amostra de crianças de pré-escolar e primeiro grau (quatro primeiras séries), de diferentes escolas públicas e particulares de Belo Horizonte quando interrogadas sobre o nome de sua professora se espantaram e só diziam: Ah!?... Em seguida, quando a questão era recolocada - como se chama a sua tia, da escola? - logo informavam seu nome¹⁵⁷. Ora, pensar numa escola sem professores, para os tempos atuais, é tão esdrúxulo como pensar numa escola sem alunos!¹⁵⁸

A partir do momento em que os professores passam a não ter sua identidade relacionada à da "tia" ou do "tio", isso não denota que a tia esteja sendo menosprezada, da mesma maneira que aceitar tal termo não terá acrescentado nada a essa profissão. Pelo contrário, a utilização dos termos "tia" e "tio" para os professores passa a eximi-los de suas responsabilidades profissionais e de formação permanente.

A recusa, a meu ver, se deve, sobretudo, a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar professora com tia, [...] é quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil tias fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado? E essa ideologia que toma o protesto necessário da professora como manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade de tias, se constitui como ponto central em que se apóia grande parte das famílias com filhos em escolas privadas. Mas também ocorre com famílias de crianças de escolas públicas.¹⁵⁹

Os professores devem estar preparados para uma luta justa, com inteligência e perspicácia, buscando sempre defender e fazer cumprir seus direitos. É preciso que os professores se recusem a ser "tias" e "tios" e reconheçam seu profissionalismo como professoras e professores.

¹⁵⁷ Questões levantadas informalmente pela pesquisadora com um grupo de crianças durante uma festa de aniversário. [Nota da autora]

¹⁵⁸ NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária**: mestra ou tia. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987. p. 112.

¹⁵⁹ FREIRE, 2006, p. 11-12.

Paulo Freire considera que transformar os professores em “tias” e “tios” não passa de uma "inocente" armadilha de fundo ideológico que tenta “adocicar” a vida desses profissionais:

[...] o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de estórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática; um discurso que nega a existência das classes sociais, seus conflitos, e a prática política em favor exatamente dos poderosos.¹⁶⁰

Segundo o autor, a carreira do professor não é um “sacerdócio”, uma “vocação”; ele carrega um compromisso social com uma perspectiva transformadora da educação. Quando mencionamos que o professor assume um compromisso social, isso significa que ele deve assumir o compromisso com uma educação emancipatória, criando e recriando alternativas que rompam com a lógica elitista, classificatória e excludente. Nesse sentido, quando chamamos o professor de “tio” ou “tia”, estamos negando a sua identidade de professor e a sua profissionalização. Portanto, quando a identificação dos professores é feita como “tios” e “tias”, realidade existente ainda em muitas instituições de educação infantil, reduz-se a responsabilidade profissional dos professores, limitando sua prática às relações afetivas e de cuidados.

Assim, podemos afirmar que, dependendo da nomenclatura atribuída aos professores de educação infantil, impede-se que a escola assuma um papel educativo e os professores também deixam de assumir questões fundamentais relacionadas à função docente. Na medida em que os professores deixam de assumir sua identidade de profissional, outras relações são estabelecidas, como a falta de rigor nos processos de formação, falta de práticas pedagógicas fundadas em concepções assistencialistas, quando o que se almeja para as instituições infantis e professores dessa etapa de ensino é a construção de uma proposta educativa fundada numa concepção libertadora de educação.

A formação docente para a educação infantil hoje precisa ser pautada em conhecimentos básicos para a formação do professor e nos conhecimentos necessários para o trabalho com crianças, além de contemplar um processo de desenvolvimento e construção do conhecimento do próprio profissional. Com isso,

evidencia-se que a profissionalização dos professores passa pela sua identidade, em que a nomenclatura aplicada revela a sua auto-imagem, o reconhecimento e *status* social da sua profissão, retatando a concepção de educação, ensino, docência, formação, infância.

Como bem afirma Paulo Freire, os professores de educação infantil precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham, o universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo.¹⁶¹

As nomenclaturas atribuídas, como o caso de “tio” e “tia”, trazem consigo um conjunto de idéias e valores, bem como concepções de sociedade, ser humano, educação, infância, ensino e docência. No que se refere à educação infantil, esse é um dos grandes obstáculos, uma luta a ser vencida no sentido de reconstruir e redimensionar as propostas, tendo em vista a nova realidade configurada para a educação infantil.

Segundo Paulo Freire, os professores devem ter consciência de que é importante saber forjar sua dignidade e reconhecer a importância de sua tarefa. “Daí que não me sinta mal com o esvaziamento de minha profissionalidade e aceite ser avô, como muitas companheiras e companheiros aceitam ser tias e tios”.¹⁶²

3.2.1. A trajetória na nomenclatura: a construção de uma identidade

Na questão da identidade profissional das professoras, retomamos nesta pesquisa a nomenclatura relacionada à identidade dos docentes, questionando com que termos os responsáveis, as crianças e a sociedade se referiam aos profissionais da educação infantil em anos passados, tendo como base o início da vida profissional das entrevistadas.

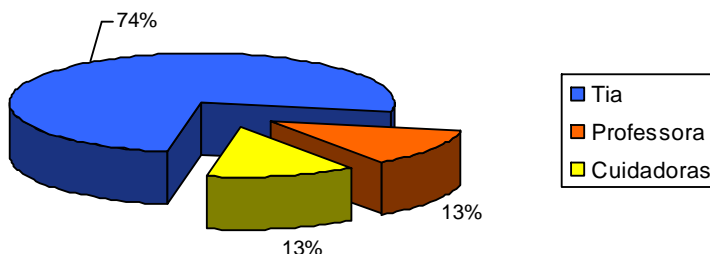
Como mostra o **gráfico 4**, a nomenclatura utilizada para referir-se aos profissionais de educação infantil em anos anteriores nas escolas municipais era tia, professora e cuidadora. Para melhor entendimento, os percentuais podem ser vistos na figura abaixo:

¹⁶⁰ FREIRE, 2006, p. 25.

¹⁶¹ FREIRE, 2006, p. 98.

¹⁶² FREIRE, 2006, p. 46.

Gráfico 4 – Nomenclatura utilizada nos anos anteriores na escola municipal



Constatou-se, neste estudo, que o termo utilizado por familiares, alunos e comunidade em geral para designar as professoras no início da carreira destas e, em alguns casos, nos dias de hoje, era “tia”. Uma única respondente afirmou ser chamada de “professora”, conforme se pode constatar pelo depoimento de Ana¹⁶³, professora da escola municipal:

Tia, às vezes, professora.
Tia era o que mais prevalecia.
“Lembra a tia da escola”, “tia da creche”.
“Tia que vai cuidar de ti”.

A professora Vivian, também professora da escola municipal, acrescenta: “Tia, e até hoje é bem resistente. Na educação infantil, também ‘cuidadoras’”. A professora Amanda, da mesma escola, relata que antigamente “eram chamadas de tia, a gente mesmo se intitulava de tia”.

É importante ressaltar que o cuidado destacado pela professora entrevistada refere-se aos cuidados básicos com a criança de educação infantil, como higiene, sono, alimentação, carinho, segurança, sem as quais ela dificilmente poderia sobreviver. Como bem afirma Nascimento¹⁶⁴, não é possível educar sem cuidar; isto tem sido visto e aprendido não só pela teoria, mas também no processo da pesquisa sobre formação de profissionais de educação infantil.

Na escola privada, encontram-se respostas ao mesmo questionamento que também remetem ao termo “tia”. Todas as respondentes foram enfáticas ao afirmar que o termo com que se referiam a si mesmas era “tia”. Conforme depoimento da

¹⁶³ Todos os nomes das professoras citados no texto são fictícios.

¹⁶⁴ NASCIMENTO, 2005, p. 93.

professora Maristela, que declara: “as pessoas que atuavam na educação infantil eram chamadas de ‘tias’”.

As professoras da escola privada confessional católica foram unânimes ao informar que o termo “tia” foi trocado há pouco tempo, e outras já foram chamadas de “tia”, mas atualmente são chamadas de professoras, conforme relato da professora Íris: “Desde que trabalho nessa área, a maioria das pessoas me chama de professora. Poucas vezes me chamaram de tia”.

