

Juliane Mendes Rosa La Banca

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA NA
PRODUÇÃO ACADÊMICA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Patricia Laura Torriglia

Florianópolis

2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

La Banca, Juliane Mendes Rosa

O professor de educação infantil: : uma análise das concepções de docência na produção acadêmica / Juliane Mendes Rosa La Banca ; orientador, Patricia Laura Torriglia - Florianópolis, SC, 2014.

195 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Docência. 4. Professor. I. Torriglia, Patricia Laura. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES
DE DOCÊNCIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA”**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 21/08/2014

Dra. Patrícia Laura Torriglia (UFSC-Orientadora)

Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci (UEM/PR-Examinadora)

Dra. Márcia Regina Goulart Silva Stemmer (UFSC-Examinadora)

Dra. Marilene Dandolini Raupp (UFSC-Examinadora)

Dra. Lilane Maria de Moura Chagas (UFSC-Suplente)

Patrícia Torriglia

Marilda Gonçalves Dias Facci

Márcia Regina Goulart Silva Stemmer

Marilene Dandolini Raupp

**JULIANE MENDES ROSA LA BANCA
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2014**

Luciane Maria Schlindwein

Prof. Luciane Maria Schlindwein

Coordenadora do PPGE/CED/UFSC

Portaria nº 1548/GR/2013

Dedico este trabalho a todos que,
direta ou indiretamente, tornaram-no
possível. Muito Obrigada!

AGRADECIMENTOS

O processo de formação é coletivo, isto é, vai constituindo-se a partir da contribuição de diversas pessoas nas mais diferentes instâncias. Dessa forma, para que fosse possível chegar até este momento objetivado em um texto de dissertação, contei com o apoio fundamental de muitos colegas, professores, amigos e familiares, os quais terão minha eterna gratidão.

Nesse sentido, meu primeiro agradecimento vai à minha família, base de tudo, sem a qual eu jamais teria chegado até aqui. Aos meus pais, Samuel e Rosiane, ambos professores incansáveis na luta por uma educação de qualidade. Inspiraram-me a dar o melhor de mim não só como professora, mas em todos os aspectos da minha vida. Às minhas irmãs, Melissa e Sabrina, companheiras em todos os momentos, melhores amigas acima de tudo. E, ao meu amado marido, Leonardo, que acompanhou de perto todo o processo do mestrado, com muita paciência, carinho, amor e compreensão. Sou muito grata por tê-lo em minha vida, esta conquista também é dele.

Meus amigos foram presença constante neste processo de estudo e escrita, aliviando a dureza de tal tarefa, sempre me apoiando e torcendo por mim. Por isso, agradeço especialmente à Raquel de Melo Giacomini, parceira de estudos desde a graduação, que se tornou uma amiga para toda a vida. Partilhamos muitas preocupações e angústias, mas principalmente tivemos muitas vitórias – espero que possamos continuar compartilhando nossos caminhos. Não poderia deixar de citar a minha amiga paranaense, Thaisa Neiverth. Nós nos aproximamos pelo sotaque e depois descobrimos muitas convicções em comum, o que gerou, além de uma parceria no trabalho, uma amizade a qual muito valorizo.

Minha gratidão também à Universidade Federal de Santa Catarina, que me acolheu como estudante do curso de Pedagogia em 2007, como professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil em 2011 e como mestranda em 2012. Apesar de todas as contradições inerentes à lógica da universidade, guardo com carinho as seguintes palavras proferidas na minha formatura: “A UFSC está de portas abertas para vocês voltarem”. Atendi a esse chamado e espero poder continuar minha trajetória profissional e acadêmica nessa universidade pela qual tenho imensa consideração.

Agradeço ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil, local onde descobri que é possível ser professora na Educação Infantil e onde me realizo como profissional a cada dia no ensino das crianças. Sem as

crianças, todos os esforços empreendidos para realizar esta dissertação não teriam o menor sentido. Igualmente expressei minha profunda gratidão aos colegas de trabalho, que me apoiaram na medida do possível para que este trabalho pudesse concretizar-se.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica (GEPOC) também foi fundamental para minha formação e aprofundamento nos estudos do materialismo histórico e da ontologia crítica. As discussões, leituras e eventos, nos quais estou inserida desde 2009, contribuíram imensamente para a concretização deste texto.

Agradeço aos membros da banca, por terem gentilmente aceitado compartilhar deste momento tão importante na minha formação. À Prof^a. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci que além de contribuir com suas publicações em relação ao trabalho do professor e ao desenvolvimento da criança, disponibilizou-se prontamente a participar da defesa. À Prof^a. Dra. Alessandra Arce não só pela sua participação no exame de qualificação deste trabalho, mas também pelo aporte advindo da leitura de seus livros e textos que defendem uma concepção de educação infantil fundamentada no materialismo histórico. À prof^a. Dra. Marilene Dandolini Raupp, pelo apoio como diretora do NDI e por suas reflexões acerca do professor na educação infantil. E especialmente à prof^a. Dra. Marcia Regina Goulart da Silva Stemmer, amiga querida, com quem muito aprendi nesses anos de convivência e que me inspira com sua postura crítica, contundente e comprometida.

Minha gratidão à minha orientadora, prof^a. Dra. Patricia Laura Torriglia, por ter me ensinado tanto. Foi com ela que tive minhas primeiras aulas sobre pesquisa acadêmica na primeira fase do curso de Pedagogia em 2007, foi ela quem orientou a escrita da minha monografia na graduação em 2008, e também quem me convidou para fazer parte do GEPOC em 2009. Por meio de suas aulas, aproximei-me do estudo de Marx e Lukács e encontrei uma perspectiva teórica que tem consequências para a vida, na crítica ao que está posto e na possibilidade de constituir um mundo melhor. Obrigada por tudo!

Àqueles que não foram nomeados, mas que certamente sabem que muito contribuíram neste processo, também agradeço profundamente. Espero que este texto possa ajudar na reflexão para outros estudos.

(...) a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além do seu meio (...) não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida (...) tão insensato quanto se lançar ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para chegar à América!
(VIGOTSKI, 2004, p. 77)

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa a docência na educação infantil e busca investigar a gênese e as concepções que fundamentam contemporaneamente o trabalho do professor na educação das crianças menores de seis anos. A presente pesquisa é de natureza teórico-bibliográfica, fundamentada no materialismo histórico dialético, e se aprofunda na ontologia crítica. Para identificar as concepções contemporâneas em relação à docência, foi tomada como unidade de análise os trabalhos que se referem ao professor de educação infantil apresentados entre 1998 e 2011 no Grupo de Trabalho 7, que trata da educação das crianças de 0 a 6 anos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). No sentido de buscar na gênese e trajetória da área da Educação Infantil as determinações que fundamentam a profissão docente na educação das crianças menores de 6 anos, realizou-se um breve histórico da educação infantil no Brasil, com foco nas diferentes concepções que permearam essa trajetória e nos profissionais que nela atuaram. A apresentação do movimento histórico da constituição da Educação Infantil como nível de ensino demonstrou que as diferentes concepções e políticas estabelecidas ao longo de sua trajetória intervêm diretamente na formulação da identidade do professor que atua nesse nível de ensino. A discussão da análise dos trabalhos do GT 7 da ANPED desdobrou-se em dois eixos: *formação docente* e *aspectos que caracterizam a docência*. Relativamente à formação, observou-se que a formação inicial e continuada aparece como um ponto central no quadro das reivindicações e discussões da área. No que se refere aos aspectos que caracterizam a docência na educação infantil, a discussão aponta que o professor de educação infantil deve ter uma identidade diferente de outros níveis de ensino; atuar em complementariedade à família; estabelecer sua ação pedagógica tendo as crianças como centro e ponto de partida; organizar os espaços; planejar o cotidiano de forma a priorizar a brincadeira; pensar em propostas que promovam o desenvolvimento das crianças em todas as suas dimensões, permitindo-as expressar suas múltiplas linguagens; refletir constantemente sobre sua prática e cuidar e educar de forma indissociável. Essa concepção de docência alinha-se à Pedagogia da Infância e está em consonância com os documentos publicados pelo Ministério da Educação no período estudado. Foram realizadas algumas reflexões a respeito do professor no seu sentido mais geral, pelo entendimento que a redefinição do trabalho docente está presente em todos os níveis da educação. Em seguida, foram

apresentadas indicações acerca da docência na educação infantil tomando por base a perspectiva histórico-cultural. As principais indicações enunciadas foram as seguintes: enfatizar o caráter escolar da educação infantil, conhecer as especificidades do desenvolvimento infantil, defender o ensino como eixo das atividades pedagógicas, organizado intencionalmente com o intuito de abordar conteúdos das diferentes áreas, possibilitando à criança a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história, e garantir que o professor tenha uma formação teórica que fundamentará de forma sólida seu trabalho.

Palavras-chave: Professor. Docência. Educação Infantil.

ABSTRACT

The present work has as object of research the teaching in early childhood education and investigates the genesis and the conceptions of teaching nowadays. This research is theoretical and bibliographical nature, grounded in dialectical historical materialism, and delves into the critical ontology. To identify contemporary conceptions in relation to teaching, was taken as the unit of analysis papers related to early childhood education teacher presented between 1998 and 2011 in the *Grupo de Trabalho 7*, which deals with the education of children 0-6 years of *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPED). In order to search in the genesis and history of the area of Early Childhood Education determinations underlying the teaching profession in the education of children under 6 years, there was a brief history of early childhood education in Brazil, focusing on the different conceptions that permeated this trajectory and the professionals who worked on it. The presentation of the historical movement of the constitution of childhood education demonstrated that different conceptions and policies established along its trajectory directly involved the identity of the teacher who works in this level of education. The discussion of the analysis of the papers of the *GT 7 ANPED* unfolded in two areas: teacher formation and aspects that characterize teaching. As regards formation, it was observed that the initial and continuing education appears as a central point within the claims and arguments of the area. With regard to the aspects that characterize teaching in early childhood education, the discussion suggests that the preschool teacher should have a different identity other levels of education; act in complementarity to the family; establish their pedagogical action having children as the center and starting point; organize the spaces; plan the classes in order to prioritize the joke; consider proposals that promote children's development in all its dimensions, allowing them to express their multiple languages; constantly reflect on their practice and care and educate inseparably. This conception of teaching is aligned to the *pedagogia da infância* is consistent with the documents published by the Ministry of Education during the study period. Some thoughts about the teacher were performed in the most general sense, understanding that the redefinition of teaching is present in all levels of education. Then, indications were given about teaching in early childhood education grounded on the historical and cultural perspective. The main indications listed were: emphasize the school character of early childhood education, meet the

specificities of child development, uphold the teaching of the shaft as pedagogical activities, intentionally organized in order to involve different areas of content, allowing the child ownership of knowledge produced by mankind throughout history, and ensure that the teacher has a theoretical training that solidly substantiate your work.

Keywords: Teacher. Teaching. Childhood Education.

Lista de Quadros

Quadro 1 – Trabalhos selecionados	42
Quadro 2 – Distribuição de autores por região	86
Quadro 3 – Distribuição de autores por estado	87

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANFOPE – Associação Nacional de Formação de Professores
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APMI – Associação de Proteção à Maternidade e à Infância
BM – Banco Mundial
CAPEs – Centro de Atendimento ao Pré-Escolar
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEDI – Coordenadoria de Educação Infantil
COEPRE – Coordenadoria de Educação Pré-Escolar
CONPEB – Conselho de Políticas de Educação Básica
CPMI – Comissão Parlamentar Mista de Inquérito
DATAPREV – Empresa de Tecnologia e Informações da Previdência Social
DCB – Departamento da Criança no Brasil
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr – Departamento Nacional da Criança
EI – Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FCC – Fundação Carlos Chagas
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FLBA – Fundação Legião Brasileira de Assistência
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPOC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica
GT – Grupo de Trabalho
INAMPS – Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social
IAPAS – Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social
IPAI – Instituto de Proteção e Assistência à Infância
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEC – Ministério da Educação
MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil
OMEP – Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
ONU – Organização das Nações Unidas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PT – Partido dos Trabalhadores
RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundação das Nações Unidas para a Infância
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	ASPECTOS ONTO-METODOLÓGICOS	27
2.1	REFLEXÕES SOBRE O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO MÉTODO.....	27
2.1.1	Trabalho: categoria fundante do ser social.....	28
2.1.2	O objeto em sua historicidade	32
2.1.3	A dialética como movimento do real e lógica da pesquisa .	35
2.2	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	38
2.2.1	Unidade de análise	39
3	LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA PROFISSÃO DOCENTE	45
3.1	PRIMEIRAS INICIATIVAS DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA.....	46
3.2	PERÍODO PÓS-1930: O ESTADO ENTRA EM CENA	57
3.3	DÉCADA DE 1970: A EMERGÊNCIA DA ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA.....	63
3.4	PERÍODO PÓS-1980: NOVAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	70
3.5	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO SÉCULO XXI: ALGUMAS QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS.....	80
4	CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE	85
4.1	FORMAÇÃO DOCENTE.....	90
4.2	ASPECTOS QUE CARACTERIZAM A DOCÊNCIA	98
5	O PROFESSOR QUE ENSINA	121
5.1	SER PROFESSOR	121
5.2	O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES E POSSIBILIDADES.....	134
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
7	REFERÊNCIAS	163
	REFERÊNCIAS DA UNIDADE DE ANÁLISE.....	176
8	APÊNDICES	183
	APÊNDICE 1 – SÍNTESE DA ANÁLISE DOS TRABALHOS SELECIONADOS.....	183

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto a docência na educação infantil. Considero importante esclarecer que a escolha do objeto de investigação está diretamente relacionada com minha trajetória tanto discente quanto docente.

Concluí o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no fim de 2010. Ao longo de todo o curso de graduação, meu interesse voltou-se fortemente à história e às concepções de educação infantil. No processo de estudo e produção da monografia de curso, concluída no fim do segundo ano da graduação, fiz uma investigação sobre a história do atendimento à infância no Brasil, na qual me aproximei do debate em torno das diferentes concepções que a educação das crianças de 0 a 6 anos já teve ao longo de sua trajetória.

No último ano do curso, os acadêmicos deveriam optar por uma habilitação específica. No meu caso, a opção foi a educação infantil. Concomitantemente aos estudos relativos ao curso, surgiu a oportunidade de um concurso público para professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil¹ da UFSC.

Uma das etapas da seleção foi uma prova de caráter didático, em que diversos temas foram sorteados para serem apresentados de forma acadêmica à banca avaliadora. Coube a mim preparar uma aula sobre o tema *Formação e trabalho dos profissionais na Educação Infantil*. Ao me debruçar sobre o referido tema com maior profundidade, percebi que havia muitas questões complexas, sobretudo aquelas referentes à definição do que seja trabalho pedagógico nesta etapa educacional.

O curso de pedagogia tinha nessa época, como fundamento teórico em relação à educação infantil, a Pedagogia da Infância, cujas propostas pedagógicas inspiram-se nas experiências do norte da Itália, especialmente da região de Reggio Emilia. Pode-se dizer, em linhas gerais, que, para referida concepção de educação, se faz mister

¹ De acordo com seu site oficial (www.ndi.ufsc.br), o “Núcleo de Desenvolvimento Infantil, vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina integra a primeira etapa da educação básica desta universidade. Atuando na educação de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, consolida-se também como um espaço privilegiado de pesquisa e extensão no campo da educação infantil”.

consolidar uma pedagogia específica para a infância². Nessa concepção, a centralidade dos processos educativos está na própria criança, considerada como produtora de cultura e que se expressa com múltiplas linguagens. Segundo essa perspectiva³, a didática da educação infantil deve contemplar as múltiplas formas de expressão da criança, possibilitando seu desenvolvimento pleno como sujeito que age e interage em seu meio. Dessa maneira, algumas de suas premissas são: não haveria conteúdos em seu sentido ‘escolarizante’, mas conhecimentos construídos a partir da diversificação dos repertórios das crianças e da expressão de suas múltiplas linguagens; não há alunos, mas sim crianças vivenciando suas infâncias; não há ensino, mas relações educativas travadas no cotidiano pedagógico; não há escola, mas instituições educativas; não há salas de aula, mas salas de referência, nas quais a organização dos espaços de forma adequada às culturas infantis é fundamental. E quanto à denominação que se referia ao professor da educação infantil, as denominações encontradas nos

² Estes foram alguns dos textos desta perspectiva trabalhados no curso de graduação: Agostinho (2000), Cerisara (1996), Coutinho e Rocha (2007), Faria (1999, 1999b), Rocha (1999, 2002).