A professora Paula ressalta: “Como aluna e como profissional na área da educação, presenciei nomenclaturas como ‘tia’ e ‘professora’; no entanto, predominava a primeira: ‘Tia fulana, quero...’”. Já a professora Fani diz: “Acredito que, há uns vinte anos atrás, as educadoras eram chamadas de ‘tia’ e reconhecidas como cuidadoras. Há pouco tempo, somos chamadas de professora”. As outras professoras foram unânimes em afirmar que o termo utilizado era “tia”.

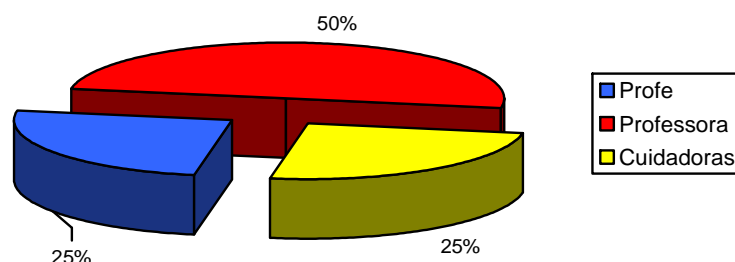
O autor Joseph Razouk Júnior¹⁶⁵ afirma que, no momento em que as mulheres têm acesso ao mercado de trabalho, passam a direcionar os filhos às escolas, relacionando com elas os termos familiares como “tios” e “tias” e, assim, buscando uma melhor adaptação das crianças à escola. Isso colaborou para uma perda de identidade profissional dos professores, já que, segundo o autor, encontra-se em todos os lugares um “sobrinho de plantão”.

3.2.2. A expressão atual: uma auto-imagem afirmativa da identidade

Em relação aos termos utilizados atualmente para os profissionais da educação infantil, segundo a percepção das professoras da escola municipal, o **gráfico 5** evidencia uma diversidade de nomenclatura: professora (50%), profe (25%), cuidadora (25%).

¹⁶⁵ RAZOUK, 2007.

Gráfico 5 – Nomenclatura utilizada atualmente na escola municipal



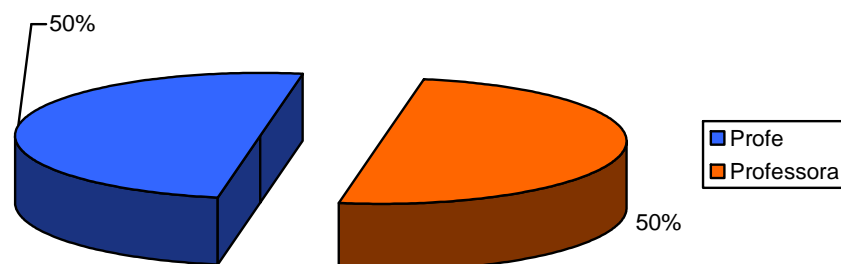
Exemplifica-se com o depoimento da professora Sara: “Se utiliza bem mais ‘professor’ e o nome da educadora. Nós, no Município, digo aqui, na escola, todos são educadores, tanto professores como estagiários e monitores”. Já a professora Ana afirma: “Educadores são todos os que atuam dentro da escola”.

As "profes", de que eles falam muito, é se referindo à professora, educadora de sala de aula. “Ainda existem pais que falam ‘tia’” A professora Vivian, da mesma escola, relata: “Em grupo de trabalho, professoras; na rede municipal, ficou tudo como educadoras, profissionais da educação infantil – Ainda ‘tia’ para alguns pais”.

Observou-se, nos questionários, que há certa “confusão” entre as professoras da escola municipal em relação aos termos utilizados na escola, que variam conforme o momento. Os termos são: “educador”, “profissional da educação infantil” e “professor”. No entanto, fica evidente que o termo “tia” continua bastante presente, além de o termo persistir para alguns familiares.

Na escola privada, em relação aos termos utilizados, as professoras encontram-se divididas: 50% indicaram “professora” e 50% “profe”, como evidencia o **gráfico 6**.

Gráfico 6 – Nomenclatura utilizada atualmente na escola privada



Conforme disse a professora Maristela: “As pessoas que atuam na educação infantil atualmente são chamadas de professoras”. A professora Virgínia salienta: “Diretora, coordenadora, professora e assim por diante, cada uma no seu cargo”.

Na escola privada confessional católica, foram unânimes as respostas do questionário quanto aos profissionais da educação infantil serem chamados de “professora” e pelo nome da professora. Conforme depoimentos da professora Paula:

Na instituição em que trabalho atualmente, somos chamadas pelo nome ou por "profe", "professora". Algumas crianças que chegam à escola pela primeira vez e vêm de escolas menores, como creche, costumam nos chamar de "tia" durante algum tempo; após alguns meses, passam a nos chamar pelo nome ou de "professoras".

A professora Marília comenta que:

Ainda existem pessoas que chamam as professoras de tias. Na minha sala, tem uma mãe que intercala, nos chamando (eu e as minhas auxiliares) pelo nome, pelo título "profe" ou por tia! Ainda não se decidiu!
Alguns pais, por "profe"; outros, pelo nome próprio, que é como nos tratamos em sala de aula.
Perante os pais e as crianças, nos chamamos, portanto, pelo nome próprio. É uma combinação que tenho com as auxiliares.

Segundo a professora Fabiana: “Atualmente, sou chamada de profe, professora ou pelo nome próprio”.

Nas falas dos entrevistados, comparando com depoimentos anteriores, a escola privada confessional católica realiza um trabalho de esclarecimento e

conscientização junto aos alunos e familiares quanto ao papel da profissão, o que não se percebe nas outras instituições, em relação à questão da nomenclatura das professoras.

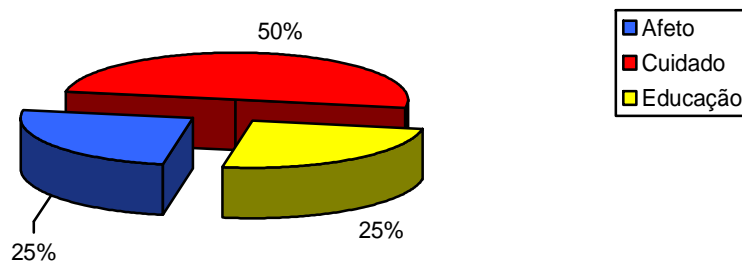
Ao analisar as falas das professoras apóio-me nas reflexões de Paulo Freire: “ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão”.¹⁶⁶ Percebe-se que essa escola busca eliminar, conforme Roberto DaMatta, as entidades de duplo sentido na sociedade, como é o caso dos termos “tio” e “tia”, e procura deixar clara a questão profissional.¹⁶⁷

Mesmo assim, parece estar no inconsciente coletivo o termo “tia”, havendo, por exemplo, esforço por parte da mãe de um aluno para usar outras denominações, conforme vimos no depoimento da professora Marília.

3.2.3. Significação da nomenclatura: perspectiva e formação

Na escola municipal, a percepção que as professoras pesquisadas têm da nomenclatura utilizada para fazer referência ao profissional de educação infantil reflete o aspecto de cuidado, afeto e educação, como evidencia o **gráfico 7**.

Gráfico 7 - Significados dos termos utilizados para referir-se aos professores – escola municipal



¹⁶⁶ FREIRE, 2006, p. 11.

¹⁶⁷ DaMATTA, 2007.

Esse resultado pode ser exemplificado com o depoimento da professora Sara:

Quando se usava cuidado, cuidadores e tia, não havia a preocupação com o aspecto pedagógico; essas pessoas limitavam-se ao cuidado das crianças.

Hoje, apesar de muitas pessoas verem a educação infantil como creche, creio que já mudou o fato de os educadores serem chamados de professores e deterem a responsabilidade de um trabalho pedagógico.

A professora Amanda explica: "Tia - relação de afeto; professora – profissional". Já a professora Taís declara:

Monitor significava, no cargo de antigamente, secretária e, também pelo concurso, o responsável pela função de cuidar a higiene, alimentação e recreação.

No meu caso, quando trabalhava em escolinha particular, assumi uma função de professora, mas, na carteira de trabalho, constava como recreacionista.

Acredito que a nomenclatura de educadoras é para quem tem a responsabilidade pelo trabalho pedagógico, incluindo a troca de fraldas, o desenvolvimento afetivo e social. Penso que temos um pedacinho de assistente social, enfermeira.

Importante lembrar-se das palavras de Henry Wallon¹⁶⁸, que atribui à afetividade um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano. Segundo o seu pensamento, é por meio dela que a criança exterioriza seus desejos, suas vontades e necessidades. Porém, o trabalho desenvolvido na educação infantil não pode restringir-se aos aspectos afetivos nem ser motivado pelo simples fato de se gostar de crianças.

Assumir o papel de professora de educação infantil significa comprometer-se com a formação das crianças, compreendendo que é a possibilidade de construção de uma vida que se transforma e é transformada através das relações no coletivo e em cada um dos envolvidos. Significa comprometer-se com um projeto educativo que constitui um sinal de esperança na construção de uma escola democrática e participativa, baseada em valores como solidariedade, justiça e cooperação, entre outros.

Ainda sobre as observações da professora Taís, é possível verificar o evidente descaso que ocorre com as professoras de educação infantil quando a

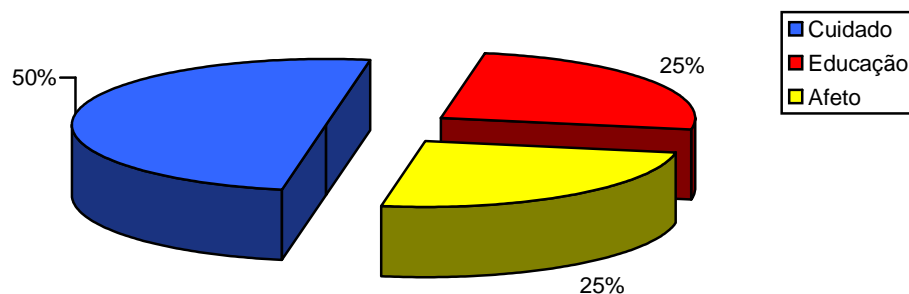
¹⁶⁸ WALLON, Henry. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975. p. 122.

professora relata que foi contratada para ser professora, mas oficialmente foi registrada como recreacionista. Não se pode deixar passar despercebida a questão da professora ter assumido a função de professora e não ter sido reconhecida como tal, haja vista o seu contrato de trabalho. Diante desta constatação podemos retomar as palavras de Paulo Freire, quando afirma: “Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos [...]”.¹⁶⁹

A professora Taís também afirma que ser professora de educação infantil significa ter um pedacinho de “assistente social” e “enfermeira”, revelando a necessidade de um profissional com formação polivalente e específica na área, com conhecimento da fase de desenvolvimento das crianças, bem como de seus interesses e necessidades, para que possa ser desenvolvido um trabalho educativo que contribua com o processo de formação das crianças de zero a seis anos.

Pode-se observar, pelos depoimentos colhidos nessa escola privada, que as professoras têm consciência do significado dos termos, embora extrapolem em alguns momentos e pareça aflorar a questão da “tia”. O **gráfico 8** explicita os resultados da pesquisa com referência à escola privada.

Gráfico 8 – Significados dos termos utilizados para referir-se aos professores – escola privada



¹⁶⁹ FREIRE, 2006, p. 11.

A escola privada apresenta, na fala das professoras, suas interpretações dos termos utilizados para se referirem a elas.

A professora Maristela, da escola privada, comenta que

As tias normalmente são pessoas que não têm nenhum curso ou formação na área de educação; são meramente cuidadoras. Na maioria das vezes, estão nas turmas de berçário e maternal.

As professoras são pessoas que têm um curso de formação em nível médio ou acadêmico, onde devem ter conhecimento sobre os cuidados e o desenvolvimento da criança de zero a seis anos.

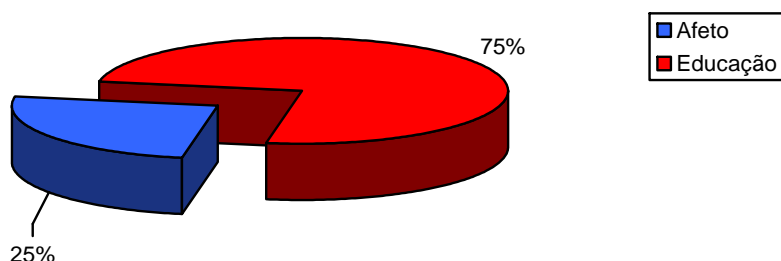
A professora Elisabeth registra que: “Tias eram as cuidadoras, professora remete à educação, tarefa pedagógica”. A professora Cris afirma: “Acho que tia era uma forma carinhosa de chamar as professoras, mas nunca considerei uma ofensa isto”.

Em relação a este depoimento, observa-se que o termo “tia” continua, em parte, arraigado entre os professores. A substituição desse termo por “professora” não significa, conforme Paulo Freire: “[...] diminuir ou menosprezar a figura da tia [...] significa retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente”.¹⁷⁰

Como evidencia o **gráfico 9**, a escola privada confessional católica têm uma concepção mais profissional sobre o significado da nomenclatura utilizada, havendo uma predominância do significado educação.

Gráfico 9 – Significados dos termos utilizados para referir-se aos professores – escola privada confessional católica

¹⁷⁰ FREIRE, 2006, p. 11.



Na escola privada confessional católica, a professora Paula afirma que

Tia está relacionada a parentesco, a alguém que cuida, não educa. A alguém que não necessariamente necessita de formação específica, pois vai cuidar das necessidades das crianças, como alimentação e higiene, ao contrário da professora, que, por ter formação técnica, estará preocupada com o desenvolvimento das crianças em seus vários aspectos: intelectual, emocional, etc.

Segundo a professora Fani:

A nomenclatura antiga [tia] estava mais associada a adultos que cuidavam, sem o compromisso pedagógico de desenvolver e aprimorar as aprendizagens.

As nomenclaturas atuais, educadoras e professoras, estão ligadas a uma profissão reconhecida com a sua função de ensinar em espaços escolares e, atualmente, também em espaços não escolares, conforme Diretriz Curricular Nacional de Educação.

Declara a professora Amélia:

Tia [é] uma generalização com a função de um familiar e a professora.
 Professora [é] reconhecimento do profissional.
 "Sora" é apelido para a professora ou "profe".
 Nome: forma mais próxima pessoal para tratar com o professor.

Como podemos observar nos depoimentos das professoras da escola privada confessional católica, há clareza quanto aos termos utilizados para os docentes, procurando-se usar os termos adequados ao profissional.

3.3. Ênfase educativa relacionada às nomenclaturas

Em relação à ênfase educativa nas nomenclaturas direcionadas aos professores, a professora Sara, da escola municipal, comenta que

[Para a] professora, a ênfase é estar olhando o cuidado, mas, no Município, pode até ser de desenvolver a higiene, mas tem outra conotação. Todos os educadores estão preocupados em ressignificar o trabalho da educação infantil, ainda mais que as crianças ficam todo o dia na escola.

Para a professora Taís:

Nas escolas em que trabalhei, tanto professoras como monitoras têm obrigações práticas que devem assumir.

A professora é responsável pela chamada, planejamento, relatórios de avaliação e das crianças, e, embora seja realizada com a participação das monitoras, a responsabilidade fica com a professora. A professora coordena, mas todo o planejamento é feito junto, enfim, a pior parte, do planejamento, agendamento de reunião com equipe, os relatórios, fica com o educador.

A educadora é responsável mais pela área cognitiva, e as monitoras, mais pela recreação. Às vezes, elas aplicam um jogo que envolve cognição, mas a função é da educadora. A coordenadora pedagógica ressalta as diferenças das brincadeiras no pátio como recreação, e as atividades cognitivas são com a educadora.

A ênfase em “tia” não me incomodava, eu repetia a palavra. A minha atitude era a mesma até porque as crianças são muito corpo e têm afeto.

Acho que criaram o termo “tia” porque a criança só ficava com parentes próximos, por isso criaram o termo “tia” para a criança ficar na escola. A criança acabava ficando porque já estava familiarizada com a forma de chamamento de seus parentes.

Apresentado esse depoimento, cabe fazer algumas observações, pois a professora avalia como ruim o que é de sua responsabilidade. Na fala da professora, recreação não é educação. Ficou evidenciado que essa professora não se apropriou dos princípios do educar e cuidar como indissociáveis.