³ Rocha (1999a, p. 61-62), umas das principais elaboradoras dessa perspectiva afirma que, “enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe, sobretudo com fins de complementariedade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade” [grifos da autora]. Sobre o ensino na educação infantil, a mesma autora explica que “não é por acaso que prefiro o termo *educar* no contexto da educação infantil. Este termo parece dar um caráter mais amplo do que o termo ‘ensinar’ que, em geral, refere-se mais diretamente ao processo ensino-aprendizagem no contexto escolar. Como já disse, o aspecto cognitivo privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar, no caso da educação infantil, não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito/criança, nem reduzir a educação ao ensino” (Rocha (1999a, p. 63). E, quanto ao conhecimento, sua sugestão é de “[...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ... as suas cem linguagens” (ROCHA, 1999b, p. 8-9).

textos eram diversas, o docente era chamado de educador, profissional, mediador, adulto, entre outros.

Durante o estágio obrigatório, fomos orientados a acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças, partindo de suas linguagens e culturas próprias, fazendo as mediações de acordo com seus interesses e necessidades por meio de observações, intervenções e registros.

Essa concepção causava-me mais dúvidas do que certezas sobre o papel do professor. Afinal, se as crianças produzem cultura por si mesmas, por que precisam da escola? As múltiplas linguagens são próprias da criança, ou são produtos do acúmulo histórico ocasionado pelo desenvolvimento da humanidade? Se na educação infantil não há alunos, nem escolas, nem aulas, será que realmente há um professor? Além dessas questões que gradativamente foram avolumando-se em minhas reflexões, comecei a pensar a propósito das bases teóricas que fundamentavam tal concepção.

Destaco dois pontos que contribuíram fundamentalmente para isso: durante a graduação, tivemos a oportunidade de nos aproximar do materialismo histórico e da obra de Marx em disciplinas ministradas por alguns professores vinculados a tal teoria. Nesse período, também comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica (GEPOC)⁴, iniciando uma primeira aproximação à obra de Georgy Lukács⁵ e sua interpretação dos escritos de Marx. Esses estudos

⁴ De acordo com seu site oficial (www.gepoc.ced.ufsc.br), o Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica (GEPOC) “está vinculado ao Centro de Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde são feitos nossos encontros. O Grupo registra seus antecedentes no Centro de Educação (CED) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) desde 1999”.

⁵ Gyorgy Lukács nasceu em Budapeste, no dia 13 de abril de 1885. Inicialmente dedicou-se ao estudo das artes e da literatura. Entusiasmado com a Revolução de Outubro e com o estímulo de E. Szabó, começa a ler Marx, Rosa Luxemburgo, Anton Pannekoek e Sorel. Em 2 de dezembro de 1918 ingressa no Partido Comunista da Hungria, iniciando aí sua longa e atribulada trajetória política inscrita na prática e na teoria revolucionária que haveria de desenvolver. Os estudos que Lukács consagra, já no campo marxiano, à estética e aos princípios humanizadores da atividade artística e literária constituíram o ponto alto de sua produção nos anos 1930 e nas décadas de 1940 e 1950. Uma preocupação permanente é a concepção do realismo crítico, claramente apartada da estética oficial do stalinismo – o realismo socialista. A década de 1960 foi das mais fecundas do filósofo húngaro. Após a publicação *Estética*, e apesar da idade avançada, traçou um programa de trabalho para os dez anos seguintes centrado na elaboração de uma ética marxista. As investigações preliminares sobre os fundamentos dos valores na práxis humana resultaram na redação de sua *Ontologia do ser social*, seguido dos

possibilitaram compreensões iniciais sobre o método, que me levaram a procurar com maior profundidade o que se apresentava e buscar desvelar as relações em torno de um determinado objeto.

Uma das consequências desses estudos foi que, ao preparar a aula a ser ministrada à mencionada banca sobre o tema *Formação e trabalho dos profissionais da educação infantil*, senti-me instigada a estudar mais a fundo as proposições da pedagogia da infância referente à temática em questão, buscando concomitantemente outro arcabouço teórico que pudesse contribuir para a sua compreensão.

As teses de Raupp (2008) e Stemmer (2006), ambas baseadas em alguns aspectos da ontologia e de conceitos de Marx, proporcionaram uma visão diferente e crítica sobre tudo o que vinha estudando até aquele momento, além de ampliar sobremaneira o referencial teórico, ao qual vinha tendo acesso até então, destaco entre outros: Arce (2001, 2002, 2004b), Duarte (2001, 2012), Arce e Duarte (2006), Arce e Martins (2007), Facci (2004), Martins (2004).

A preparação da aula para o concurso acabou por contribuir enormemente para o meu processo de formação. Muitas questões relacionadas à formação docente, ao papel do professor e ao trabalho pedagógico na educação infantil passaram a ter um sentido e significado diante das leituras realizadas.

O fato de ter passado no concurso e ter me tornado professora no NDI foi mais um incentivo para dar prosseguimento aos estudos, os quais já vinha aprofundando há tempos. No entanto, agora com um diferencial importante: tornara-me professora de educação infantil, e as dúvidas que me assolavam teoricamente objetivaram-se no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Procurei com esta breve contextualização demonstrar como o objeto de análise escolhido para esta investigação tem sua gênese em minha trajetória discente e docente, mas, ao mesmo tempo, como são múltiplos os nexos que constantemente intervêm nesse caminho. Como afirma Marx (2011b, p. 25), “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhe foram transmitidas assim como se encontram”.

Prolegômenos à ontologia do ser social. É do início dessa década sua descoberta da “bela palavra ontologia”. Do ponto de vista pessoal, a década é marcada pelo falecimento de sua esposa, Gertrud Bortstieber, um duro golpe para o pensador, e pela deterioração de suas condições de saúde, culminando com um câncer de pulmão que o vitimaria em 4 de julho de 1971 (PINASSI; LESSA, 2002).

Sendo assim, com base nos questionamentos e reflexões realizadas ao longo desta trajetória, defini como objeto de pesquisa para o mestrado a docência na educação infantil, buscando investigar a gênese e as concepções que fundamentam contemporaneamente o trabalho do professor⁶ na educação das crianças menores de seis anos.

A seguir são apresentadas as principais questões que nortearam o processo de pesquisa:

- a) Como se constituiu historicamente a educação infantil e a profissão docente nesse nível de ensino?
- b) Como se define a docência na educação infantil na contemporaneidade considerando as bases teóricas que a fundamentam?
- c) Que outras possibilidades a perspectiva histórico-cultural oferece para a docência?

Este trabalho está organizado em quatro capítulos, sendo a primeira parte composta por esta introdução. O primeiro capítulo, denominado *Aspectos onto-metodológicos*, explicita a vinculação teórica e metodológica da pesquisa, trazendo reflexões sobre o materialismo histórico dialético como método. Ainda nesse capítulo, discutimos os procedimentos metodológicos com base na escolha da unidade de análise. Optamos por analisar os trabalhos que se referem ao professor de educação infantil apresentados entre 1998 e 2011 no Grupo de Trabalho (GT) 7, que trata da educação das crianças de 0 a 6 anos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)⁷.

⁶ Apesar de a grande maioria dos profissionais docentes na educação infantil serem mulheres, neste trabalho optou-se por utilizar o termo ‘professor’, de forma coerente às normas da língua portuguesa que se utiliza do masculino para se referir a uma categoria geral.

⁷ A ANPED é “uma sociedade civil sem fins lucrativos que reúne sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em Educação)” (ANPED, 2013). Sua fundação ocorreu em 1976 por iniciativa de alguns programas de pós-graduação do campo educacional, e em 1979 consolidou-se como “sociedade civil e independente, admitindo sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação)” (ANPED, 2013). Os organizadores do site destacam que “a ANPED tem por finalidade o desenvolvimento e a consolidação da pós-graduação e da pesquisa na área de Educação no Brasil. Ao longo dos anos, tem se projetado no país e fora dele, como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, constituindo-se em referência maior na produção e divulgação do conhecimento em Educação” (ANPED, 2013).

O segundo capítulo, intitulado *Levantamento bibliográfico sobre a constituição histórica da educação infantil e da profissão docente*, apresenta de maneira geral a trajetória da educação infantil no Brasil, mostrando as diferentes concepções de educação infantil que permearam sua história e os profissionais envolvidos no atendimento das crianças de 0 a 6 anos.

O terceiro capítulo, denominado *Concepções de Docência na Contemporaneidade*, traz a discussão da unidade de análise, expondo as principais tendências encontradas nos textos selecionados a respeito da formação docente e dos aspectos que caracterizam a docência. Ainda nesse capítulo, realizamos uma problematização das tendências em foco.

O último capítulo, chamado *O professor que ensina*, realiza uma discussão sobre o professor em geral, indicando as definições mais amplas que definem o ser docente e apresenta, ainda que preliminarmente, uma concepção de docência para a educação infantil tendo como fundamento a teoria histórico-cultural. Para concluir o trabalho, mas não a reflexão, trazemos algumas considerações finais.

2 ASPECTOS ONTO-METODOLÓGICOS

Antes de adentrarmos nas análises em relação ao objeto, faz-se necessário explicitar algumas considerações sobre a orientação teórico-metodológica deste trabalho. A base teórica de toda a análise e reflexão acerca do objeto de estudo fundamenta-se no materialismo histórico dialético, especialmente na obra de Marx e Engels, e aprofunda-se na ontologia crítica de Lukács.

2.1 REFLEXÕES SOBRE O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO MÉTODO

Adotar o materialismo histórico dialético como método não é uma tarefa simples. Evidentemente, temos uma trajetória que requer muito tempo de estudo pela frente, o que nos impossibilita neste momento de apresentar um conhecimento profundo da obra de Marx e da produção marxista. Todavia, consideramos ser possível, ainda que conscientes da necessidade de aprofundar ainda mais nossa compreensão, sintetizar o que significa adotar o materialismo histórico dialético como método. A seguir, apresentamos alguns pontos de reflexão que configuram uma possibilidade de sintetizar em linhas gerais alguns pressupostos importantes:

a) O trabalho como a categoria fundante do ser social – a materialidade da vida como prioridade ontológica.

b) O desenvolvimento do objeto é considerado em sua historicidade.

c) A dialética é parte do movimento do real, razão pela qual, é tomada como lógica que norteia a pesquisa.

2.1.1 Trabalho: categoria fundante do ser social⁸

Um pressuposto básico para qualquer pesquisa que se vincule ao materialismo histórico é tomar o trabalho como categoria fundante do ser social, isto é, discutir a categoria do trabalho em sua dimensão ontológica. Isso implica a reflexão sobre a própria existência humana, sua gênese e a compreensão do que define o ser humano.

Para pensarmos no que caracteriza o ser social como tal, diferente de qualquer outra forma de ser, podemos propor as seguintes questões: O que distingue a esfera do ser social das formas inorgânicas e orgânicas? Há alguma atividade exclusivamente humana que nenhum outro tipo de ser possa realizar? Para orientar essas respostas, recorremos a Marx e Engels (2007, p. 87):

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. [...] O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção.

Desse modo, podemos constatar, em primeiro lugar, que qualquer distinção feita entre os homens e os animais no plano do pensamento não pode partir de mera abstração. Ao contrário, é a própria realidade concreta que nos fornece essa caracterização. Em segundo lugar, Marx aponta, na produção dos meios de vida, a diferenciação entre o ser social

⁸ Lukács distingue três esferas do ser: a inorgânica, a orgânica e a social. De acordo com o autor, “o ser orgânico está baseado na existência da natureza inorgânica; o ser social possui ambos como seu pressuposto incontornável” (LUKÁCS, 2012, p. 148). Segundo o autor, é o trabalho que funda o ser social, por meio de um salto ontológico que o diferencia das outras esferas. Ainda conforme o autor, “só podemos falar racionalmente do ser social quando concebemos que a sua gênese, o seu distinguir-se da sua própria base, seu tornar-se autônomo baseiam-se no trabalho, isto é, na contínua realização de pores teleológicos” (LUKÁCS, 2013, p. 52). Marx (2004, p. 106) também se refere ao ser social: “O indivíduo é o *ser social*. Sua manifestação de vida – mesmo que ela também não apareça na forma imediata de uma manifestação *comunitária* de vida, realizada simultaneamente com outros – é, por isso, uma externalização e confirmação da *vida social*”. [grifos do autor]

e as outras esferas do ser. E conclui, com base nisso, que a definição do que é o indivíduo humano depende das condições materiais de sua produção. Assim, ao olharmos para a gênese do ser social, concordamos com Marx e Engels (2007, p. 87) quando afirmam que “o primeiro pressuposto de toda história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos”.

Partindo desses fundamentos que indicam a manutenção da vida por meio da produção material como necessidade primeira do homem, podemos avançar em nossos questionamentos perguntando: Como o homem pode produzir os meios para manter-se vivo satisfazendo suas necessidades?

Essa resposta está na categoria do trabalho, pois é por meio dessa atividade vital, parafraseando Marx, que o homem produz a sua vida. Em seu sentido ontológico, o trabalho é compreendido como o metabolismo entre o homem e a natureza, na qual o homem realiza um pôr teleológico⁹, coloca finalidades em sua relação com a natureza, modificando-a com o objetivo de satisfazer suas necessidades e, assim, produz a sua vida, e acaba transformando a si mesmo. Segundo Marx (2010, p. 211),

antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços, pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana.

⁹ O pôr teleológico, explicado de maneira bem simples e geral, é o ato de realizar uma finalidade no processo de trabalho, entendido como agir humano sobre a natureza para a produção da vida. De acordo com Lukács (2013, p. 180), os pores teleológicos assumem duas formas: “pores que buscam realizar uma transformação de objetos da natureza (no sentido mais amplo possível da palavra, incluindo, portanto, também a força da natureza), visando realizar fins humanos, e pores que se propõem a exercer influência sobre a consciência dos outros homens, visando levá-los a executar os pores desejados”. O autor ressalta o papel dos pores teleológicos na estrutura fundamental dos processos sociais: “eles partem imediatamente de pores teleológico, determinados de maneira alternativa, feitos por homens singulares, mas dado o decurso causal dos pores teleológicos, estes desembocam num processo causal, contraditoriamente unitário, dos complexos sociais e de sua totalidade, e produzem conexões legais gerais” (LUKÁCS, 2012, p. 355).

Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. [...] Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana.

Podemos afirmar que, por mais que outros seres também apresentem a necessidade de manterem-se vivos e que estabeleçam suas ações para esse fim, somente o ser humano tem a capacidade de produzir sua vida pelo trabalho. Nele, para atingir o objetivo de satisfazer determinada necessidade, o ser humano realiza uma prévia ideação, ou seja, uma antecipação de seus atos no nível da consciência para que a finalidade posta seja concretizada no trabalho.

Esse processo de trabalho foi se complexificando durante a história da humanidade, pois, como mencionamos, ao modificar a natureza externa, o homem também modifica a si mesmo. Dessa forma, novas necessidades foram surgindo, e o próprio processo de trabalho foi tornando-se cada vez mais mediado. Ao longo do tempo, os homens criaram instrumentos e meios para facilitar o processo. No trabalho, não há somente a relação homem-natureza, há também relações entre os homens. Portanto, como conclui Lukács (2012, p. 402), “o nascimento do gênero humano em sentido social é o produto necessário, involuntário, do desenvolvimento das forças produtivas”.