Rivero pensa que

[...] a perspectiva cuidar-educar, tão presente na educação infantil inspira e anuncia a necessidade de formar professores que observem, respeitem e dêem voz às crianças. Contudo, essas eram [e são] idéias muito novas, extremamente desafiadoras, o que nos leva a presumir que este era [e é] um momento marcado por muitas dúvidas e contradições a respeito da formação desses professores.¹⁷¹

Em relação ao termo “tia”, percebe-se a falta de reconhecimento da sociedade e também dos próprios profissionais da área, pois fica evidente, em

¹⁷¹ *Apud* FREIRE, 2006, p. 11.

muitos depoimentos, que o termo “tia” está arraigado na postura dos profissionais, mesmo que o discurso se contraponha a essa posição.

A professora Amanda disse:

Não percebo mudanças, a minha atuação não mudou. Avalio que o que mudou foi o respeito à valorização. O termo “profe” muda, pois implica uma profissão, exige postura profissional. Tu não és alguém que está ali cuidando das crianças; tu estás trabalhando com as crianças, e isso demonstra que tem informação.

Nas creches comunitárias, ainda chamam de tias, e isso restringe o trabalho, enfoca só o cuidado com a higiene, evitar que se machuque, não se preocupa com a busca do conhecimento e com a questão de desafiar as crianças.

Diante deste último depoimento, percebe-se a falta de uma reflexão e conscientização em relação à profissionalização e à identidade social de professora. Podemos avaliar que a troca de nomenclatura não garante mudanças de concepções no reconhecimento da profissão e nas mudanças relacionadas a esta, mas sem dúvida é uma mudança necessária para a construção da profissionalização e para a ressignificação da identidade de docentes da educação infantil.

As professoras de educação infantil, ao ressignificar a sua identidade, assumem compromissos e responsabilidades que implicam mudanças profundas, envolvendo questões epistemológicas, ideológicas, políticas e pedagógicas, uma vez que a realidade aponta para a falta de uma formação continuada e reflexiva desses profissionais, uma falta de reconhecimento e de *status* social. Paulo Freire chama a atenção para a escola “eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se”.¹⁷²

Em relação à ênfase educativa relacionada às nomenclaturas direcionadas aos professores, a professora Maristela, da escola privada, comenta: “As ‘tias’ têm formação em nível de assistentes, cursos e as ‘professoras’ têm formação em nível de magistério ou curso de pedagogia”. Como essa resposta foi a única obtida no questionário, já que as outras professoras não responderam essa questão, consideramos como a opinião geral dos docentes da escola privada sobre esse assunto.

¹⁷² FREIRE, 2006, p. 49.

Da escola privada confessional católica, temos, por exemplo, o depoimento da professora Heloísa: “‘Profe’ é apelido carinhoso que não deixa de valorizar o professor”. A professora Íris comenta:

Tia procura dar caráter maternal. Professora: a maternagem faz parte do cotidiano da educação infantil, mas muito além disso está a formação do profissional.

Conforme a Professora Fani:

Para a nomenclatura “tia”, a ênfase educativa é somente relacionada ao cuidar e à aproximação de relações familiares. A nomenclatura “professora” tem, na sua função social, a ênfase educativa, de cuidar e educar.

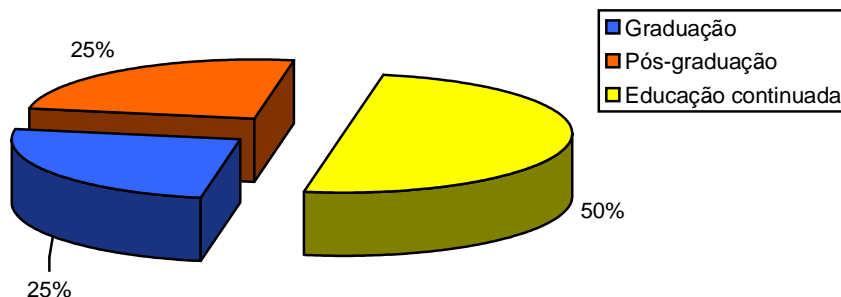
Embora “profe” não seja exatamente um apelido, e sim uma maneira de facilitar a pronúncia do termo “professora”, pode-se considerar que as professoras da escola de cunho confessional manifestam uma maior clareza em relação ao profissionalismo na utilização dos termos e na busca pela formação docente.

3.4. Formação necessária para cada uma das nomenclaturas

Dentre algumas das dificuldades que atingem a educação infantil, pode-se ressaltar o problema da formação profissional para o trabalho com as crianças pequenas. De acordo com a LDB/96, para atuar nesta primeira etapa da educação básica, a formação mínima do professor deve ser em nível superior. Dando continuidade a este estudo, a seguir apresento os resultados da pesquisa realizada junto a 20 profissionais da educação que atuam em educação infantil, evidenciado a opinião destes quanto a formação necessária para cada uma das nomenclaturas mencionadas nas questões anteriores.

Assim, no que se refere à formação necessária ao professor de educação infantil as respostas colhidas na escola municipal pesquisada foram variadas, como mostra o **gráfico 10**:

Gráfico 10 – Formação necessária para cada uma das nomenclaturas – escola municipal



Conforme a professora Taís:

Educadora tem que ter graduação e pós-graduação. Tenho uma colega que está fazendo pedagogia, mas está com muitas dificuldades. Não consegue dar aula, falta noção de organização de sala de aula, ou como ela vai trabalhar seriação, classificação em matemática, se elas não conseguem trabalhar. Esta educadora está começando, mas não sei se só formação em pedagogia adianta. Percebo muita dificuldade de ver na prática o que estão ensinando na faculdade, as colegas têm dificuldade de aplicar. Claro que a realidade da escola exige que se adapte.

Encontramos, no depoimento acima, além da ênfase no constante aperfeiçoamento, outro aspecto importante: o distanciamento entre o que é trabalhado nos cursos de formação e as realidades das escolas. Conforme assinalamos no capítulo anterior, Fernando José de Almeida afirma que a maioria dos cursos tem seu direcionamento a públicos “genéricos”.¹⁷³ Os professores, ao buscarem cursos de formação com melhor concentração para as atividades e com condições especiais de trabalho, devem adaptar-se à realidade existente na escola onde trabalham. No entanto, não é só o processo de formação que contribui para a prática pedagógica dos professores; também as identidades pessoais e profissionais estão envolvidas.

Segundo Maurice Tardif, o professor

[...] não é somente utilizado como um meio do trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Trata-se, portanto de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e

¹⁷³ ALMEIDA, Fernando José de. **Parceiros em construção**, 2005. Disponível em: <<http://www.tutonet.com.br/entrepares/anexos/parceiros.doc>>. Acesso em: 21 mar. 2007.

profissional do professor, a sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula.¹⁷⁴

A professora Vivian considera que a formação deveria ser: “Graduação. Pós-graduação. Leitura. Vivência. Análise. Avaliação/reavaliação do teu trabalho. Estudo e troca com colegas”.

Nessa direção, o autor Garcia ressalta a necessidade de lançarmos um outro olhar para a formação inicial, e encoraja a construir sua articulação junto a outros níveis de formação. O autor contribui ao afirmar que:

[...] concebe a formação de professores como um “continuum”, e indica a necessidade de uma convergência de propósitos entre o currículo da formação inicial e o currículo da formação permanente (ou em serviço) de professores. Assim, não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados” encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.¹⁷⁵

É necessário compreender a formação inicial como uma primeira fase do processo de desenvolvimento profissional, tendo também foco na especialização e na educação continuada.

A professora Ana, em suas considerações sobre a formação necessária para cada nomenclatura, expressa:

Acho que todos educadores que trabalham na educação infantil teriam que ter a mesma formação. Não deveria ter a diferenciação como, por exemplo: aqui os monitores, estagiários, não são professores, mas são chamados educadores.

Avalio que ainda existe diferença entre magistério e pedagogia. Mesmo tendo modificado nos cursos de pedagogia, ainda avalio que necessita aprofundar a questão didática. No magistério, percebe-se que trabalhou bem didática, mas falta aprofundamento teórico.