Por mais complexo e mediado que o trabalho possa ter se tornado, ele não perde o status de categoria fundante do ser social e estará presente, independentemente da sociabilidade, como forma especificamente humana de satisfação de necessidades, produção da vida e criação do novo. Como afirma Marx (2010, p. 64-65),

o trabalho como criador de valores-de-uso, com trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana.

Dessa maneira, é possível afirmar a prioridade ontológica do complexo econômico sobre os demais complexos, pois, sem a produção material da vida, qualquer possibilidade de criação do novo estaria inviabilizada. Foi por meio do trabalho que se desenvolveram a consciência, a linguagem, a cultura, os valores e outros tantos aspectos. De acordo com Lukács (2012, p. 348),

o trabalho é antes de tudo, em termos genéticos, o ponto de partida para o tornar-se homem do homem, para a formação das suas faculdades, sendo que jamais se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. [...] Tudo aquilo que, no trabalho e por meio do trabalho, surge de expressamente humano constitui a esfera do humano na qual direta ou indiretamente baseiam-se todos os valores.

O desenvolvimento das forças produtivas e a complexificação das relações sociais por meio do trabalho possibilitaram diferentes formas de sociabilidade e desencadearam o surgimento de outros complexos sociais. É o próprio trabalho que abre a possibilidade da produção do conhecimento. O próprio complexo educacional surge em decorrência do trabalho e da forma em que a sociedade estrutura-se em torno dele. Segundo Lukács (2013, p. 177), “toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos, etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas”.

Nesse sentido, é imprescindível ter como norte que a gênese do ser social está no trabalho, e, por isso, a produção material da vida tem prioridade ontológica sobre outras categorias. Quando falamos de prioridade ontológica, não nos referimos a uma hierarquia das categorias ou a uma atribuição diferenciada de valores, no sentido axiológico, a um complexo em detrimento de outro. Lukács (2012, p. 307) explica que,

quando atribuímos uma prioridade ontológica a determinada categoria com relação a outra, entendemos simplesmente o seguinte: a primeira pode existir sem a segunda, enquanto o inverso é ontologicamente impossível. É o que ocorre com a tese central de todo materialismo, segundo o qual o ser tem prioridade ontológica com relação à consciência.

Qualquer análise que se queira empreender quanto a um objeto, deve-se considerá-lo em suas múltiplas determinações, tomando a base econômica como chave de compreensão das relações engendradas em torno do objeto, entendendo de forma ontológica que a produção da vida tem prioridade na determinação dos demais complexos.

2.1.2 O objeto em sua historicidade

Outro aspecto fundamental para a pesquisa é o papel da história no método dialético. É preciso destacar que tratamos de uma concepção de história fundamentada no materialismo. Marx e Engels (2007, p. 40) concebem a história como

[...] o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; portanto, por um lado ela continua a atividade anterior sob condições totalmente alteradas e, por outro, modifica com uma atividade completamente diferente as antigas condições.

Nesse entendimento, compreende-se que é a produção da vida material que determina a história. De acordo com Marx e Engels (2007, p. 32-33), o primeiro pressuposto da existência humana, e por isso, de toda a história é que “os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’”. Para viver, o homem precisa, antes de qualquer coisa,

de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois a produção dos meios e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33).

A concepção materialista nega que o processo histórico seja dirigido por um ente superior a um fim previamente estabelecido. Não há um progresso para o qual a história se mova linearmente, são os seres humanos, que, no processo da produção da vida, na realização e complexificação de seus pores teleológicos, fazem a história. Marx (2011b, p. 25) postula que “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhe foram transmitidas assim como se encontram”.

Com essa afirmação, compreendemos que os processos históricos são desencadeados pelas ações dos homens, que estabelecem finalidades

em suas atividades singulares. Mas as alternativas que estão postas para a realização das ações individuais são sociais, assim como os resultados dos pores teleológicos singulares entram no movimento do real e passam a compor a totalidade social. Lukács (2012, p. 355) esclarece que esta é a estrutura fundamental dos processos sociais:

Eles partem imediatamente de pores teleológicos, determinados de maneira alternativa, feitos por homens singulares, mas dado ao decurso causal dos pores teleológicos, estes desembocam num processo causal, contraditoriamente unitário, dos complexos sociais e de sua totalidade, e produzem conexões legais gerais.

Baseados nessa concepção, podemos compreender a história como um produto social da ação dos homens e, por conseguinte, nada que esteja posto no mundo é desprovido de uma história social. Mesmo a natureza adquire um significado social quando é posta em relação com o homem. É claro que o homem também não pode sobreviver sem a esfera orgânica e a inorgânica, mas o que destacamos aqui é que não há objeto de pesquisa ou fenômeno social, ou mais amplamente ainda, não há modo de produção que se tenha estabelecido de forma natural, como produto espontâneo das forças da natureza. Pelo contrário, se partimos do pressuposto de que a história é feita pelos homens na luta pela produção de seus meios de vida, constatamos que não há como ter uma compreensão adequada do objeto de pesquisa, sem considerá-lo em sua historicidade, como produto de complexas relações sociais engendradas de forma contraditória na luta pela produção da vida. Assim, concordamos com Lukács (2012, p. 285) quando ele reforça que “Marx reconhece uma só ciência, a ciência da história, que engloba tanto a natureza quanto o mundo humano”.

Nesse sentido, para a compreensão de qualquer objeto, é preciso inseri-lo em seu processo histórico, procurar a gênese de tal objeto. Só assim é possível entender seu movimento, desvendar suas contradições para então realizar uma crítica ontológica¹⁰.

¹⁰ Conforme Duayer (2012, p. 39), “*crítica de fato é crítica ontológica*. Não só na teoria, mas também nas disputas do cotidiano, as diferenças de posição, quando substantivas, se resolvem em diferenças ontológicas. Em um parêntesis, para definir de forma sintética, já que o peso do argumento recai sobre ela, diria que ontologia diz respeito ao ser das coisas. Nesse sentido, afirmar que disputas teóricas se resolvem em diferenças ontológicas é dizer que elas dependem no fundo das distintas concepções sobre o ser em que as posições controversas se baseiam”.

O conhecimento produzido acerca de determinado objeto, do mesmo modo, é um aspecto importante e tem desdobramentos para o método. Assim como, em cada época, os homens partem do que foi acumulado pelas gerações anteriores para produzir novas objetivações, igualmente, no processo de investigação de determinado objeto, se faz necessário realizar um estudo profundo sobre o que já foi produzido a respeito dele, buscando entender o movimento histórico da compreensão que se tem de determinado fenômeno.

Esse fato é nítido na obra de Marx, pois ele não elabora sua teoria do zero, mas parte dos aspectos históricos do real e da própria historicidade do conhecimento produzido pela humanidade. Tal aspecto pode ser constatado em toda a sua obra. Para citar alguns exemplos, pode ser referida a discussão feita no livro *A Ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 2007), na qual Marx juntamente com Engels trazem à tona elementos da filosofia alemã de autores como Feuerbach, Stirner, dos irmãos Bauer e, sobretudo, do próprio Hegel. Ou seja, os autores não afirmam seus postulados somente com base em seus próprios pensamentos, mas demonstram um profundo estudo da produção filosófica em voga na Alemanha daquela época. Eles reconhecem suas contribuições, apontam suas fragilidades e contradições com base em uma concepção que toma o real como categoria determinante e, então, fazem suas afirmações.

Na obra *Manuscritos Econômico-filosóficos* (MARX, 2004), também é possível perceber a preocupação de Marx em compreender a fundo a produção teórica já realizada em relação ao seu objeto de interesse. O autor recorre aos economistas clássicos, como Adam Smith e David Ricardo, transcrevendo, inclusive, longas citações de seus textos para contribuir em sua reflexão a propósito de importantes aspectos do capitalismo. Esse texto, embora fragmentado e incompleto em razão de seu caráter de manuscrito e dos problemas referentes à sua conservação, foi de grande importância para a compreensão de muitos aspectos filosóficos da teoria de Marx, bem como de categorias econômicas fundamentais desenvolvidas profundamente em sua obra-prima – *O Capital* (MARX, 2010).

Assim, muito mais do que uma simples etapa inicial, a revisão bibliográfica é fundamental. É indispensável a uma pesquisa inserida no materialismo histórico o profundo estudo da produção teórica em torno do objeto de estudo. Ainda, é importante considerar esse aspecto na

exposição, apresentando as concepções dos diferentes autores, reconhecendo seus avanços, mostrando de forma fundamentada suas fragilidades e apontando postulados novos feitos da superação do já produzido. A superação, então, é concebida como uma categoria que admite a criação do novo com base na síntese entre a conservação de certos aspectos e a negação de outros.

2.1.3 A dialética como movimento do real e lógica da pesquisa

É essencial destacar que o conhecimento está presente desde as formas mais primárias do trabalho. Tanto na criação de instrumentos simples, utilizando pedras e pedaços de madeira, quanto no desenvolvimento de tecnologias avançadas de computadores para uso nas indústrias, está colocada a capacidade do homem de se apropriar e produzir conhecimento. De acordo com Lukács (2012, p. 56), “a práxis está inseparavelmente ligada ao conhecimento; por isso o trabalho é [...] a fonte originária, o modelo geral, também da atividade teórica humana”.

Com isso, a ciência é um complexo que, ao mesmo tempo, é determinado pela produção da vida e nasce para atender às demandas criadas no processo da complexificação do trabalho, fornecendo elementos que ampliam esse processo, numa relação dialética. Sendo assim, partimos do fato de que “a ciência brota da vida, e na vida mesma – saibamos ou não, queiramos ou não – somos obrigados a nos comportar espontaneamente de modo ontológico” (LUKÁCS, 2012, p. 293).

Nessa linha de pensamento, não há como produzir conhecimento sem que esteja relacionado à vida, ao concreto, ao real. De acordo com o método dialético,

[...] o tipo e o sentido das abstrações, dos experimentos ideais, são determinados não a partir de pontos de vista gnosiológicos ou metodológicos (e menos ainda lógicos), mas a partir da própria coisa, ou seja, da essência ontológica da matéria tratada (LUKÁCS, 2012, p. 322).

Com base nisso, podemos avançar no sentido da compreensão da dialética na pesquisa. O conhecimento passa por processos de abstrações, sínteses e generalizações, mas não tem como fazê-lo de forma descolada do concreto. Marx (2011a, p. 54) afirma que

o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por esta razão, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação.

Por isso, para alcançar a compreensão do real, é preciso entendê-lo em seu movimento constante de afirmação, negação e superação, tomando a contradição como “um motor temporal” (MORAES, 2000, p. 22), considerando que “as relações contraditórias não existem como fatos dados no mundo, mas são produzidas”. Faz-se necessário conceber as ações individuais dos seres humanos e os complexos sociais em suas múltiplas determinações, e que, embora diversos, se constituem em uma unidade expressa na totalidade do real. Assim, a

[...] realidade é constituída pela infinita interação de complexos que têm relações heterogêneas em seu interior e com seu exterior, relações que são por sua vez sínteses dinâmicas de componentes com frequência heterogêneas, cujo número de momentos ativos pode até ser infinito (LUKÁCS, 2012, p. 367).

Nesse aspecto, a dialética só pode ser método na pesquisa, porque ela é propriamente parte do real. Lukács assevera que “para Marx a dialética não é apenas um princípio cognitivo, mas constitui a legalidade objetiva de toda a realidade” (LUKÁCS, 2012, p. 101).

Como a realidade está em constante movimento, o conhecimento dela tem um caráter aproximativo. Isto é, podemos definir categorias analíticas baseando-nos na própria dialética do real, a fim de captar de forma aproximada um objeto, em determinado tempo e espaço, tentando desvendar os nexos que o constituem. É preciso ressaltar, no entanto, que não são as categorias analíticas que definem o que é o objeto, mas o próprio objeto, tomado em sua existência concreta, que definirá as categorias adequadas; afinal, “as categorias expressam formas de ser, determinações de existência” (MARX, 2011 a, p. 59).

É preciso tomar cuidado com possíveis interpretações equivocadas sobre tais aspectos, pois a lógica da dialética não tem, de forma alguma, um caráter relativista, justamente porque, como método

de pesquisa, reflete o movimento do real, considerando-o em sua historicidade e em sua base materialista. Nessa perspectiva,

a ciência autêntica extrai da própria realidade as condições estruturais e as suas transformações históricas e, se formula leis, estas abraçam a universalidade do processo, mas de um modo tal que deste conjunto de leis pode-se sempre retornar – ainda que frequentemente através de muitas mediações – aos fatos singulares da vida. É precisamente esta a dialética concretamente realizada do universal, particular e singular (LUKÁCS, 1978, p. 88).

Com isso, um elemento fundamental para o método dialético é considerar a lógica entre o universal, o particular e o singular. Nas pesquisas, para obter uma compreensão mais adequada possível de um objeto singular, não se pode perder de vista sua relação com a totalidade expressa em múltiplas mediações. Conforme Lukács (1978, p. 106),

a aproximação dialética no conhecimento da singularidade não pode ocorrer separadamente das suas múltiplas relações com a particularidade e com a universalidade. Estas já estão, *em si*, contidas no dado imediatamente sensível de cada singular, e a realidade e a essência deste só pode ser exatamente compreendida quando estas mediações (relativas particularidades e universalidades) ocultas na imediatez são postas à luz.

A particularidade é entendida como a categoria de mediação entre o singular e o universal, ela é o “o itinerário complexo que vai da abstração ao concreto” (MORAES, 2000, p. 35). Na definição dos caminhos da pesquisa de determinado objeto, “o particular recorta, é campo, é especificação da universalidade e, neste sentido, ele é uma universalidade limitada: não é negação externa, não se contrapõe, mas é particularidade de uma mesma universalidade”.

É nesse movimento entre o universal e o singular e vice-versa que está contida a possibilidade de um conhecimento mais aproximado possível de determinado aspecto da realidade, pois é inserindo um objeto singular no campo das mediações que a particularidade revela seus nexos com o universal. E esse conhecimento produzido com base nessa lógica tem uma possibilidade de crítica, por fornecer uma

compreensão mais adequada de certo aspecto do real, o que permite oferecer elementos, ainda que tendencialmente, para sua superação. De acordo com Lukács (1978, p. 117),

na particularidade, na determinação e na especificação, portanto, está contido um elemento de crítica, de determinação mais próxima e mais concreta de um fenômeno ou de uma lei. É uma concretização crítica, obtida graças à descoberta das reais mediações para cima e para baixo na relação dialética de universal e particular.

Tendo como princípios os pressupostos do materialismo histórico dialético aqui explicitados iniciaremos a análise de nosso objeto.

2.2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Com base na fundamentação apresentada, retomamos as questões norteadoras da pesquisa:

- a) Como se constituiu historicamente a educação infantil e a profissão docente nesse nível de ensino?
- b) Como se define a docência na educação infantil na contemporaneidade considerando as bases teóricas que a fundamentam?
- c) Que outras possibilidades a perspectiva histórico-cultural oferece para a docência?

Tais questões constituem a problemática da pesquisa e contribuem na definição do objetivo geral deste trabalho, que é investigar a gênese e as concepções que fundamentam contemporaneamente o trabalho do professor na educação das crianças menores de seis anos. De forma específica, iremos buscar, na gênese e trajetória da área, as determinações que fundamentam a profissão docente na educação das crianças menores de 6 anos; analisar, na produção acadêmica da educação infantil, as concepções contemporâneas de docência e discutir outra possibilidade de definição da atuação docente com base na teoria histórico-cultural.

Para concretizar tais objetivos, realizamos uma pesquisa de natureza teórico-bibliográfica, que consistiu na análise dos textos referentes à discussão da docência na educação infantil publicados do GT 7, da ANPED no período entre 1998 e 2011. Para subsidiar a análise dos trabalhos, estabelecemos um diálogo com a produção acadêmica relacionada à área da educação infantil, considerando a base teórica do

materialismo histórico dialético como fundamento da investigação e reflexão.

2.2.1 Unidade de análise

A pesquisa acadêmica é um dos âmbitos no qual se expressam o desenvolvimento e o momento histórico da compreensão de determinada área do conhecimento. Ao mesmo tempo, a pesquisa impulsiona novos movimentos e subsidia mudanças na compreensão da própria área. Nesse sentido, quando nos referimos à produção do conhecimento acerca do campo educacional, uma das entidades de maior expressão é a ANPED.

Nos anos de 1990, houve uma expansão das redes de creches e pré-escolas no Brasil, e, junto com essa ampliação, desenvolveram-se

[...] pesquisas de base histórica sobre as funções sociais e educativas das instituições de educação da criança de 0 a 6 anos. Estudos sobre políticas educacionais para a pequena infância, associados ao compromisso social de seus pesquisadores, aproximou o GT a órgãos governamentais, como a COEDI (Coordenação da Educação Infantil) do MEC (AQUINO, 2007, p. 5).

Destaca-se que nesse período, segundo Aquino (2007, p. 8), um dos temas mais presentes nos trabalhos foi a **Formação das professoras e dos professores de educação infantil**. Esses trabalhos analisaram o perfil, concepções e práticas desses profissionais. Com isso, a formação foi objeto de manifestação do GT em “moções destinadas a entidades como MEC, Comissão de Educação do Congresso Nacional ou, ainda, a candidatos à presidência da República e a governos estaduais” (AQUINO, 2007, p. 8).

Com a inclusão da educação infantil nas legislações nacionais, o envolvimento dos profissionais da área na construção da política nacional e o desenvolvimento da produção acadêmica, é possível vislumbrar em fins da década de 1990 e início de 2000,

[...] um movimento de consolidação de perspectivas investigativas que compreendam a infância como categoria histórico-social. O conceito de infância heterogênea, considerando as relações de classe social, gênero, etnia e raça tem estado presente nos trabalhos do GT. As

abordagens metodológicas encontram-se em foco nos últimos encontros, buscando interlocução com os campos da sociologia, antropologia, artes, dentre outros, que tenha a infância como interesse. Discute-se especialmente metodologias que permitam tomar a criança como principal interlocutor na produção de estudos sobre a infância (AQUINO, 2007, p. 9).

Considerando as transformações na área da educação infantil, pode-se perceber que os participantes do GT 7 atuaram na constituição das políticas, na produção teórica e reflexão quanto à prática. Esse fato demonstra que o GT 7 da ANPED, embora se tenha constituído no âmbito acadêmico, não se restringe a ele, pois desempenha um papel ativo nas definições em torno da área na sua totalidade. Vale ressaltar que

nos últimos anos, o GT vem participando de diversas atividades vinculadas ao debate sobre a formulação das Políticas Públicas para a Educação Infantil, tendo colaborado na elaboração e discussão dos documentos nacionais como:

- Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação (2006)
- Parâmetros Nacionais de Qualidade (2006)
- Parâmetros de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil (2006).

Ainda no âmbito da interlocução do GT com movimentos sociais, desde 1999, se tem sediado reuniões do MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil nas Reuniões Anuais da Anped (AQUINO, 2007, p. 10-11).

Tendo em vista que os trabalhos do GT expressam não só o movimento da produção teórica, mas também se relacionam a outras instâncias que definem a educação infantil no Brasil, considerando ainda que as temáticas relacionadas ao professor ganharam destaque nos trabalhos apresentados no final da década de 1990 e durante a década de 2000, justificamos a escolha e o período como pertinentes para a análise do objeto desta pesquisa.

2.2.1.1 Coleta e análise dos dados

Buscando evidenciar de que forma a produção acadêmica tem se posicionado contemporaneamente em relação ao professor de educação infantil e em acordo com os objetivos propostos nessa pesquisa selecionamos como recorte os trabalhos que abordam temáticas relacionadas ao professor de educação infantil apresentados entre os anos de 1998 e 2011.

A primeira etapa do levantamento foi reunir todos os textos. No período selecionado, foram apresentados no GT7 243 trabalhos (entre artigos completos e painéis). Para proceder à seleção dos trabalhos relacionados à temática da pesquisa, na segunda etapa foi feita a leitura da parte introdutória de cada trabalho, no sentido de classificar os textos de acordo com alguns subtemas: currículo e áreas do conhecimento (matemática, linguagem oral e escrita, literatura, música, ciências naturais, informática, etc.), políticas, concepção de infância e criança, concepção de educação infantil, relação entre família e educação infantil, formação de professores, papel do professor, desenvolvimento infantil, brincadeira, estudos de caso, gênero e sexualidade, relações étnico-raciais, cotidiano pedagógico e alguns temas mais isolados. Alguns trabalhos enquadraram-se em mais de um subtema. Também foi registrado o ano, o autor e o título de cada trabalho. Do total, foram selecionados quarenta textos que abordam o professor de educação infantil em diversos aspectos: formação, função, perfil, papel e questões relativas às condições de trabalho. Alguns textos selecionados não se referem diretamente, como subtema, ao professor; contudo, na leitura preliminar, foi possível identificar a presença da temática da pesquisa de forma secundária. O Quadro 1 apresenta o número de trabalhos selecionados de cada ano.

Quadro 1 – Trabalhos Selecionados

Ano	Total	Selecionados
1998	10	3
1999	15	3
2000	19	4
2001	19	3
2002	21	4
2003	9	2
2004	14	1
2005	28	6
2006	22	3
2007	18	5
2008	19	1
2009	16	3
2010	18	3
2011	15	0
Total:	243	40

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

A terceira etapa constou da leitura dos textos selecionados tendo como foco o objeto da pesquisa. Para qualificar o processo e nortear a análise de cada texto, elaboramos alguns critérios:

- a) Procedência (local e formação) do(s) autor(es) do texto.
- b) Principais referências utilizadas.
- c) Filiação teórico-metodológica.
- d) Termos utilizados para se referir ao professor de educação infantil.
- e) Termos utilizados para caracterizar o trabalho do professor.
- f) Concepção de educação infantil.

Além disso, foi realizado um breve fichamento de cada texto, contendo algumas citações relacionadas especificamente ao professor de educação infantil.

Na quarta etapa, efetuou-se análise mais aprofundada das informações referentes aos textos, buscando compreender o movimento da produção acadêmica em torno do professor de educação infantil e os desdobramentos concretos das concepções encontradas no material selecionado. Nesse sentido, elencamos algumas questões com base nos critérios estabelecidos para nortear a leitura dos textos com o objetivo de refinar a análise ao fazer uma relação com outros complexos,

procurando os nexos que ultrapassam os limites da produção acadêmica apresentada no GT 7:

- a) Quais as temáticas e/ou categorias mais frequentes?
- b) Quais as referências mais utilizadas?
- c) Quais as concepções de docência e de educação infantil mais presentes nos textos?

Considerando que o processo do conhecimento é dinâmico e que o objeto pode demandar novas categorias de análise que não estavam presentes no princípio, é essencial ressaltar que, ao longo do processo, novos questionamentos foram surgindo para complexificar e ampliar a investigação, e possibilitar uma aproximação mais adequada à apropriação do conhecimento do real.

3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA PROFISSÃO DOCENTE

Para compreender a profissão docente na educação infantil na contemporaneidade, é necessário contextualizar historicamente como se deu a constituição desta área. O foco deste trabalho está na discussão sobre a docência na educação infantil. No entanto, não há como realizar referido debate de forma qualificada sem relacioná-lo às diferentes concepções de educação infantil existentes em sua trajetória e na atualidade. Cabe ressaltar que o ofício do historiador é bastante complexo e requer, além de formação específica, analisar com metodologia própria diversas fontes, sejam elas documentos, registros, memórias, entre outros. Foge ao escopo deste trabalho efetivar uma pesquisa histórica em si, todavia buscamos fazer um levantamento da bibliografia já produzida acerca da história da educação infantil no Brasil e realizar uma síntese buscando evidenciar quais as concepções presentes nos diferentes períodos históricos abordados e quais os profissionais que atuavam no atendimento à criança. Segundo Stemmer (2012, p. 27),

não há dúvida de que a história é fundamental para que possamos compreender e analisar todo um conjunto de propostas didático-pedagógicas que vêm revelando-se contemporaneamente como um modelo de educação e pedagogia inovador a ser seguido, reverenciado como a grande novidade educacional do final do século XX e princípio do XXI.

Nesse sentido, trataremos algumas considerações históricas no que concerne à trajetória da educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil. Optamos por subdividir o capítulo em cinco períodos: *Primeiras iniciativas de atendimento à infância* (metade do século XIX até a década de 1930); *O período pós-1930: o Estado entra em cena* (década de 1930 a 1970); *Década de 1970: a emergência da abordagem da educação compensatória* (décadas de 1970 e 1980); *Período pós-1980: novas políticas para a educação infantil* (década de 1990); e *A educação infantil no século XXI: algumas questões contemporâneas* (período posterior à entrada nos anos 2000).

Vale destacar que tal divisão foi realizada apenas para tornar mais didática a exposição e facilitar a compreensão. Essa periodização

configura-se como uma das, dentre tantas outras, possibilidades de exposição e não deve ser considerada de forma estanque, como se a história fosse uma sucessão linear de fatos, mas analisada por meio de suas relações sempre em movimento.

3.1 PRIMEIRAS INICIATIVAS DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA

As ideias e concepções em torno da criança modificaram-se ao longo da história de acordo com os diferentes modelos de sociedade que existiram. Até que se chegasse às atuais considerações a propósito da infância, diversas foram as formas de encarar e tratar as crianças. Com o surgimento do capitalismo, um novo tipo de sociabilidade se fez necessário, com uma organização social própria e com um determinado conceito de criança e infância. Essa concepção é “parte do conjunto das relações sociais, ou seja, é parte de uma totalidade, e, conseqüentemente, não permanece alheia às contradições presentes em uma determinada sociedade” (STEMMER, 2012, p. 10).

Sendo assim,

a necessidade de pré-escola aparece, historicamente, como reflexo direto das grandes transformações sociais, econômicas e políticas que ocorrem na Europa – especialmente na França e Inglaterra – a partir do século XVII. Eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Nesse sentido, a pré-escola tinha como função precípua a *guarda* das crianças (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991, p. 23).

No contexto internacional, foi na segunda metade do século XIX que as instituições de educação infantil desenvolveram-se baseadas em “*condições de meio favoráveis* [...] acompanhando o processo de expansão do ensino elementar” (KUHLMANN, 1998, p. 74) [grifos do autor]. O processo de ampliação das instituições pré-escolares faz parte de “um conjunto de medidas que conformam uma nova concepção assistencial, a *assistência científica*, abarcando aspectos como a

alimentação e habitação dos trabalhadores e dos pobres” (KUHLMANN, 1998, p. 81-82) [grifos do autor].

Dentre as *condições de meio favoráveis*, uma delas se refere ao processo de inserção da mulher no mercado de trabalho, retirando-a do cuidado do lar e dos filhos, fato decorrente da sociabilidade estabelecida pelo capitalismo que impulsionou a urbanização e mudou a organização familiar. Kuhlmann Jr. (1998, p. 72) analisa que em outros países, o pensamento vigente na época é que deveria haver creches “nos países onde as mulheres precisavam trabalhar para ganhar seu sustento, ou seja, em todos os países civilizados, porque a obrigação de ganhar a vida por seu trabalho é uma das condições e um dos primeiros signos da civilização”.

A infância passou a ser pautada em exposições internacionais, e as instituições de educação infantil eram divulgadas como parte do modelo de civilização, sendo consideradas “*modernas e científicas*” (KUHLMANN JR., 1998, p. 74) [grifos do autor].

No cenário internacional, tornou-se frequente nos congressos, que abordavam a assistência à infância, a recomendação da criação de creches nas indústrias. Conforme Kuhlmann Jr. (1998, p. 85), essa era “uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino”.

Vale destacar que, nessas exposições internacionais, as instituições de educação infantil faziam parte dos grupos dedicados ao ensino; no entanto, também eram “apresentadas nos grupos destinados à economia social, que tinha uma relação estreita com a educação popular, estratégia básica das políticas assistencialistas” (KUHLMANN JR., 1998, p. 77).

No Brasil, até 1874, no que concerne ao atendimento da infância, existia a ‘Casa dos Expostos’ ou ‘Roda’. Segundo Kramer (1987, p. 51-52), “a ‘Roda’ foi uma instituição criada por Romão Duarte em 1739 para abrigar ‘almas inocentes’ que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas. Também chamada de Casa dos Expostos ou Casa dos Enjeitados”. Outras iniciativas desse período podem ser citadas como, por exemplo, o *Azilo de Meninos Desvalidos*, fundado no Rio de Janeiro em 1875 (Instituto João Alfredo); os três Institutos de Menores Artífices, criados em Minas Gerais em 1876; e associações de amparo à infância. Todavia, tais instituições, destinadas às classes ditas desfavorecidas, tinham um caráter isolado e localizado. Com isso, pode-se observar que, embora a ideia de proteger a infância tivesse começado a se despertar, o atendimento, além de restrito, era insuficiente e quase

inexpressivo “frente à situação de saúde e educação da população brasileira” (KRAMER, 1987, p. 53).

O ano de 1899 é considerado um marco inicial para o desenvolvimento das instituições pré-escolares no Brasil. Destacam-se dois fatos importantes ocorridos nesse ano:

Em primeiro lugar, fundou-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância [IPAI] do Rio de Janeiro, instituição pioneira de grande influência, que posteriormente abriu filiais em todo o país. Em segundo lugar, foi o ano de inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira creche brasileira para filhos de operários que se tem registro (KUHLMANN JR., 1998, p. 82).

Durante as primeiras décadas do século XX, diversas instituições pré-escolares foram implantadas no Brasil destinadas aos filhos de operários, como a creche da *Companhia de Tecidos Alliança*, do Rio de Janeiro; a da *Vila Operária Maria Zélia* (1918), em São Paulo; e a creche da *Indústria Votorantim* (1925), em Sorocaba (KUHLMANN JR., 1998, p. 85). O autor ressalva que essas instituições não eram vistas como um “direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos, propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais” (KUHLMANN JR., 1998, p. 85-86).

Além dessas iniciativas voltadas ao atendimento dos filhos de trabalhadores, o setor privado, com uma proposta voltada às elites, igualmente iniciou a implantação de jardins de infância, pela influência, principalmente, de Froebel¹¹. Os principais expoentes dessas iniciativas foram o Colégio Menezes Vieira, fundado no Rio de Janeiro em 1875, e a Escola Americana, fundada em São Paulo em 1877. Destaca-se também o “jardim-de-infância anexo à escola normal Caetano de

¹¹ Friedrich August Froebel nasceu em 21 de abril de 1782 na Alemanha. Seu pai era pastor luterano e esse fato influenciou sua concepção educativa fortemente marcada pela religiosidade. Estudou filosofia e ciências naturais na universidade. Seu interesse pela natureza também marcou suas ideias sobre a educação. Trabalhou como professor e teve sua formação como tal cunhada na prática. Escreveu diversos livros voltados para a área da educação e foi o criador do *kindergarten* (jardim-de-infância). Faleceu em 1852. Para aprofundar sobre o pensamento do referido autor, conferir Arce (2002).

Campos, de 1896, que [...] mesmo sendo oficial, atendia aos filhos da burguesia paulistana” (KUHLMANN JR., 1998, p. 84).

Em relação às primeiras experiências de formação de professores para atuar nas instituições pré-escolares, destaca-se a *Associação Feminina Beneficente e Instrutiva*, destinada ao amparo e educação da mulher e da criança, criada em São Paulo, em 1901, por

[...] um grupo de senhoras, em sua maioria professoras, sob a direção de Analia Franco, espírita, filiada ao Partido Republicano. [...] O primeiro passo da entidade foi criar um Liceu Feminino, estabelecimento destinado a preparar professoras para escolas chamadas maternais (espécie de creche e jardim-de-infância) e uma escola noturna destinada à alfabetização da mulher (KUHLMANN JR., 1998, p. 87).

Ainda que referida iniciativa não represente grande impacto nas poucas instituições existentes até então, a preocupação com a educação das mulheres e de garantir uma formação mínima para as professoras que atuavam nas instituições pré-escolares pode ser considerada um avanço. Contudo, percebe-se que, desde o início, havia uma ligação entre a mulher e a educação da criança pequena. Se, em períodos anteriores, a mulher ficava no lar educando seus filhos, quando estes passam a frequentar instituições pré-escolares, também é a mulher que se encarrega desse trabalho.