Nesse caso, a professora faz uma crítica aos cursos de formação, realçando a falta de relação entre a teoria e a prática, com conteúdos distantes das realidades das escolas, não promovendo espaços de trocas e reflexões. O ensino seria ultrapassado, sem reflexão, enfocando a transmissão do conhecimento, e não sua construção. A professora traz também, em seu relato, que o fato de todos serem

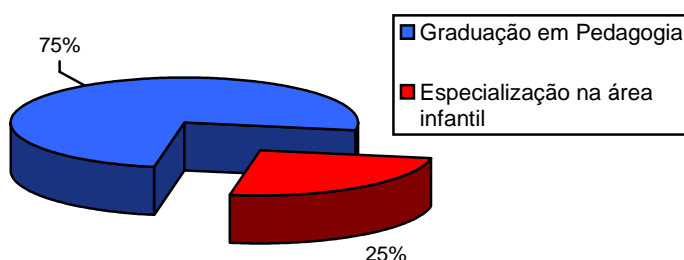
¹⁷⁴ TARDIF, 2003. p. 17.

¹⁷⁵ GARCIA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 55.

chamados de educadores, seja qual for a função profissional, acaba acarretando certa falta de identidade profissional.

A seguir, apresentamos algumas considerações das professoras da escola privada em relação à formação necessária para cada uma das nomenclaturas mencionadas nas questões anteriores.

Gráfico 11 – Formação necessária para cada uma das nomenclaturas – escola privada



A professora Elisabeth comenta:

Para trabalhar com crianças na educação infantil, é necessário ter formação adequada, pedagogia, e conhecer a psicologia infantil.

A professora Cris relata:

Professora de educação infantil – pedagogia e algum curso específico, tipo OMEP. Tia – Eu fiz pedagogia e um curso de jardineira da OMEP.

Segundo a professora Maristela:

Tias têm formação em nível de assistentes, cursos. As professoras têm formação em nível de magistério ou curso superior em pedagogia.

Os depoimentos das professoras da escola privada demonstram insegurança em relação à formação que devem seguir. No depoimento da professora Cris, a questão antiprofissional relacionada à “tia” ainda está presente.

A mesma questão relacionada à formação necessária para as nomenclaturas direcionadas aos professores é comentada pelas professoras da escola privada confessional, sendo predominante a indicação de graduação em pedagogia.

Diz a professora Íris:

Tia: Nenhuma [formação]. Professora – preferencialmente, terceiro grau, mas ainda muito raro encontrar profissionais, em escolas pequenas, com essa formação.

Professora Fani:

Para trabalhar na educação infantil, a formação necessária é de pedagogia, com ênfase na educação infantil.
Na época em que se chamava professora de “tia”, a exigência era gostar de criança e, caso fosse professor de outra área, poderia dar aula na educação infantil.

Conforme a professora Marina, a palavra “tia” remete à ausência de formação e a um grau de parentesco. Já “Profe [professora]: valorização profissional superior. ‘Sora’: idem anterior”.

A partir desses depoimentos, observamos que as professoras da escola privada confessional estão conscientes da questão da identidade e profissionalização dos termos. A professora Fani deixa implícito que está no passado o uso do termo “tia” para o profissional da educação. No entanto, conforme a professora Íris, ainda seria muito raro encontrar profissionais, em escolas pequenas, com formação específica. A professora Mariana ressalta a questão da valorização profissional. Quanto a esse aspecto, as professoras dessa instituição mostraram-se mais conscientes em relação à sua profissão e à sua identidade.

3.5. Motivo da escolha da educação infantil como atuação profissional

As professoras da escola municipal, na amostra deste estudo, relatam o que as motivou para a escolha profissional da educação infantil. No depoimento da professora Taís, observa-se o seguinte relato:

Sempre desejei ser professora. Quando criança, brincava de escolinha. Com 14 anos, fiz magistério, secretariado, porque queria usar salto alto.

Minha mãe incentivava o magistério, porque tinha dois meses de férias e podia trabalhar apenas um turno.

Depois do magistério, fiz o curso da OMEP.

Ao ingressar no curso de pedagogia, não gostei, trocando para o curso de ciências.

O concurso do município só foi feito na área da educação infantil porque a bibliografia era mais fácil e [havia] um número menor de candidatas.

Ao assumir a turma, gostei. Acho que o destino fez com que eu fizesse em educação infantil, pois eu adoro.

Sempre preferi trabalhar com os maiores, só que, quando fiz estágio em uma quinta série, descobri que não tinha domínio de turma. Eu queria trabalhar com os maiores porque têm folgas semanais, dois meses de férias.

A professora Amanda comenta o motivo da escolha para trabalhar em educação infantil:

Terminei o segundo grau com 14 anos. Decidi fazer magistério. Após conclusão, desejava fazer os adicionais para alfabetização, porém o menor número de inscritos para os estudos adicionais era em educação pré-escolar, então, optei pela seleção mais fácil de aprovação. Acabei me apaixonando por trabalhar com crianças. No ano de 1988, fiz concurso para a prefeitura e fui aprovada.

O que contribuiu para a opção pela educação infantil foram as metodologias, as abordagens apresentadas para a educação infantil.

Hoje, refere-se que não é só cuidado e que, antigamente, ser professora da educação infantil significava somente cuidado para que as mães trabalhassem fora. Embora ainda se cumpra esse papel, está bem mais claro o trabalho que deve ser realizado na educação infantil.

Diz a professora Vivian:

Fiz pedagogia por acaso, [...] resolvi fazer pedagogia. Gostei dos menores e hoje adoro. A questão da educação infantil é o amar, senão, o trabalho não funciona.

Considerando os depoimentos anteriores das professoras da escola municipal, observa-se que escolheram a profissão por falta de opção ou pelas facilidades e “benefícios” que consideraram importantes. Sob este aspecto pode-se considerar que estes são fatores que contribuem para que professores e professoras sejam levadas à condição de “tios” e “tias” e todas as conseqüências que advém desse termo.

Paulo Freire intitula o capítulo de um de seus livros como “Vim fazer o curso do magistério porque não tive outra possibilidade”.¹⁷⁶ O autor ouviu essa frase de várias alunas que cursavam o magistério na cidade de São Paulo; algumas delas

¹⁷⁶ FREIRE, 2006, p. 47.

faziam o curso enquanto esperavam o casamento. Nos depoimentos acima, algumas das professoras procuraram a área do Magistério pelas férias, facilidade de trabalhar somente um turno, facilidade de passar no concurso municipal da educação infantil, pois existem menos candidatos, pelo receio de se relacionarem com alunos “maiores” ou, ainda, por acaso. Paulo Freire argumenta:

[...] não significa que a prática educativa deva ser uma espécie de marquise sob a qual a gente espera a chuva passar. E para passar uma chuva numa marquise não necessitamos de formação.

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamos-os ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo. [...] devemos assumir com honradez nossa tarefa docente, para o que a nossa formação tem que ser levada em conta rigorosamente.¹⁷⁷

Assinala o autor que não se deve procurar formar um profissional para a docência só porque não existe outra oportunidade momentânea. Esse tipo de atitude é o que desencadeia, em muitos “professores”, a falta de motivação para lutar pelo profissionalismo, pelas condições de trabalho e por tantas outras questões ligadas à docência.

A seguir, apresentamos os motivos da escolha profissional pela educação infantil das professoras da escola privada.

A professora Maristela comenta que:

Sempre me interessei muito pelas crianças, como se dá o seu desenvolvimento e, principalmente, sua personalidade. Penso que fazer parte da formação das personalidades seria papel desafiador e interessante. Por isso, fiz esta escolha.

Uma observação: quanto menor a faixa etária, maior deverá ser o entendimento da profissional sobre o desenvolvimento da criança, para melhor acompanhar o seu crescimento, a sua personalidade.

A professora Elisabeth aponta:

Por gostar de trabalhar com crianças e ter curiosidade de aprender com elas e como elas aprendem e interagem com o meio social.

¹⁷⁷ FREIRE, 2006, p. 47-48.

Já a professora Cris justifica:

Porque adoro trabalhar com crianças pequenas. Acho a troca maravilhosa. As crianças são carinhosas e muito criativas. Acho que a cada dia vivemos novas experiências e desafios. Perceber o crescimento das crianças é fantástico.

Os depoimentos acima enfocam o interesse pelas crianças e pelo seu desenvolvimento. Importa aqui fazer um recorte do depoimento da professora Maristela, que ressalta a importância da profissionalização das professoras que trabalham com educação infantil. Pode-se destacar, também, a amorosidade pelas crianças, que foi o foco principal para a escolha da profissão. Segundo Paulo Freire, “[...] *amorosidade*, sem a qual seu trabalho perde o significado” (grifo do autor).¹⁷⁸ A questão da amorosidade é importante, mas por si só não é o suficiente para um trabalho educativo na educação infantil.