Esse aspecto pode ser constatado na obra de Froebel, criador dos jardins de infância, que influenciou a educação institucionalizada da criança pequena em diversos países, inclusive no Brasil. De acordo com Stemmer (2006, p. 44), “a proposta pedagógica froebeliana foi uma das principais tendências a subsidiar os fundamentos pedagógicos que orientaram as práticas educacionais dirigidas às crianças pequenas”. Sua proposta foi analisada profundamente por Arce (2002), que indicou, entre outros aspectos, que Froebel considerava a mulher como “educadora nata” por portar a capacidade de ser mãe, e por isso era a mais indicada a conduzir a educação das crianças pequenas. Essa pedagogia partia da crença no desenvolvimento espontâneo da criança e, nesse processo, educar não tinha um sentido diretivo e intencional, mas se limitava à percepção e ao acompanhamento de uma aprendizagem que se dava naturalmente.

Nessa perspectiva, as educadoras recebiam a denominação de jardineiras, já que sua função era cultivar as qualidades necessárias para

o desenvolvimento espontâneo das crianças. Segundo Kuhlmann Jr. (1998, p. 115-116), “o movimento dos jardins-de-infância estava entre os movimentos do século XIX que procuravam encontrar aplicações públicas às virtudes femininas que só estavam presentes na esfera privada”.

Ainda que com uma concepção ligada à maternidade e ao espontaneísmo, a possibilidade de inserção da mulher como professora representava uma oportunidade de atuação e formação profissional. Kuhlmann Jr. (1998, p. 114) lembra que, “ao defender que a educação fosse ministrada por jardineiras, Froebel conclamava as mulheres a transcender seus papéis domésticos privados e aplicar suas qualidades maternas no contexto público de uma instituição”. Dessa forma, embora se enfatizasse a importância da mãe como primeira educadora, “as propostas pedagógicas para a educação da criança pequena em instituições educacionais carregam no seu bojo uma confrontação com a educação na instituição familiar” (KUHLMANN JR., 1998, p. 114). O autor ainda complementa que, mesmo faltando dados que indiquem que as jardineiras tinham ideias feministas,

[...] podemos afirmar que, embora carregado de ambiguidades, o deslocamento espacial da ação da mulher auxiliou na construção de um novo papel histórico para ela e garantiu um espaço de profissionalização, o magistério, e disto adviram muitos efeitos como: ocupação de poder, liberdade econômica, etc. (KUHLMANN JR., 1998, p. 116).

Além da *Associação Feminina Beneficente e Instrutiva*, igualmente destacamos a *Revista do Jardim de Infância*. Essa revista foi editada por Gabriel Prestes, diretor da escola Normal de São Paulo, tendo seu primeiro volume publicado em 1896, ano da inauguração do jardim de infância anexo à escola. Segundo Marcelino (2004, p. 104), o objetivo da revista era

tornar conhecidos os processos empregados nessa modalidade de ensino e reunir os elementos necessários à organização do ensino infantil pelo sistema froebeliano, assim contribuindo também para a criação e o aperfeiçoamento de outros jardins, públicos e particulares.

Foram publicados apenas dois números da revista, um em 1896 e outro em 1897. Ainda de acordo com a autora,

ambos continham artigos de caráter metodológico e destinavam-se, especificamente, a orientar as atividades das Jardineiras, denominação que, nessa modalidade de ensino, recebiam as responsáveis pela educação das crianças, que simbolizavam plantas de um jardim (MARCELINO, 2004, p. 104)

Destaca-se a *Revista*, pois foi uma das primeiras publicações voltadas para a formação profissional e inaugurou “o método de ditar um receituário às professoras de educação infantil” (KUHLMANN JR., 1998, p. 163) Quanto ao conteúdo da revista, Kuhlmann Jr. (1998, p. 164) explica que ocorria uma infantilização da professora,

[...] seja na apresentação gráfica da *Revista*, seja no conteúdo mesmo das propostas, que se interpõem entre a educadora e a criança. Desqualifica-se o brincar, que deixa de ser humano para se tornar dimensão do feminino: a mulher poderia fazê-lo porque não seria totalmente adulta; a mulher poderia brincar porque se dirigia a crianças; a imagem da mulher como profissional infantilizada amenizaria a sensualidade ameaçadora de sua presença no âmbito público.

As experiências descritas até aqui merecem destaque por terem sido as pioneiras. Porém, num primeiro momento, o atendimento institucionalizado à infância não teve a pretensão de alcançar a população em geral nem se configurava como um direito da criança e dever do Estado, como é reconhecido atualmente. As instituições existentes partiam de “alternativas provenientes de grupos privados (conjuntos de médicos, associações de damas beneficentes, etc.), faltava, de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre” (KRAMER, 1987, p. 53).

Diante da ausência inicial do Estado, que ainda estava em consolidação, em prover o atendimento pré-escolar, diversos foram os grupos e concepções que influenciaram as primeiras iniciativas de educação infantil no Brasil. Kuhlmann Jr. (1998, p. 90) destaca três

influências básicas que “podem ser identificadas na composição de forças que irão participar da elaboração dessas políticas: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa”.

A primeira influência, **médico-higienista**, passou a entrar fortemente nas questões educacionais a partir de 1870. A partir desse período, houve avanços significativos no combate à mortalidade infantil. Outro aspecto importante foi a pasteurização do leite de vaca, que possibilitou a difusão do uso da mamadeira. Nesse contexto, multiplicaram-se as chamadas “*consultas de lactantes*, as ligas contra a mortalidade infantil e as *gotas de leite* – instituições que distribuíam o produto às mães diariamente. Com isso, os médicos ganharam um papel preponderante nas discussões sobre a criança” (KUHLMANN JR., 1998, p. 90-91) [grifos do autor].

O público alvo desse atendimento eram filhos dos trabalhadores, que, em geral, se encontravam numa situação de pobreza. Conforme Kramer (1987, p. 61-62), “via-se na medicina preventiva uma maneira de remediar e socorrer a criança e sua família, genericamente concebida como família moderna, que era considerada como o foco do problema. Culpava-se, então, a família pela situação da criança”.

A medicina passou a ter uma especialização voltada aos cuidados à criança: a pediatria. E a puericultura era vista como uma “forma de divulgação de normas racionais de cuidados da infância” (KUHLMANN JR., 1998, p. 92). Quanto aos recursos humanos envolvidos, Raupp (2008, p. 94) afirma que “os profissionais que atuavam nas creches eram médicos puericultores, enfermeiras ou auxiliares de enfermagem, assistentes sociais e atendentes treinados nos preceitos da higiene infantil”. Segundo Kuhlmann Jr. (1998, p. 92),

[...] a participação da mulher na assistência era estabelecida numa linha de auxiliares da intervenção dos homens. As mães burguesas, as esposas e parentes dos promotores das associações assistenciais eram postas como aliadas dos médicos na tarefa de difusão dos novos comportamentos exigidos para a função materna, atuando como modelos junto às mães trabalhadoras.

Os conhecimentos produzidos a respeito da educação das crianças pequenas, como a puericultura, “passavam a constituir o currículo da escola normal, lugar de educação profissional, de formação

das professoras, mas também lugar de educação feminina, de futuras mães” (KUHLMANN JR., 2011, p. 184-185).

Seguindo a tendência médico-higienista e a concepção da assistência científica à infância, destaca-se a criação do já mencionado *Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro* (IPAI-RJ), “fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, em 24 de março de 1899. Em 1929 já possuía 22 filiais em todo o país, 11 delas com creche” (KUHLMANN JR., 1998, p. 86).

O mesmo médico, Moncorvo Filho, diretor do IPAI-RJ, também fundou, em 1919, o *Departamento da Criança no Brasil* (DCB). Esse departamento “assume os objetivos de registrar e estabelecer um serviço de informações sobre as instituições privadas ou oficiais dedicadas à proteção direta ou indireta à infância” (KUHLMANN JR., 2011, p. 183). Em comemoração ao centenário da independência em 1922, “o Departamento da Criança no Brasil organizou o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, congregando homens ligados à iniciativa particular e à vida pública” (KRAMER, 1987, p. 55). Dessa forma, o primeiro levantamento de instituições infantis feito pelo DCB tinha por objetivo ser apresentado no mencionado congresso. Na ocasião, registraram-se “apenas 15 creches e 15 jardins-de-infância. Os dados obtidos são parciais, mas no ano de 1924 o DCB consegue mais informações dos Ministérios do Interior e da Agricultura e de alguns governadores de Estados e arrola 47 creches e 42 jardins de infância” (KUHLMANN JR., 2011, p. 183).

A segunda influência destacada, **jurídico-policia**l, estava envolvida com a ideia da infância moralmente abandonada e preocupava-se com legislações trabalhistas e criminais. Em 1906, foi fundado por juristas o *Patronato de Menores*, no Rio de Janeiro. Segundo Kuhlmann Jr. (1998, p. 93-94),

os objetivos do Patronato de Menores, estabelecidos nos estatutos de 1909, eram: fundar creches e jardins-de-infância; proporcionar aos menores pobres recursos para o aproveitamento do ensino público primário; inculcar no espírito das famílias pobres os *preciosos resultados* da instrução; auxiliar os Juizes de Órfãos no amparo e proteção aos menores materialmente e moralmente abandonados; promover a proibição das vendas por menores *na escola perniciosa das ruas*; codificar as causas que acarretam a cessação do pátrio poder; evitar a convivência de ambos os

sexos; promovendo a extinção da promiscuidade nos xadrezes, criando depósitos com aposentos separados para ambos os sexos; promover a assistência dos detentos menores; tratar da reforma das prisões de menores; e esforçar-se para que se realize a fiscalização de todos os asilos e institutos de assistência pública e privada. [grifos do autor]

A terceira influência descrita, a **religiosa**, com sua experiência histórica na caridade e filantropia, buscava apresentar a igreja “como um sustentáculo da sociedade capitalista, enfatizando que a sua experiência secular na caridade, o seu *know-how* não deveria ser desprezado” (KUHLMANN JR., 1998, p. 96).

Cabe ressaltar que essas influências articularam-se, e médicos e juristas não abriram mão totalmente das influências religiosas como poderia se pensar. Mesmo as concepções mais laicas não foram capazes de romper com a Igreja Católica. O que havia era “muito mais uma acomodação de interesses” (KUHLMANN JR., 1998, p. 96).

Importa ressaltar é que as três influências analisadas convergiam para um mesmo ponto: a consolidação do sistema capitalista no Brasil dentro dos padrões de civilidade estabelecidos na modernidade. Desse modo, percebe-se que até havia disputas de posições,

[...] mas não se abria mão do esforço comum em organizar uma sociedade por eles intitulada ‘moderna’. Definiam-se atribuições do Estado e instituições próprias para esse mundo capitalista, urbano, industrial, ou nem tanto. Os diferentes setores dirigiam suas propostas para a organização da vida social, mas não eram o *Estado*, sem também deixar de sê-lo: construíam-no (KUHLMANN JR., 1998, p. 101).

Registra-se que houve algumas posições contrárias à *assistência científica*, Kuhlmann Jr (1998) relata o posicionamento de Luiz Palmeira, que fez críticas contundentes afirmando que “a causa do abandono era identificada na desigualdade econômica produzida pelo sistema capitalista” (KUHLMANN JR., 1998, p. 97). Além dele, o autor cita Maria Lacerda de Moura que criticava as propostas assistencialistas afirmando que caberia “protestar contra a exploração dos fortes, dos ricos, dos poderosos, pois não se trata de dar, mas de restituir aos explorados o que lhes fosse de direito” (KUHLMANN JR., 1998, p. 99).

Esse destaque é importante “para que não se tome a hegemonia construída pela *assistência científica* como uma unanimidade geral” (KUHLMANN JR., 1998, p. 100).

Apesar de sua preponderância nas primeiras décadas do século XX, não havia apenas essas concepções na educação infantil. “Além da puericultura, que passou a integrar os currículos das escolas normais, desenvolveram-se estudos de psicologia infantil e métodos pedagógicos para a criança pequena” (KUHLMANN JR., 1998, p. 88). O autor afirma que

na década de 1920, o campo educacional fica mais delimitado e a pedagogia passa a ser vista como arte e ciência. Começam a se difundir as ideias de Maria Montessori, que individualizam as crianças e que propõem ao professor se limitar a prestar auxílio, aconselhando. Desenvolvem-se modelos de registro e observação com a intenção de diagnosticar as condições e aptidões dos alunos (KUHLMANN JR., 2011, p. 185).

Dessa forma, o período que vai desde as primeiras experiências de atendimento institucionalizado à infância até aproximadamente a década de 1930 foi marcado pela diversidade de influências, concepções e setores que o promoveram. A necessidade de haver instituições próprias para o atendimento à infância passou a ser difundida; no entanto, de fato, poucas crianças foram atendidas. Isso se deve ao caráter isolado e localizado das primeiras iniciativas e da ausência do Estado em prover a educação das crianças pequenas.

Observa-se tanto o surgimento de creches voltadas aos filhos de mulheres trabalhadoras, visando consolidar um novo padrão de civilidade próprio ao capitalismo, quanto jardins de infância para os filhos das elites, pensados, sobretudo, com base/fundamento na influência froebeliana. Para os pobres, uma proposta educacional assistencial imbuída de conhecimentos advindos da medicina. Estes eram carregados de concepções preconceituosas que tratavam a infância de forma abstrata, pois se buscavam sanar os males da pobreza com uma assistência científica, quando a pobreza não é um dado natural, mas uma situação produzida pelo próprio sistema. Kuhlmann Jr. (2011, p. 184) explica que

esse movimento, ao mesmo tempo em que faz a defesa da criança, carrega os limites da concepção da *assistência científica*, que vê com preconceito a

pobreza e trata das instituições como dádiva e não como direito. A educação assistencialista promove uma *pedagogia da submissão*, que pretende preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deve gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades. [grifos do autor]

Para a elite, ocorreram os primeiros ensaios de propostas pedagógicas, tidas como inovadoras na época, com base em uma concepção idealista e espontaneista do desenvolvimento da criança. Kramer (1987, p. 57-58) sintetiza esse período afirmando que a “[...] medicalização da assistência à criança até seis anos, por um lado, e a psicologização do trabalho educativo, por outro lado, imbuídos de uma concepção abstrata de infância, foram a ênfase da etapa pré-1930”.

Os profissionais envolvidos nas instituições infantis foram muitos: desde médicos, enfermeiros, juristas, religiosos, professoras, mães, filantropos, assistentes sociais, entre outros. A diferenciação entre o trabalho realizado nas creches e nos jardins também influenciou a questão profissional. Conforme Vieira (1999, p. 29),

se, para as creches, o profissional requerido vinha das áreas da saúde e da assistência, para os jardins de infância o profissional era o professor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (ou irmãs de caridade), contando com "educadoras" leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. Nos jardins de infância eram os professores (mas sobretudo as professoras normalistas) os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos.

Nesse período, percebemos que não havia a clareza a qual esfera pertencia o atendimento à criança e, em razão da diversidade de características das instituições, também não havia um profissional específico para a atuação na educação infantil. Nessa época, surgiram os primeiros cursos normais com formação voltada às creches e jardins de infância. Todavia, a concepção que pautou a atuação das primeiras professoras estava muito ligada à própria maternidade e a características que eram entendidas como sendo próprias às mulheres. Se, por um lado, o magistério era uma oportunidade de profissionalização da mulher, por

outro, carregava os limites de uma concepção naturalizada que via na mulher uma educadora nata.

3.2 PERÍODO PÓS-1930: O ESTADO ENTRA EM CENA

A partir da década de 1930, começa-se a delinear certo compromisso do Estado no atendimento às crianças pequenas. No entanto, isso não se traduziu em termos de financiamento e políticas públicas que buscassem atender a todas as crianças. Tal tema não estava em pauta naquela época. De acordo com Kramer (1987, p. 63),

se desde o século XVII a assistência social privada, principalmente a católica, precedera a ação oficial no Brasil, a partir da década de 30 o Estado assumia essa atribuição e convocava indivíduos isolados e associações particulares a colaborarem financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância.

A década de 1930 foi marcada por uma crescente industrialização que contribuiu para ampliar as modificações na sociedade da época. “O desenvolvimento do capitalismo implicou o deslocamento do eixo da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria” (SAVIANI, 2008, p. 193).

O campo político também passou por significativas mudanças, pois o Brasil vivenciou a chamada “Revolução de 30”, que levou Getúlio Vargas ao poder por meio de um golpe de Estado. Anteriormente, a política era dominada pela chamada República do Café-com-Leite, que representava os interesses das oligarquias cafeeiras ainda centradas no incentivo à produção agrícola. Porém, gradativamente, a necessidade e as condições para o início de uma produção mais industrial foram se realizando e, quando Getúlio Vargas toma o poder, houve uma intensificação do processo de industrialização com apoio do próprio Estado. Saviani (2008, p. 193) explica que “[...] o que resultou politicamente da Revolução de 30 foi um ‘Estado de compromisso’, caberia considerar que esse Estado se pôs como agente, no plano governamental, da hegemonia da burguesia industrial”. Assim, a proposta social que se configurava era da consolidação de uma sociedade urbana, baseada na produção industrial em detrimento do modelo rural-agrícola.

Souza e Kramer (1991, p. 61) analisam os desdobramentos para o atendimento à infância com base nesse novo cenário político, social e econômico afirmando que

[...] o surgimento de um estado Forte e autoritário acarretava uma maior preocupação com o atendimento da população infantil. Essa valorização da criança seria gradativamente acentuada após 1930, quando a “causa da criança” passaria a mobilizar o interesse de autoridades oficiais e consolidar iniciativas particulares, num contexto de reforço ao patriotismo.

Nesse contexto de reorganização do Estado, em “19 de novembro de 1930 foi criado, pelo Decreto nº 10.402, o Ministério da Educação e da Saúde Pública” (KRAMER, 1987, p. 61). Em primeiro lugar, é importante salientar o fato de que a educação e a saúde apareciam unidas no ministério. Se, por um lado, isso representa um compromisso do Estado na promoção de políticas para ambos os setores, por outro denota uma concepção de educação ainda vinculada aos saberes médicos, sem uma delimitação mais específica de seu campo de atuação. Além disso, Kuhlmann Jr. (2011, p. 185) salienta que nesse período passou a existir uma “tensão entre a legislação e a falta de meios, de regulamentação, de compromisso com as políticas sociais”. Por exemplo, em 1932, foi elaborada uma legislação que previa a obrigatoriedade da criação de creches “em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos, medida que veio a integrar a CLT. Mas essa legislação foi como letra morta” (KUHLMANN JR., 2011, p. 186). Diante da insuficiência das medidas executadas pelo Estado, continuaram presentes e com papel destacado as iniciativas privadas na educação infantil. Kramer (1987, p. 64) lembra que

[...] contradições de diversas formas apareciam nas argumentações: por um lado, era reconhecido que cabia ao governo o dever de fundar e sustentar estabelecimentos tais como creches, lactários, jardins de infância e hospitais; por outro lado, afirmava-se que não existia uma só municipalidade no País que pudesse cumprir integralmente essa obrigação com seus próprios recursos. Daí se tornar indispensável a ajuda financeira de indivíduos abastados e entidades filantrópicas.

Em 1940, o referido ministério criou o “Departamento Nacional da Criança, órgão que centralizou o atendimento à infância brasileira durante quase 30 anos” (KRAMER, 1987, p. 61). Esse departamento tinha como finalidade “unificar os serviços relativos não só à higiene da maternidade e da infância, como também à assistência social de ambos” (KRAMER, 1987, p. 66).

Tanto os profissionais envolvidos quanto as práticas desenvolvidas nas instituições que atendiam à infância denotavam que a tendência médico-higiênica continuava presente e marcada nas ações do Departamento Nacional da Criança. Essa tendência “pode ser detectada pelas atividades empreendidas durante a década de 50. Houve vários programas e campanhas: combate à desnutrição, vacinações e diversos estudos e pesquisas de cunho médico” (KRAMER, 1987, p. 67). O departamento ainda se ocupou do estabelecimento de normas de funcionamento das creches, e da publicação de livros e artigos. De acordo com Kuhlmann Jr. (2011, p. 186), “os médicos do DNCr não se ocuparam apenas da creche, mas de todo o sistema escolar, fazendo valer a presença da educação e da saúde no mesmo ministério até 1953”.

Ainda que a tendência médico-higienista na perspectiva de assistência científica continuasse presente, outras concepções emergiam no âmbito educacional de forma mais geral. Não podemos deixar de citar o movimento da Escola Nova que buscava trazer novas propostas educacionais, vindo ao encontro dos ideais presentes na época, de urbanização, industrialização, modernização e formação de uma identidade nacional. O movimento teve influências de pensadores europeus e norte-americanos, como, por exemplo, John Dewey, e, com base nessas ideias, intelectuais, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, entre outros, realizaram um movimento de renovação educacional tendo suas propostas expostas em um documento denominado “Manifesto dos Pioneiros de 1932”.

O referido documento apresentava, dentre outras, as seguintes bandeiras: criação de um sistema nacional de ensino público; defesa da escola laica, pública, gratuita e universal como dever do Estado e direito do cidadão; formação do professor em nível superior; coeducação dos sexos, criação de universidades para formar a inteligência nacional. O movimento teve influência igualmente na educação infantil, inclusive, na Conferência Nacional de Proteção à Infância, realizado em 1933 no Rio de Janeiro,

Anísio Teixeira enfatizou a importância de a criança pré-escolar ser vista não apenas sob o

ângulo da saúde física, pois seu crescimento, desenvolvimento e formação de hábitos envolveriam *facetas pedagógicas, como habilidades mentais, socialização e importância dos brinquedos* (KUHLMANN JR, 2011, p. 186).
[grifos do autor]

Em 1935, vinculados ao Departamento de Cultura, foram criados por Mario de Andrade os Parques Infantis no município de São Paulo. De acordo com Faria (1999, p. 61-62), eles podem ser considerados como

a origem da rede de educação infantil paulistana – a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços.

As ideias de Mario de Andrade, diretor da instituição entre 1935 e 1938,

[...] valorizaram uma nova referência para a nacionalidade, com elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos infantis. Mas, os Parques Infantis também enfatizaram o controle, a educação moral e a educação física. No clima do entre guerras, os jardins de infância passaram a adotar uma orientação esportiva, voltada para a cultura física (KUHLMANN JR., 2011, p. 187).

Relativamente à formação de professoras para a educação pré-escolar, destaca-se o Colégio metodista Bennet, no Rio de Janeiro, que implantou, por iniciativa da educadora Heloísa Marinho, o Instituto Técnico para a formação de professoras pré-primárias no curso normal que mantinha. Kuhlmann Jr. (2011, p. 187-188) ressalta que

a concepção de formação de professoras de Heloísa Marinho exigia, sobretudo, uma sólida fundamentação científica, estudos e pesquisas experimentais sobre o desenvolvimento infantil e a observação da criança. [...] As professoras deveriam também ser capazes de atuar com

crianças de outras realidades sociais, para o que houve uma articulação do curso com a Fundação Romão Duarte, que atendia crianças órfãs e abandonadas.

Verifica-se igualmente a influência de instituições e determinações internacionais para o atendimento de crianças entre 0 e 6 anos, que se intensificaram após a Segunda Guerra Mundial. De acordo com Souza e Kramer (1991, p. 37),

durante os anos 40-50, desenvolvem-se os trabalhos cuja tônica é a assistência social, sob a orientação do UNICEF (Fundação das Nações Unidas para a Infância). São trabalhos de cunho emergencial que se concretizam, inicialmente, através de campanhas de distribuição de leite em pó. Posteriormente, evoluem para outras formas de assistência, apoiando programas de saúde, nutrição e bem-estar social.

Inicialmente, a influência da Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) estava mais voltada à saúde e à assistência. Posteriormente, esse caráter irá modificar-se. Importa frisar que a citada fundação caracteriza-se como uma instituição internacional voltada à infância e que a partir de então passa a influenciar as políticas nacionais em vários momentos da história, seja por meio de publicações e eventos para divulgar suas concepções, seja com financiamentos a projetos relacionados ao atendimento à infância.

Outra instituição criada nessa época, que promoveu o atendimento à infância, foi a *Legião Brasileira de Assistência* (LBA). Ela foi fundada em 1942 tendo como "objetivo inicial amparar os convocados para a II Guerra Mundial e suas famílias. Porém, desde a sua criação, suas metas previam sua fixação como instituição destinada a desenvolver serviços de assistência social" (CAMPOS; FERREIRA; ROSEMBERG, 1995, p. 30). Inicialmente suas ações de assistência voltavam-se ao atendimento da infância e da maternidade por meio da família. Posteriormente,

[...] começaram a surgir centros de proteção à criança e à mãe, alguns criados e operados pela própria LBA (creches, postos de puericultura, comissões municipais, hospitais infantis e maternidades) e outros com recursos das

comunidades contando com apoio técnico e financeiro da Legião. Esses centros eram as APMI, Associação de Proteção à Maternidade e à Infância, disseminados por todo o país (KRAMER, 1987, p. 75).

Observa-se que, nas ações da LBA, como um órgão de assistência, as creches estavam lado a lado a instituições muito mais voltadas à saúde e assistência social do que à educação. Isso não significa que não houvesse uma proposta educacional implícita no atendimento nas creches, mas o fato é que não havia uma clareza da esfera à qual ela pertencia. A LBA teve um papel importante nos anos que se seguiram e durante vinte anos (1946-1966) “consolidou sua posição entre as obras assistenciais brasileiras, suplementando a previdência social nos casos que esta não cobria e atuando em casos de emergência (enchentes, incêndios, etc.)” (KRAMER, 1987, p. 75).

É importante contextualizar que o país passou por sérias modificações no cenário político e econômico. Em 1964, um golpe de Estado marcou o início de um período ditatorial, que só findaria em 1985. De maneira geral, a Ditadura Militar representou uma fase marcada pelo autoritarismo, em que foram suprimidos vários direitos constitucionais por meio dos atos institucionais. Houve, também, perseguições, prisões, exílio e tortura a quem pudesse representar alguma forma de oposição ao regime ditatorial.

Entre 1969 e 1973, a economia brasileira passou pelo chamado “milagre econômico”¹², fato que acabava respaldando as duras ações tomadas pelo governo militar. No entanto, tal “milagre” só foi possível graças ao empréstimo de capital estrangeiro feito pelo Estado, aumentando ainda mais a dívida externa brasileira. Os principais investimentos realizados eram em projetos de grande porte nos setores da indústria, da exploração de minérios e em obras de infraestrutura.

Segundo Paulino e Pereira (2006, p. 1945), “o Regime Militar procurou divulgar um discurso de exaltação e valorização da educação, dizendo-a como uma via direta para se atingir o desenvolvimento de uma nação rica e forte”. Nesse contexto, ganhou destaque a concepção tecnicista de educação. Ao eleger tal concepção como teoria “oficial”, o

¹² O *milagre econômico*, como ficou conhecido, foi uma expansão da economia ocorrida no período Militar sustentada pela entrada maciça de capital estrangeiro e pela compressão forçada dos salários da classe trabalhadora, que resultou na expansão do crédito, na popularização do sistema de crediário e na manutenção da inflação em patamares baixos (PRAZERES, 2006, p. 8).

objetivo do governo era “inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. A escola, a exemplo da empresa privada deveria ser [...] ‘eficiente’” (GHIRALDELLI, 1987, p. 37). Sobre as ações dos militares no que concerne à educação, Paulino e Pereira (2006, p. 1943) afirmam que

a política educacional militar deve ser vista como uma forma utilizada pelo Regime para assegurar a dominação necessária para o exercício de uma política subordinada e mantenedora do processo de acumulação de capital, tentando, desta forma, afastar os conflitos e tensões existentes que atrapalhavam a obtenção da hegemonia.

Desse modo, a década de 1960 pode ser considerada como um período de transição entre uma concepção de educação infantil voltada à assistência e saúde para uma concepção compensatória de educação pré-escolar que passa a aparecer com mais força a partir da década de 1970.

3.3 DÉCADA DE 1970: A EMERGÊNCIA DA ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA

No que se relaciona às ações para o atendimento das crianças em idade pré-escolar, ocorreu uma mudança significativa nas concepções que norteavam as práticas referentes à infância. A partir da década de 1970, houve inserção da abordagem da privação cultural que embasou as políticas de caráter compensatório realizadas a partir de então.

Alguns fatores contribuíram para a mudança no caráter do atendimento à infância. Um deles foi o enfraquecimento do DNCr. O principal responsável pelas práticas relacionadas à infância teve sua ação reduzida nos anos anteriores à década de 1970. Sobre esse aspecto, Kramer (1987, p. 69) lembra que

durante a década de 60 houve um enfraquecimento e um desmembramento progressivos de toda a estrutura do departamento Nacional da Criança, sendo diversos serviços seus absorvidos pelo Ministério da Saúde, o que mostra também como suas tendências de atuação foram prioritariamente médicas e assistenciais.

O UNICEF também modificou sua forma de atuação, destinando maior atenção aos assuntos educacionais, ampliando seu campo de

atuação. Juntamente com outros órgãos ligados à ONU, como a UNESCO, o UNICEF passou a reconhecer “a importância da ‘educação como preparação para a vida’” (KRAMER, 1987, p. 80-81). No entanto, essa atuação demonstrava determinada concepção de educação infantil que previa o atendimento a um número grande de crianças com custo mínimo, sem garantia de qualidade. Esses órgãos passam

[...] a prestar assessoria aos especialistas de educação pré-escolar de diversos países. Recomenda-se, então, a busca de novas alternativas para atender aos menores de 7 anos, uma vez que os países subdesenvolvidos não dispõem dos recursos financeiros necessários para um atendimento à infância dentro dos padrões idealmente concebidos. Essas recomendações visavam: diminuir os custos para atender a um maior número de crianças; envolver a família e a comunidade no trabalho sistemático com o pré-escolar, com o objetivo de melhorar as condições de vida da criança e da família (SOUZA, 1991, p. 37).

A influência do UNICEF se fez cada vez mais presente em conferências, publicações, apoio e financiamento de projetos comunitários. No entanto, essa atuação não se deu de forma homogênea e resultou “da sua relação com o governo do país num momento dado, sendo fundamentais, tanto a conjuntura interna desse país, quanto os propósitos da instituição para a determinação dos rumos [dos] [...] projetos [...] e do enfoque que será dado ao atendimento à criança” (KRAMER, 1987, p. 83).

A LBA também passou por reestruturações. Depois de enfrentar dificuldades financeiras, recuperou-se quando foi implantada a Loteria Esportiva Federal, da qual a LBA passou a “fazer jus a parte da renda líquida deste jogo” (KRAMER, 1987, p. 75). Por meio do Decreto-Lei nº 593, de 27 de maio de 1969, a Legião foi transformada na Fundação Legião Brasileira de Assistência (FLBA), “destinada a prestar assistência à maternidade, à infância e à adolescência”. Em 1974, o Decreto nº 74.009 criou o novo “Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social, integrado pela LBA, INAMPS, FUNABEM, DATAPREV e IAPAS”. No mesmo ano, a FLBA, “no cumprimento de suas atribuições estatutárias, se propôs a executar o Projeto Casulo, inserido no Programa Assistência (Subprograma Assistência ao Menor),

objetivando, ‘com pouco gasto’ atender ao maior número possível de crianças” (KRAMER, 1987, p. 75).