Abaixo, apresentamos a escolha profissional pela educação infantil das professoras da escola privada confessional.

Diz a professora Fabiana:

Eu adoro muito a minha profissão. Escolhi trabalhar na área porque adoro crianças e, com o passar do tempo, com as vivências em estágios e/ou trabalhos, percebi o quanto o professor é exemplo importante para o crescimento dos seus alunos. Crescimento – desenvolvimento. É muito bom receber em troca: sorrisos, beijos e muito carinho como reconhecimento diariamente.

Professora Priscila:

Em um primeiro momento, pela dificuldade de ingressar no nível do ensino fundamental sem a graduação completa. A educação infantil permite professores em formação (estágios remunerados) como auxiliares, por exemplo, como foi o meu caso. Atualmente, me realizo muito nessa etapa de ensino e com a faixa etária dos meus alunos.

A professora Bianca comenta que:

Desde bem pequena, sou apaixonada por crianças [...] porque acredito muito nelas e no trabalho que se desenvolve com essa faixa etária. A valorização do profissional da educação, no meu caso, da educação infantil, começa pelo reconhecimento da profissão.

¹⁷⁸ FREIRE, 2006. p. 57.

Os depoimentos acima, de professoras da escola confessional, dão a entender que algumas delas depositam toda a sua expectativa de reconhecimento nas crianças por meio do afeto que estas lhes direcionam. Nesse aspecto, reduz-se a condição de profissional à condição de “tia”.

Outro aspecto marcante está diretamente ligado ao que Paulo Freire expressa sobre a prática educativa, que não deveria ser “uma espécie de marquise sob a qual a gente espera a chuva passar”.¹⁷⁹ A professora Priscila afirma: “A educação infantil permite professores em formação (estágios remunerados) como auxiliares”. Isso demonstra que não é valorizada a atuação em educação infantil por considerar que nesta só se brinca, sem envolver conhecimento e aprendizagem.

Conforme o pesquisador Paulo Freire

[...] ensinar o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se firma na análise crítica de sua prática.¹⁸⁰

Já a professora Bianca tem consciência de que, para que os professores de educação infantil venham a ser valorizados, dever haver reconhecimento profissional. Cabe salientar que tal valorização passa pela ressignificação da identidade docente.

De forma geral, podemos constatar que o termo “tia” estava presente tanto na escola municipal quanto na escola privada, ainda que muitas vezes de modo implícito. Nos depoimentos, percebeu-se uma falta de conscientização quanto à relação profissional envolvida nos processos de formação e construção de identidade.

Na escola confessional, pode-se constatar maior busca pelo reconhecimento profissional e amplo esforço pelo abandono dos termos “tio” e “tia”. Há uma

¹⁷⁹ FREIRE, 2006, p. 47.

¹⁸⁰ FREIRE, 2006, p. 28.

percepção da importância de buscar aperfeiçoamento, considerando o mestrado e o doutorado.

No entanto, podem-se constatar indicativos de possíveis mudanças, considerando-se que um número significativo reconhece a necessidade de formação, pois por meio dessa prática é que se pode ampliar a profissionalização docente, ressignificando o processo identitário dos professores de educação infantil.

CONCLUSÃO

Ao registrar algumas possíveis conclusões desta pesquisa, deixo claro que a intenção deste estudo não foi esgotar o assunto e acredito que é possível aprofundá-lo, dando continuidade às investigações, às leituras, aos debates e às análises crítico-reflexivas em relação aos processos de formação e de ressignificação da identidade de docentes de educação infantil.

Na sociedade contemporânea, o desafio é transformar práticas e culturas tradicionais sedimentadas e buscar uma educação que possibilite a inclusão, o acesso e a permanência na escola, promovendo uma formação humanizadora que possibilite a construção e reconstrução dinâmica da identidade dos sujeitos envolvidos. Trata-se de priorizar a interação, a criticidade, a cooperação, a solidariedade, a busca da justiça social, considerando os interesses e as necessidades coletivas ao invés das individuais, na luta pela qualidade e dignidade das escolas de educação infantil e das profissionais que nelas atuam.

Para pesquisar os processos de formação e identidade de docentes de educação infantil, há a necessidade de refletir sobre os modelos ainda existentes nas práticas de grande parte das instituições de educação infantil. Estes modelos pedagógicos ainda se sustentam, em grande parte, em concepções assistencialistas de educação, que negam qualquer intencionalidade educativa, e num modelo pedagógico escolarizante. As questões tecidas nesta dissertação são reflexos da história da infância e da educação infantil, marcada pelo abandono, pela desconsideração e pelo desrespeito à sua dignidade e posição social.

É importante considerarmos que a educação infantil vem passando por reformulações no campo das políticas públicas, como ocorreu na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, publicado em 1990, na análise proposta pelo Ministério da Educação em 1994, que estabeleceu o

documento *Política Nacional de Educação Infantil* e na sanção das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, dentre outras medidas.

Concretamente, o momento é de repensar o trabalho desenvolvido na educação infantil e a função docente das professoras que atuam nessa etapa de ensino, compreendendo que a atual exigência é de uma educação com caráter educativo e não meramente de cuidado. As funções de higienistas, assistencialistas e preparatórias para as etapas de ensino posteriores, que foram assumidas ao longo da sua história, precisam ser reconfiguradas e é fundamental constituir-se uma nova identidade.

A educação infantil está em um momento de transição, com recentes conquistas em relação à exigência de formação de professoras desta etapa de ensino. Legalmente, isso está estabelecido; porém, faz-se necessário acompanhar a ação por parte dos governantes no sentido de estabelecer políticas públicas facilitadoras, de investir no processo de formação continuada, de fiscalizar a aplicação das verbas para a educação e de verificar o empenho das direções, coordenações, professores, funcionários e familiares nas escolas.

Ao longo da trajetória profissional, os professores passam por diferentes momentos e compreensões da sua identidade, dependendo da conjuntura social, política, econômica e cultural vigente. Em um determinado período, o conceito e a imagem do professor tinham um significado. Atualmente, as professoras de educação infantil encontram-se num processo de ressignificação da sua identidade. Uma das manifestações disto consiste na mudança da denominação de “tia” para professora de educação infantil.

Na pesquisa de campo procurei entender quem são essas professoras, como se constituíram e se constituem como professoras e como vêm a profissionalização na educação infantil. Evidenciou-se que boa parte das docentes têm bom nível de percepção em relação às competências, habilidades profissionais e sociais e parecem estar eticamente comprometidas com seu trabalho, em especial, as que atuam na escola privada confessional. Entretanto, foi possível constatar as dificuldades na formação inicial e a ausência de formação continuada, aliadas a fatores como a falta de perspectivas profissionais e a falta de desejo para a profissionalização. Algumas das professoras da escola municipal e privada relataram que não percebem como termo “tia” pode interferir na sua profissão. Elas tampouco

demonstraram interesse pela continuidade de seu processo de formação. Dessa forma, compreende-se que estas professoras não têm clareza de que a formação de docentes para a educação infantil hoje precisa ser pautada em conhecimentos científicos básicos e em conhecimentos necessários para desenvolver o trabalho com as crianças, assim como para fomentar o seu próprio processo de desenvolvimento e construção de conhecimento, de concepções, de novos saberes e fazeres. Os depoimentos dessas professoras, ao afirmarem que o termo “tia” não interfere na sua profissionalização, também serve de ponto de partida para analisar as suas concepções e qual o significado de ser professora na educação infantil, revelando, assim, a sua identidade docente. Apesar da pesquisa empírica ter sido restrita, pôde-se ter uma amostragem do pensamento de pessoas que atuam nesta área de ensino.

Foi desconsiderado pelas professoras o contexto atual da educação infantil, as novas exigências legais, os debates e estudos que têm ocorrido em relação à qualificação do trabalho desenvolvido nas instituições infantis. As professoras também desconsideraram que a proposta de formação de docentes de educação infantil exige que se assuma uma postura profissional, revisando seus conceitos e concepções, em um processo de análise crítico-reflexiva da sua prática pedagógica, na perspectiva de construir novas concepções e novos referenciais teóricos, possibilitando a ressignificação de sua identidade.