As unidades do Projeto Casulo tinham como objetivo prestar assistência às crianças menores de 6 anos, com vistas a prevenir sua marginalidade. Oficialmente os documentos do projeto negavam o caráter compensatório de sua proposta; porém, “a despeito dessa posição assumida pelo Grupo Executivo do Projeto Casulo no sentido de não pretender suprir deficiências culturais, a tônica explícita pela LBA parece ser a de considerar a pré-escola como solução aos problemas do ensino de 1º grau” (KRAMER, 1987, p. 78). Kuhlmann Jr. (2011, p. 190), em uma análise do texto *Projeto Casulo* publicado pela LBA em 1977, esclarece que se pretendia,

[...] como no início do século, que o programa viesse a desenvolver atividades paralelas de orientação familiar. A *problemática comunitária*, devido à baixa renda *per capita*, vinha provocando *desequilíbrio nas famílias* e a *desintegração no lar*. O remédio proposto foi a criação de novas vagas para as crianças de 0 a 6 anos, a *baixo custo*, nas creches Casulo. [grifos do autor]

A inserção de uma preocupação mais educativa do que assistencialista começou a ser evidenciada também nos discursos oficiais. Uma demonstração dessa preocupação educacional pôde ser evidenciada em uma mensagem ao Congresso Nacional proferida no início de 1975 pelo próprio Presidente da República, Ernesto Geisel, referenciando “a importância dos primeiros anos de vida e alertando o setor educacional público para que atendesse aos pré-escolares” (KRAMER, 1987, p. 87). Do mesmo modo se manifestou o Ministro da Educação durante o VII Encontro de Secretários de Educação e Cultura e Presidentes de Conselhos Estaduais de Educação, fazendo menções sobre a necessidade da educação pré-escolar, chamando a atenção para “as conseqüências irreversíveis que as carências, principalmente nutricionais, poderiam acarretar ao desenvolvimento físico e mental das crianças” (KRAMER, 1987, p. 87).

Essa preocupação em valorizar e acrescer o caráter educacional no atendimento à infância representou avanços em relação ao período anterior; no entanto, o que se viu foi uma concepção limitada de infância a qual

[...] supõe que existe um padrão médio, único abstrato de comportamento e desempenho infantil: as crianças das classes sociais dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, de baixa renda) são consideradas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores” na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças, “privadas culturalmente”, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcados (KRAMER, p. 25, 1987).

Era como se a educação pré-escolar fosse o remédio para sanar as desigualdades entre ricos e pobres, evitando o fracasso nos graus escolares subsequentes. O pensamento era que, por meio de uma intervenção precoce, fosse possível diminuir ou até eliminar o fracasso escolar. O quadro teórico que embasava mencionado tipo de pensamento era a abordagem da privação cultural que defendia que “as crianças das classes populares fracassam porque apresentam “desvantagens socioculturais”, ou seja, carências de ordem social” (KRAMER, 1987, p. 33).

Nesse sentido, numa reflexão sobre os desdobramentos das políticas compensatórias para o ensino pré-escolar com base na abordagem da privação cultural, Kramer (1987, p. 106-107) explica que

toda a discussão em torno da educação compensatória não é simplesmente uma questão semântica. [...] O que se coloca como prioritário é o fato de as análises subjacentes aos programas compensatórios e a abordagem da privação cultural servirem para esconder que as causas do fracasso escolar estão na própria infra-estrutura sócio-econômica da sociedade e da maneira como esta determina a inserção dos indivíduos – adultos ou crianças – na produção.

Com todas as suas limitações e equívocos, não se pode negar a importância da educação compensatória na década de 1970, pois ela deslocou o foco assistencialista que predominava na educação infantil, relacionando-a com a escola de primeiro grau; além disso, “impulsionou o debate sobre as funções e métodos pedagógicos que devem nortear o trabalho na pré-escola” (SOUZA; KRAMER, 1991, p. 68).

Nesse período, houve uma expansão do atendimento pré-escolar e um aumento relativo do compromisso do Estado com a educação das crianças pequenas. Destacamos a criação em 1975 da *Coordenadoria de Educação Pré-Escolar* (COEPRE), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC). De acordo com Souza e Kramer (1991, p. 39),

[...] a criação da COEPRE se consolida a partir da tentativa de encontrar uma solução para o impasse político, criado, por um lado, pelo discurso oficial que aponta a pré-escola como uma necessidade que precisa de medidas urgentes, e por outro, pelas verbas insuficientes destinadas à educação.

Além da COEPRE, registra-se também a presença da *Organização Mundial de Educação Pré-Escolar* (OMEP), uma organização internacional fundada em 1948, tendo como finalidade “atender a crianças da faixa etária de zero a sete anos, de todas as classes sociais. É uma organização educativa internacional e não-governamental, podendo receber doações de qualquer pessoa ou organização que o desejar” (KRAMER, 1987, p. 84). Sua sede no Brasil foi fundada em 1953 no Rio de Janeiro, e uma de suas primeiras ações foi elaborar “um plano visando à preparação de moças que iriam trabalhar com crianças em idade pré-escolar. Começaram, então, os cursos, conferências e mesas-redondas”.

Mas, foi na década de 1960 que sua atuação foi ampliada por meio de um convênio com o Ministério da Saúde, no qual foram fundados os primeiros *Centros de Atendimento ao Pré-Escolar* (CAPEs) em comunidades pobres do Rio de Janeiro. Kramer (1987, p. 85-86) relata que,

além do convênio com o Ministério da Saúde, foram firmados convênios com o Ministério do Trabalho, para a orientação e implantação de creches, em 1978, e com a LBA. Em 1971, a verba que anteriormente vinha do Ministério da Saúde (através do CPMI), passou a vir da USAID, conforme ‘Termo de Ajuste’ com a mesma CPMI. A OMEP-Brasil, aproximou-se, ainda, do Serviço de Educação Alimentar, do então Estado da Guanabara, em 1969, passando a fornecer alimentação às crianças, nos seus CAPEs.

Um fator fundamental para a realização de um projeto educativo em qualquer nível de ensino é o financiamento. E sobre esse aspecto, dentre os recursos destinados à educação, não existiam “fontes próprias para a educação pré-escolar, provindo seus recursos financeiros de verbas destinadas ao 1º grau, que são insuficientes para o próprio 1º grau” (KRAMER, p. 95, 1984). E a legislação, que deveria garantir que as condições básicas para o cumprimento de um projeto educacional para o ensino infantil, também não representava grandes avanços nesse aspecto, pois a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 5.692, de 1971, dispunha apenas, no inciso 2º do artigo 19 do Capítulo II, que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

Isto é, a própria legislação que fornecia as diretrizes para todo o sistema de ensino brasileiro tratava do ensino pré-escolar de maneira superficial; da mesma forma, o Estado não investia significativamente em termos financeiros para a democratização do atendimento escolar às crianças entre 0 e 6 anos.

Para a questão da formação de professores na educação pré-escolar, a LDBEN nº 5.692/71 trouxe algumas modificações. Anteriormente, não havia diferenciação entre a formação conferida aos professores que atuavam no 1º grau e no chamado pré-primário. A partir de tal legislação,

o curso de magistério passou para habilitação específica para o magistério, em nível de 2º grau (atual Ensino Médio) e, em 1975, o Parecer nº 1600 do Conselho Federal de Educação regulamentou a formação do professor da pré-escola no curso de magistério de 2º grau na forma de uma 4ª série, após os três anos de formação do magistério (RAUPP, 2008, p. 101-102).

Na década de 1980, duras críticas foram feitas relativamente à educação compensatória pelas universidades e centros de pesquisa. A COEPRE passou a adotar, então, um discurso que afirmava a pré-escola como um objetivo em si mesma, não mais para prevenir os fracassos no 1º grau. Ao mesmo tempo, havia a necessidade de expandir a pré-escola de forma que atendesse a mais crianças, pois, nos levantamentos realizados pela COEPRE, os números ainda eram baixos e não acompanhavam a necessidade da população. Nesse contexto, em 1981

foi lançado o Programa Nacional Pré-Escolar. Esse programa efetivou-se por meio de duas estratégias:

1º) São realizados convênios entre Secretarias Estaduais de Educação e o MEC/COEPRE, com a finalidade de expandir a pré-escola, a baixo custo, em grandes espaços ociosos onde seriam atendidas de 100 a 200 crianças, **utilizando-se de mães voluntárias como mão-de-obra.** 2º) o Mobral¹³, instituição destinada a alfabetização e educação continuada de adolescentes e adultos, é ‘convidado’ a integrar o Programa Nacional, realizando atendimento ao pré em unidades próprias e, ainda, em convênios com as Secretarias de Educação. Durante os anos de 1981/1982 a educação pré-escolar se torna o programa prioritário do MEC e do Mobral (SOUZA; KRAMER, 1991, p. 65-66). [grifos nossos]

Nesses termos, a questão dos objetivos da pré-escola em si mesma, desvinculados do 1º grau, aparece como um pretexto para diminuir a qualidade da educação oferecida, já que não havia um “compromisso político com uma pré-escola que exigisse a contratação de professores devidamente qualificados e com remuneração digna para desenvolver um trabalho pedagógico” (SOUZA; KRAMER, 1991, p. 70). Assim, são admitidas para o atendimento institucionalizado à criança mães, voluntárias, e não professores capacitados. De acordo com Raupp (2008, p. 100), “expandiu-se, na esteira das políticas sociais do regime militar pautadas no baixo custo, um modelo de atendimento que não previa professores com formação especializada, constituindo-se o início de um grande contingente de professoras leigas”.

Ao observar os objetivos e as diretrizes para a educação pré-escolar estabelecidas no Programa Nacional, é possível perceber “uma série de inconsistências, derivadas da falta de uma revisão profunda tanto dos pressupostos que anteriormente embasavam a necessidade da

¹³ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi um projeto do governo militar brasileiro criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 a 1985, e propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, que abandonaram a escola, visando conduzir a pessoa a adquirir a leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la à sua comunidade, permitindo melhores condições de vida na sociedade (RYBCZYNSKI, 2014).

pré-escola como da própria função a ela atribuída” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991, p. 26-27). Sobre esse período, Souza e Kramer (1991, p. 46) explicam que “o discurso político em relação à necessidade do atendimento da criança de 0 a 6 anos é claro e enfático. Entretanto, as formas de viabilização continuam ambíguas, pois os recursos destinados a esse atendimento são bastante exíguos”. Em decorrência da falta de verbas, o pagamento para os poucos professores e supervisores do Programa ficam

emperrados nos meandros da máquina burocrática, chegando muitas vezes aos municípios quando os professores já estão desestimulados o suficiente para abandonar o programa. A alta rotatividade dos recursos humanos (professores e supervisores) impede que qualquer projeto sério de capacitação tenha continuidade, comprometendo a qualidade dos serviços prestados (SOUZA; KRAMER, 1991, p. 80).

Desse período, importa ressaltar que, apesar de partir de uma concepção limitada de infância e educação, a abordagem compensatória teve relativa importância por contribuir no enfraquecimento do caráter predominantemente assistencialista do atendimento à infância, na medida em que relacionava a pré-escola ao primeiro grau, colocando a necessidade de elaborar propostas pedagógicas específicas para as crianças menores de 6 anos.

3.4 PERÍODO PÓS-1980: NOVAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Novas mudanças significativas ocorreram na década de 1980. O período de ditadura militar encerrou-se em 1985 e, no mesmo ano, o Mobral foi extinto, passando seu programa pré-escolar para a secretaria de ensino de 1º e 2º graus. Em 1987, é extinta a COEPRE e o “Programa Pré-Escolar passa a ser coordenado pela Secretaria de Ensino Básico do MEC, inserido no Setor de Ensino de 1º Grau e Supletivo” (SOUZA; KRAMER, 1991, p. 66).

O novo período foi marcado pela redemocratização do país e teve como uma de suas etapas fundamentais a elaboração de uma nova Constituição promulgada em 1988, pautada na democracia, liberdade de expressão e garantindo uma série de direitos.

No contexto econômico, o país encontrava-se em crise: a inflação era alta e a dívida externa aumentava cada vez mais. Parte do problema foi aparentemente solucionado com a elaboração do Plano Real pelo então Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso; citado plano instituiu o Real como moeda nacional, reduzindo significativamente a inflação. Nessa época, também, cresceu a influência e interferência de órgãos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

Em 1994, Fernando Henrique Cardoso foi eleito presidente da República e reeleito em 1998. Seu governo foi marcado pelas privatizações de importantes empresas estatais, como a Vale do Rio Doce e a Telebrás. Essas medidas pautaram-se em uma política neoliberal que se caracteriza por uma participação mínima do Estado tanto na economia como nas questões sociais, prevalecendo a liberdade do mercado. Para o neoliberalismo,

[...] o Estado, enquanto órgão que procura totalizar ações, está fadado ao fracasso e, para que atenda melhor os anseios dos indivíduos, sem privá-los da liberdade, deve ser mínimo, reduzido, deixando que micropoderes localizados exerçam sua função de forma a garantir que cada indivíduo tenha o máximo de liberdade para perseguir seus interesses. [...] o mercado e a economia devem seguir este modelo, pois o livre mercado, assim como o indivíduo e seu direito à liberdade, são produtos espontâneos da civilização. Tal fato deveria ser defendido como a bandeira moral do neoliberalismo, pois caso ocorra a desigualdade, esta não seria considerada como algo não natural, então seu oposto, também se dá de maneira natural, pois em uma sociedade os indivíduos são diferentes, o que os impossibilita de atingirem fins coletivamente (ARCE, 2001, p. 253).

Esse período apresentou mudanças significativas ao contexto educacional do país. A própria Constituição de 1988 passou a definir a educação como direito de todos sem distinção e definiu o papel da União, dos Estados e dos Municípios. No artigo 205, a nova Constituição (BRASIL, 1988) assegura que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da

pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ainda sobre o aspecto legal, outro fator fundamental foi a elaboração de uma Nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) que foi lançada em 1996, a qual aprofunda as definições para o cenário educacional do país. Entre seus princípios gerais, tal lei segue em consonância às definições trazidas na Constituição afirmando em seu 2º artigo que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

As determinações trazidas na Constituição de 1988 redefiniram aspectos importantes para o atendimento a crianças de 0 a 6 anos. Sobre a educação infantil, o período que antecedeu a elaboração da nova Carta Magna foi marcado por discussões entre os profissionais e estudiosos dessa área que reivindicavam um compromisso mais efetivo do Estado no financiamento e gestão das creches e pré-escolas e uma mudança no caráter das iniciativas voltadas à criança menor de 6 anos. Campos, Ferreira e Rosemberg (1993, p. 18) reconhecem que

a subordinação do atendimento em creches e pré-escolas à área de Educação representa, pelo menos no nível do texto constitucional, um grande passo na direção da superação do caráter assistencialista predominante nos programas voltados para essa faixa etária. Ou seja, essa subordinação confere às creches e pré-escolas um inequívoco caráter educacional.

Nessa perspectiva, conforme afirma Kuhlmann Jr. (1998, p. 197), a inclusão na Constituição das instituições de educação infantil como “parte dos deveres do Estado com a educação, [...] trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias”.

Anteriormente, todos os aspectos que se referiam aos direitos das crianças estavam subordinados aos direitos das famílias. Sendo assim, mais um fator que demonstra a importância da Constituição de 1988 para o contexto infantil pode ser identificado, pois assim como afirmam Campos, Ferreira e Rosemberg (1993, p. 17-18),

pela primeira vez na história, uma Constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família. Também pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado, o atendimento em creche e pré-escola.

Depois da referida Carta Constitucional, ampliou-se o papel do Estado relativamente à educação infantil, pois a Constituição definiu que “todas as instituições educacionais que atendem crianças de 0 a 6 anos, sejam lucrativas, sejam sem fins lucrativos, recebendo ou não recursos públicos, devem ser objeto de supervisão e fiscalização oficiais” (CAMPOS; FERREIRA; ROSEMBERG, 1993, p. 20).

A LDBEN de 1996 também trouxe implicações específicas para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos, pois coloca a educação infantil como a primeira etapa da educação básica tendo como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Além disso, ela estabelece que a educação infantil será oferecida em creches e pré-escolas, distintas apenas pela faixa etária compreendida: a creche refere-se às crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola para crianças de 4 a 6 anos¹⁴.

Até que se chegassem às disposições apresentadas, foram realizados debates, discussões, pesquisas e estudos que respaldassem a elaboração das diretrizes e bases para Educação Infantil. Nesse sentido, conforme Raupp (2008, p. 102),

destaca-se o Grupo de Trabalho sobre Educação Pré-Escolar da Anped que promoveu um seminário em 1987, cujo tema central era o financiamento da área, com objetivo de buscar subsídios, referentes à educação da criança de 0 a 6 anos, que contribuíssem para a elaboração da LDBEN de 1996.

¹⁴ Mais tarde, em 2005, essa definição será modificada pela Lei nº 11.114 que amplia o ensino fundamental de 8 para 9 anos, incluindo as crianças de 6 anos. Dessa forma, a pré-escola passa a compreender as crianças de 4 e 5 anos.

Ainda sobre a LDBEN/1996, ressalta-se que são os Municípios os responsáveis pela oferta da Educação Infantil de acordo com o art. 11, que traz a seguinte definição:

- Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:
V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

Porém, vemos, conforme afirma Raupp (2008, p. 101), que, apesar dos avanços para a Educação Infantil, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciou-se um processo de

[...] “modernização” e de “globalização” sob as regras do BM, que passam a reger as políticas educacionais priorizando investimentos públicos para o Ensino Fundamental, ficando para a Educação Infantil a implementação de programas de baixos investimentos para as crianças pobres.

Para além dos aspectos legais trazidos pela constituição e pela LDBEN, destaca-se, nesse período, a busca por uma concepção de educação infantil que superasse as das etapas anteriores, fazendo emergir mais discussões em nível pedagógico, ressaltando a importância deste nível de ensino para a aprendizagem e desenvolvimento, com métodos e propostas específicas a tal faixa etária.

A área da pesquisa em educação infantil passa a se articular cada vez mais ao campo das políticas públicas, contribuindo na elaboração de documentos e legislações. Destacam-se duas instituições expoentes naquele momento histórico que influenciaram os rumos tomados pela Educação Infantil no Brasil: A Fundação Carlos Chagas e o GT 7 da ANPED. Segundo Faria (2005, p. 1017),

a Fundação Carlos Chagas (FCC) inovaria nas pesquisas educacionais, investigando a mulher e o feminismo e, em seguida, iniciando a pesquisa sobre as crianças de 0 a 6 anos, principalmente referidas nas políticas públicas. Essa posição de

vanguarda levou essa instituição de pesquisa a um protagonismo na formulação dos conteúdos das políticas para essa fase da vida: na nova Constituição de 1988, no interior da LDB de 1996 e na criação da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) do MEC, em 1992.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) igualmente passa a assumir papel destacado na produção do conhecimento sobre a educação infantil, especialmente o GT 7. Os grupos de trabalho foram criados a partir de 1981 e já nesse ano surgiu o GT 7 que recebeu a denominação de “Educação Pré-Escolar” (AQUINO, 2007, p. 2).

Na década de 1980, os trabalhos e discussões do GT 7 estavam pautados na “defesa do direito de todas as crianças à educação pública e não apenas para as crianças consideradas carentes, rompendo com modelos assistencialistas e de educação compensatória” (AQUINO, 2007, p. 3). Inclusive, os integrantes do GT tiveram participação nos movimentos que culminaram na Constituinte.

Segundo Rocha (2013), “durante os primeiros anos de sua consolidação, o GT7 organizou, entre as discussões que buscavam um reconhecimento da situação da área, o seu primeiro painel (com seis trabalhos) apresentado na reunião de 1985”. Somente em 1988 o GT recebeu a atual nomenclatura: *Educação da criança de 0 a 6 anos*. Ainda de acordo com a autora, a nova denominação era “considerada mais abrangente e mais adequada aos direitos constitucionais que acabavam de ser conquistados”.

Nos anos entre 1994 e 1996, foram publicados diversos trabalhos encomendados pelo MEC, escritos por autores da área da Educação Infantil, organizados em forma de cadernos, que ficaram conhecidos posteriormente como ‘cadernos das carinhas’¹⁵, pelo *layout* das capas que continham imagens de rostos de crianças de diversas etnias. Esses

¹⁵ São estes os títulos dos volumes publicados pelo MEC no formato de cadernos: ‘Proposta Pedagógica e Currículo para a Educação Infantil: um Diagnóstico e a Construção de uma Metodologia de Análise (1996)’; ‘Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-escolas que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças (1995)’; ‘Educação infantil no Brasil: Situação Atual (1994)’; ‘Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994)’; ‘Política de Educação Infantil (Proposta) (1993)’ e o caderno ‘Política Nacional de educação infantil (1994)’ (LEITE FILHO, 2005, p. 3).

cadernos expressavam a discussão e a produção teórica que vinha sendo construída. Conforme Palhares e Martinez (2000, p. 6), “o caminho apontado pela equipe técnica responsável pela educação infantil no MEC em 1994 era o de buscar a superação da dicotomia da educação/assistência incentivando estratégias de articulação de diversos setores e instituições comprometidas com a Educação Infantil”.

Esse trabalho que vinha sendo realizado pela equipe de Coordenação de Educação Infantil do MEC foi interrompido, quando em 1996, a coordenadora Ângela Maria Barreto foi destituída de seu cargo. Uma nova equipe foi estruturada e em 1998, foram lançados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c). Os Referenciais foram alvo de grande polêmica. Antes de ser lançada a versão final, o documento foi encaminhado para diversos pareceristas, que, em sua maioria, criticaram “a forma e o conteúdo do documento” (PALHARES; MARTINEZ, 2000, p. 8). As autoras ainda salientam que “o RCN/Infantil representa um ponto de inflexão na trajetória que vinha sendo gestada anteriormente pela Coordenadoria de Educação Infantil”.

Ainda que reconheçam a importância em se estabelecer referenciais para a área, que havia ganhado contornos mais claros há tão pouco tempo, as autoras acreditam que o documento estava muito distante da realidade da maioria das instituições e crianças brasileiras, por isso, ressaltam a necessidade de realização de uma leitura “de forma crítica para não correr o risco de responsabilizar as relações que ocorrem no microsistema (profissionais de educação infantil/mãe/criança) por falhas que ocorrem no macrosistema (políticas públicas para a infância)” (PALHARES; MARTINEZ, 2000, p. 13). As autoras, ainda colocam mais questões:

Perguntamos: neste momento histórico, considerando nossa diversidade e o estágio atual de produção do conhecimento, temos experiência suficiente para um Referencial Nacional? Corremos dois riscos com relação a um documento tão importante como este: por um lado, ele pode ser uma ‘camisa de força’ – se for lido como ideal inatingível, uma receita, tão grande a distância entre a prática hoje efetivada, muitas vezes com outras qualidades ali não contempladas e a proposta apresentada. Neste caso, o RCN/Infantil torna-se um retrocesso, pois leva ao ‘engessamento’ de práticas criativas

diversas das que ele preconiza. Por outro lado, dado à distância entre o ‘ideal’ e o real, pode levar a um engavetamento do projeto por inviabilizar as alterações de cunho qualitativo na educação da criança pequena, tal a dificuldade de sua execução (PALHARES; MARTINEZ, 2000, p. 14-15).

Acompanhando o movimento e as polêmicas envolvendo a legislação, as políticas públicas, o currículo, a função e as concepções de educação infantil, as definições sobre o professor de educação infantil, em termos de papel, formação e condições de trabalho, também passaram por modificações nesse período. Na década de 1980, os estudiosos da área apontavam para a necessidade de rever as práticas vigentes em relação aos professores. Souza e Kramer (1991, p. 82) afirmam que

uma política de atendimento à infância deve contemplar a qualificação dos professores que irão atuar nesse nível, destinando recursos financeiros necessários a essa qualificação e delineando as estratégias de capacitação (prévia e em serviço) capazes de instrumentalizar os profissionais para a prática na pré-escola. Esse aspecto representa igualmente um enorme desafio, pois o magistério pré-escolar tem se configurado no setor mais desprestigiado, no interior de uma categoria (o magistério) já de tão baixo prestígio. A expansão da oferta de educação pré-escolar precisa se fazer acompanhar não só da ampliação quantitativa dos recursos humanos que irão nela atuar, mas também, e fundamentalmente, da conquista da sua dignidade e valorização, o que implica reconhecimento salarial e qualificação profissional.

Uma das dificuldades na época era precisar dados a respeito da situação dos profissionais envolvidos nas instituições de educação infantil. Essa ausência de precisão contribuía “para uma relativa diminuição dos custos do atendimento com o rebaixamento dos salários” (CERISARA, 1996, p. 21). No entanto, pode-se afirmar que, em geral, os profissionais de educação infantil

[...] têm sido mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças,

com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente a sua vida pessoal e profissional e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço de ambigüidade entre a função materna e a função docente (CERISARA, 1996, p. 41).

O debate sobre a formação do professor de educação infantil aparece com força no período que antecedeu a LDBEN, de 1996. Em 1994, foi lançado o documento *Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994), sendo um dos cadernos “das carinhas”. Segundo Raupp (2008, p. 103), o documento tinha por objetivo “fornecer subsídios para uma política de formação desses profissionais”, e as concepções apontadas no documento vinham ao encontro das discussões que estavam sendo realizadas pelos pesquisadores da área. Os documentos publicados

[...] apontam a necessidade de um perfil profissional que articule as funções de cuidar e educar de crianças de 0 a 6 anos, portanto, um redimensionamento da sua formação, que até o momento se limitava, predominantemente, à formação dos professores da pré-escola, ou seja, aqueles cujo trabalho se destinava apenas às crianças de 3/4 a 6 anos (RAUPP, 2008, p. 103).

A LDBEN de 1996 trouxe definições importantes para a concepção e a formação do professor de educação infantil. No artigo 62º, a lei caracteriza-o como professor e docente, e esclarece que sua formação se fará em nível superior, admitindo-se como formação mínima a oferecida em nível de ensino médio – modalidade Normal (BRASIL, 1996). A análise desse documento leva a compreensão de que há o reconhecimento da necessidade e da legitimidade da formação do professor de educação infantil serem realizadas no nível superior. Mas, por outro lado, como não se dispunha de mão de obra qualificada o suficiente para as instituições já existentes e para uma expansão da oferta de educação infantil no Brasil, não havia como exigir imediatamente a formação em nível superior. Nesse sentido, no art. 87º das disposições transitórias, determina que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

O governo passou a promover e apoiar diversas iniciativas de formação inicial e continuada. Também as universidades públicas e privadas, bem como os institutos superiores passaram por reestruturações curriculares para atender à demanda de formação. Muitas foram as contradições em torno desse aspecto nos anos que se seguiram, pois já se foram quase duas décadas após a LDBEN de 1996 ter sido decretada e a formação em nível superior ainda não é uma realidade para todos os docentes na Educação Infantil. De acordo com Vieira (1999, p. 36),

a expansão da educação de crianças pequenas em instituições específicas no Brasil ocorreu predominantemente de forma paralela à constituição dos sistemas formais e regulares de ensino, e sempre à sombra dos debates, das ações e das exigências que envolveram (e envolvem) o acesso e a qualidade do ensino brasileiro obrigatório, público e gratuito. Assim, não surpreende que a discussão da formação e profissionalização na área seja tão nova, datando dos anos 1990, como é de extrema novidade a definição legal do professor como sendo o profissional responsável por cuidar e educar crianças de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas. Se não é novo atribuir ao professor esta tarefa na instituição pré-escola ou jardim de infância, o mesmo não se considera quando se trata de creches. Esta discussão se torna tanto mais relevante se considerarmos que, no Brasil, a creche, diferentemente da conceituação trazida pela LDBEN/96, atende a uma extensa faixa etária – 0 a 6 anos, concentrando atendimento na faixa de 4 a 6 anos, constituindo-se em alguns municípios e estados em verdadeiras redes paralelas de pré-escolas vinculadas ainda à área da Assistência Social e/ou clandestinas (pois não integram censos escolares), apesar de receberem significativos aportes de recursos públicos por meio de convênios.

O final do século XX foi um período de importantes mudanças no cenário político e pedagógico da educação infantil. Ainda que permeada de contradições, intensifica-se a busca por um caráter essencialmente educativo para este nível de ensino visando efetivar o

direito da criança menor de 6 anos à educação. Neste contexto de redefinição da função da educação infantil, também surge a necessidade de se repensar o professor de educação infantil em seu papel, formação e condições de trabalho.

3.5 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO SÉCULO XXI: ALGUMAS QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS

Após oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso, foi eleito como presidente em 2002 e, reeleito em 2006, o ex-metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) do Partido dos Trabalhadores (PT). Segundo Saviani (2008, p. 451),

[...] chegara, enfim, ao poder central o PT, partido que mantinha fortes ligações com os movimentos populares e que dava respaldo ao movimento dos educadores, levando ao Parlamento suas propostas de mudanças dos rumos da política educacional.

A chegada de Lula à presidência “representava uma esperança de ruptura, pelo fato de sua trajetória no movimento sindical, onde realizou diversos movimentos a favor da luta da classe trabalhadora brasileira” (QUEIRÓZ NETO, 2013, p. 134). No entanto,

os primeiros movimentos do novo governo, logo após a posse em 1º de janeiro de 2003, foram deixando claro que as linhas básicas da ação governamental, tanto no âmbito da política econômica como das políticas sociais, aí incluída a política educacional, não seriam alteradas. Nessas circunstâncias, obviamente as medidas tomadas pelo Governo Lula, ainda que contenham alguma inovação, seguem, no fundamental, o mesmo espírito de Paulo Renato Costa Souza, ministro da Educação dos dois mandatos presidenciais de FHC (FULGRAFF, 2012, p. 67).

Com isso, a impressão foi de que “as discussões presentes no governo FHC parecem ter continuidade com as propostas do Ministro Cristovam Buarque no início do período Lula” (FULGRAFF, 2012, p. 68). Ainda sim, ocorreram mudanças significativas no plano das políticas para a Educação Infantil, envolvendo a elaboração de documentos orientadores, reestruturações no financiamento e alterações na legislação.

Logo no início da primeira gestão de seu governo, o MEC efetivou seu compromisso com o Movimento Interfóruns da Educação Infantil no Brasil (MIEIB), movimento social atuante na defesa do direito das crianças à educação infantil, com a criação do “Conselho de Políticas de Educação Básica (CONPEB), no segundo semestre de 2003” (FULGRAFF, 2012, p. 67).

Em 2004, assumiu um novo ministro da educação, Tarso Genro, que estruturou uma nova equipe na “Coordenadoria de Educação Infantil do MEC, a qual tem buscado retomar a consolidação da Política Nacional para Educação Infantil. Esse processo de retomada deu início à elaboração dos documentos nacionais de política para a primeira etapa da educação básica” (FULGRAFF, 2012, p. 68). Em 2005, Fernando Haddad assume o cargo, mas mantém a mesma equipe e a mesma direção nas suas ações.

Nesse mesmo ano, foi aprovada a Lei nº 11.114, de 2005, que altera a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Essa medida antecipa em um ano a entrada das crianças no Ensino Fundamental, garantindo, assim, a obrigatoriedade do acesso à escola às crianças de 6 anos, faixa etária que pertencia até então à Educação Infantil.

Em 2006, foi publicado o documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2*. De acordo com o referido documento (BRASIL, 2006, p. 3),

esta publicação contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes.

No mesmo ano, visando consolidar seu papel como indutor de diretrizes e políticas educacionais, o Ministério da Educação lançou outra publicação denominada *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação*, “contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área” (BRASIL, 2006, p. 3).

Já no segundo mandato de Lula, “os projetos e programas do governo passam a estar relacionados ao Plano de Desenvolvimento da Educação – o PDE. O PDE como é conhecido foi publicado em 2007 e

integra o Plano de Aceleração do Crescimento – PAC” (FULGRAFF, 2012, p. 71).

Em 2009, foram lançados os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* (BRASIL, 2009), que se constitui em um “instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade” (BRASIL, 2009