Outro fator importante que é preciso levar em consideração é o grande contingente de professoras, dentre as que fizeram parte da amostra, que não têm formação docente específica para atuar na educação infantil, mas estarem atuando nesta etapa devido a benefícios, como férias ou a possibilidade de trabalhar meio turno, concursos menos concorridos, entre outros fatores.

Na escola municipal, houve um discurso quase que comum das entrevistadas, em que usavam a nomenclatura educadora para todos e todas as pessoas que atuam na escola e em que tanto as educadoras professoras como educadoras monitoras eram responsáveis por educar e cuidar das crianças. Porém, houve uma contradição no momento em que a professora relatou que a monitora assumia mais a parte recreativa e que a professora era responsável pela parte cognitiva. A entrevistada verbalizou que todo o trabalho é planejado junto com a

monitora, mas que a pior parte fica para a professora, referindo-se aos registros burocráticos.

Neste sentido, percebe-se a dificuldade da professora em compreender a sua função de educadora e o ofício de sua profissão. Se de fato quisermos realizar uma proposta educativa na educação infantil, precisamos dar maior atenção à formação docente e assumir o compromisso de promover espaços de formação, possibilitando que as próprias professoras repensem o seu papel, pois a busca de qualidade e de um trabalho digno com crianças de zero a seis anos está diretamente relacionada com a formação e a ressignificação da identidade docente.

Em relação à escola privada confessional católica, percebe-se uma unidade no discurso e um conhecimento do corpo docente em relação à história da educação infantil, havendo também uma maior clareza do papel que exercem atualmente como professoras dessa etapa de ensino e das novas propostas e exigências para o desenvolvimento do trabalho na educação infantil.

Na escola privada, pode-se constatar através das entrevistas uma falta de análise e de aprofundamento teórico nas respostas respondidas no questionário. Esta constatação somada à formação docente e ao tempo de atuação na educação infantil nos dá indicativos da inexistência de um processo de formação docente continuada de caráter crítico-reflexivo.

É através do processo de formação, dos seus saberes, das vivências da sua prática pedagógica e da sua história pessoal que o professor constrói a sua identidade. Deve-se ter claro que a construção da identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão desses significados sociais, da revisão das tradições e, além disso, pelo significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, do seu modo de agir, da sua história de vida, de seus anseios, angústias e saberes.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de um processo de formação docente consistente e consciente das profissionais que trabalham com crianças de zero a seis anos, considerando a exigência e a necessidade de um trabalho educativo na educação infantil. O trabalho desenvolvido com esta etapa de ensino deve estar inserido num projeto de transformação social, incorporando as contribuições teórico-práticas das diversas ciências e áreas, abordando temas que

possibilitem que as educadoras compreendam a criança e a si mesmas como sujeitos que ensinam e aprendem, que transformam e também são transformados.

Portanto, reafirmo que a formação de professoras de educação infantil é um grande desafio, havendo ainda um longo caminho a ser percorrido. Constata-se que grande parte dos profissionais que atuam com crianças desta faixa etária nem sempre possuem a mínima formação e alguns não possuem habilitação específica. A consequência dessa falta de formação são práticas pedagógicas intuitivas, descomprometidas, isoladas, com caráter assistencialista e higienista, em que se desconhece ou se ignora a função do educar.

Entendo que o professor de educação infantil necessita de uma formação específica para que possa realizar um trabalho educativo que contribua na formação e no desenvolvimento das potencialidades dos seus alunos. O professor precisa de conhecimentos e referenciais teóricos consistentes na busca de uma prática pedagógica que desafie as crianças no desenvolvimento das estruturas de pensamento, socialização, autonomia, ampliando as interações sociais e culturais com o outro, com o meio e a sociedade, como forma de compreensão de mundo, e possibilitando que a criança construa a sua própria identidade.

A formação docente inicial e continuada dos professores anuncia novos horizontes, pois a exigência e a necessidade que temos hoje na educação infantil são de formação de profissionais críticos, participativos, conscientes do seu papel de cidadãos na sociedade, que possam realizar-se individual e coletivamente. Nesse sentido, a capacidade de realizar a auto-análise reflexiva possibilita que os professores se tornem pesquisadores, tendo como referência a sua prática pedagógica e seus saberes docentes, tornando-os sujeitos investigadores dos seus próprios processos formativos a partir do estabelecimento de relações e de diálogos com seus pares, assim consolidando espaços de formação mútua.

Em relação às propostas de formação que vêm sendo oferecidas pelos cursos de graduação, constata-se que não oportunizam o desenvolvimento profissional. Na maioria das vezes, os temas abordados não estão de acordo com as reais necessidades das professoras e das escolas, entre outras tantas questões já tratadas nesta pesquisa. Muitos cursos passam uma falsa idéia de formação, segundo a qual o estudante acredita que basta aplicar técnicas ou seguir receitas prontas que podem ser aplicadas. Para que possamos promover espaços que

privilegiem uma formação docente reflexiva, precisamos romper com as ideologias que enaltecem as técnicas e as receitas ainda presentes nos cursos de formação. Fica explícito que somente por meio de um processo de formação docente crítico-reflexivo promovido pelos cursos de formação e as escolas, fomentando espaços de estudos e formação continuada e com disponibilidade e compromisso dos professores com seu próprio processo de formação, é que há possibilidade de ressignificação da identidade das professoras de educação infantil. Pode-se afirmar que se faz necessário também ressignificar o reconhecimento e o compromisso social dos docentes de educação infantil na busca por melhores condições de formação e de trabalho, com melhores salários.

Por entender que o professor de educação infantil precisa de uma formação docente específica, enfatizo a necessidade de revisão das políticas de formação desses profissionais, com vistas à superação de obstáculos vividos em diferentes dimensões históricas, ideológicas, sociais e epistemológicas. É preciso estabelecer intervenções dos responsáveis pela formação docente de educação infantil, que têm a seu cargo a função de educar e cuidar, uma função profissional de grande responsabilidade e transcendência humana e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2003. (Coleção Questões da nossa época, 104)
- ALMEIDA, Fernando José de. **Parceiros em construção**. 2005. Disponível em: <<http://www.tutornet.com.br/entrepares/anexos/parceiros.doc>>. Acesso em: 21 mar. 2007.
- ALMEIDA, Ordália Alves de. **A educação infantil na história – a história na educação infantil**. Disponível em: <<http://www.omep.org.br/artigos/palestras/01.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2007.
- ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 24, n. 62, p. 9-25. abr. 2004.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARROYO, Miguel. O significado da infância. **Criança**. Brasília, n. 28, p. 17-21, 1995.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BARROS, Lia A. F.; KOWALTOWSKI, Dóris. **Avaliação de projeto padrão de creche em conjuntos habitacionais de interesse social** o aspecto da implantação. NUTAU, 2002. Disponível em <http://www.fec.unicamp.br/~doris/pt/artigos/con_html/pdf/NUTAU2002_projeto_creche.pdf>. Acesso em: 01 out. 2006.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.
- BRASIL - Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Disponível em: <<http://portalmec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2007.
- BRASIL – Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, 2007. p. 7. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2007.
- BUJES, Maria Isabel. Educação infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (Orgs.). **Um pouco da história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.
- CAMPOS, Maria Malta. Formação e carreira do magistério. In: UNESCO (Ed.). **Simpósio educação infantil: construindo o presente**. Anais. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.
- CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 77, p. 207-227, out. 2001.
- CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. **A educação infantil, as políticas públicas e o Banco Mundial**. Disponível em: <http://www.propucsp.org.br/revista/r21_r08.htm>. Acesso em: 07 ago. 2007.
- CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2006.
- CERISARA, Ana Beatriz. **Rousseau: a educação na infância**. Scipione: São Paulo, 1990.
- CHARLOT, Bernard. **A escola e o saber**. Centro de Referência em Educação Mário Covas. Entrevista concedida a Priscila Ramalho. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006>. Acesso em: 22 mar. 2007.
- COMÊNIO, Jam Amos. **Didática Magna** [excerto]. Trad. Ivone Castilho Benedeti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- CONTRERAS JÚNIOR, Domingos. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DAMATTA, Roberto. **Interface**. Disponível em: <<http://www.emformacao.bioqmed.ufrj.br/01/interface.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2007.
- DICIONÁRIO Priberam. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx>. Acesso em: 23 mar. 2007.
- DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Fundamentos da Educação Pré-Escolar**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- ELIAS, Marisa del Cioppo (Org.). **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. Campinas: Papirus, 1996.
- EVARD-FIQUÉMONT, Jeanne. **Jardins de infância** 2. ed. São Paulo: Flamboyant, 1963.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** saberes necessários à prática educativa. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 16. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de; GOMES, Helena Maria S. de M., SHIZUE F., Helena. **VI Encontro Nacional [da ANFOPE]. Documento final**. Belo Horizonte, jul. 1992. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/6encontro.htm>>. Acesso em: nov. 2006.

- GARCIA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- GIROUX, Henry. **Professores como intelectuais**: rumo à pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GUIMARÃES, Soares Valter. **Formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2004.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: nota sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 5-12, jul./dez. 1997.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001**: micro dados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000 (Col. Questões de nossa época, 77).
- ITANI, Alice. A violência no imaginário dos agentes educativos. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 19, n. 47, p.8 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 mar. 2007.
- KRAMER, Sônia (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1994.
- KRAMER, Sônia *et al.* (Orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.
- KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achimé, 1982.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. O jardim-de-infância e a educação de crianças pobres: final do século XIX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira 1875-1983**. Campinas: São Paulo, 2002. p. 10-11. (Coleção educação contemporânea).
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 7-9.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil uma abordagem histórica**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- LARROSA, Jorge. Leitura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-80.
- MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **Formação docente**: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista Ecurrículum**. São Paulo, v. 1, n. 2, jun.2006. p. 33. Disponível em:

<http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos_v_1_n_2_jun_2006/FORMACAO%20OCENTE.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2007.

- MIRANDA, G. V. de. A educação infantil finalmente reconhecida. In: UNESCO (Org.). **Simpósio educação infantil: construindo o presente**. Anais. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995. p. 95.
- MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- MORAES, Roque. **Compreendendo a profissionalização mediante a história de vida de bons professores**. São Paulo: Ed. Universitária São Paulo, 1996.
- NASCIMENTO, Anelise Monteiro. **Formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária: mestra ou tia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- NÓVOA, António (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 33-109.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: ID. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1995. p. 15-20.
- NUNES, Célia. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação)
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade de teoria e prática?**. São Paulo: Cortez, 1994.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade de professor. **Revista da Educação AEC**. Brasília, v. 26, n. 104, p. 45-61, 1997.
- RAZOUK, Joseph Júnior. **Tios, tias: afinal o que nós somos?**. Disponível em: <http://www.aprendebrasil.com.br/articulistas/joseph_bd.asp?codtexto=198>. Acesso em: 22 mar. 2007.

- RIOS, Terezinha de Azeredo. Ofício de professor: títulos e rótulos ou A desafiadora construção da identidade. In: ALMEIDA, Ana M.; LIMA, Maria Socorro L.; SILVA, Silvina P. (Org.). **Dialogando com a escola**. Fortaleza, 2002. p. 110-121.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SCHNETZLER, Roseli. **Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências?** Atas do II Encontro Regional de Ensino de Ciências. Piracicaba: UNIMEP, 18-20 outubro, 1996.
- SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SEVERO, Andréia Maria Duarte. Roda dos Expostos II. **Porto e Vírgula**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura, n. 29, p. 37, 1996.
- SOUSA, M. de F. G. Dos pressupostos à prática pedagógica. In: UNESCO (Org.). **Simpósio educação infantil**: construindo o presente. Anais. Brasília: UNESCO Brasil, 2003. p.47.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Abordagem metodológica do estudo. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**. Porto Alegre, v. 4, p. 83, nov. 2001.
- UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...**, 2004, p. 4782. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2007.
- WACHS, Manfredo Carlos. Aportes para uma hermenêutica da identidade e da práxis docente. São Leopoldo: IEPG, 2004. (tese de doutorado).
- WALLON, Henry. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.
- WITTER, Geraldina Porto. **O pré-escolar**: um enfoque comportamental. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1986.
- ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**. Porto: Porto Ed., 1994.
- ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

NOME DO PROJETO DE PESQUISA: **Formação docente: possibilidades e dificuldades de ressignificação da identidade de docentes da educação infantil**
NOME DA PESQUISADORA: **Jussara Lobato Fernández**
NOME DO ORIENTADOR: **Dr. Manfredo Carlos Wachs**

Convido a participar de uma pesquisa, que tem como objetivo investigar as possibilidades e dificuldades da ressignificação da identidade de docentes da Ed. Infantil, analisando os processos de formação e de reconhecimento do *status* social.

Esta pesquisa justifica-se na medida em que a Ed. Infantil se encontra em processo de reconstrução da sua história, na perspectiva de romper com o paradigma assistencialista e preparatório. Tem como horizonte o educar e cuidar como elementos indissociáveis, exigindo mais do que certificação para o exercício da função, pois envolve relações e interações como condição do ser, saber e fazer pedagógico.

A Ed. Infantil teve sua história marcada por diferenças no tratamento recebido, não havendo respeito e valorização manifestadas em determinadas épocas em relação a própria criança e também em relação aos educadores que nela atuaram e atuam.

As informações coletadas por meio deste questionário serão utilizadas apenas para a finalidade desta pesquisa. A identidade das pessoas envolvidas com a pesquisa será preservada. O nome das entrevistadas poderá ser fictício.

A pesquisadora Jussara Lobato Fernández realizará a coleta dos dados por meio do questionário que será respondido pelas professoras que atuam na Ed. Infantil em Escolas Privadas e da Rede Municipal da cidade de Porto Alegre. Caso venha a ocorrer algum tipo de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, fica assegurada a liberdade da participante para abandoná-la em qualquer etapa de seu desenvolvimento. A pesquisadora estará disponível para qualquer esclarecimento antes, durante e depois da pesquisa.

Assinatura do/a pesquisador/a

Assinatura da entrevistada

QUESTIONÁRIO

Nome do Projeto: **Formação docente: possibilidades e dificuldades de ressignificação da identidade de docentes da educação infantil**

Essa pesquisa visa à coleta de dados por meio de questionário a ser respondido por docentes que atuam na Ed. Infantil. Tem como objetivo investigar as possibilidades e dificuldades da ressignificação da identidade de docentes da Ed. Infantil, analisando os processos de formação e de reconhecimento do *status* social.

O resultado fará parte da dissertação de Mestrado da pesquisadora.

Data. ____/____/____

Pesquisadora: Jussara Lobato Fernández

Orientador Manfredo Wachs

1. Nome da escola:

2. Tabela 1 – A escola pertence à Rede:

- a. () Municipal
- b. () Privada confessional
- c. () Privada

3. Tabela 2 – Perfil socioeconômico da comunidade escolar:

- a. () Alto
- b. () Médio
- c. () Baixo
- d. () Muito baixo

4. Nome da entrevistada (fictício)

5. Tabela 3 – Idade da entrevistada:

- a. () 18 a 22 anos
- b. () 23 a 27 anos
- c. () 28 a 32 anos
- d. () 33 a 37 anos
- e. () 38 a 42 anos
- f. () 43 a 47 anos
- g. () mais de 48 anos

6. Tabela 4 – Qual o tempo de atuação na educação infantil?

- a. () menos de 3 anos
- b. () 3 a 6 anos
- c. () 7 a 10 anos
- d. () 11 a 14 anos
- e. () 15 a 18 anos
- f. () 19 a 22 anos
- g. () 23 a 26 anos
- h. () 27 a 30 anos
- i. () mais de 30 anos

7. Tabela 5 – Qual a formação da entrevistada?

8. Tabela 6 – Como as pessoas que atuavam na Ed. Infantil eram chamadas?

9. Tabela 7 – Atualmente como são chamadas as pessoas que atuam na Ed. Infantil?

10. Tabela 8 – No seu entendimento, o que significa cada uma destas nomenclaturas?

11. Tabela 9 – Que ênfase educativa se dá para cada uma das nomenclaturas?

12. Tabela 10 – Qual a formação necessária para cada uma destas nomenclaturas?

13. Tabela 11 – Por que você escolheu atuar na educação infantil?

14. Tabela 12 – Tem algum outro dado que você deseja acrescentar:

a. () Sim

b. () Não

Registre aqui:
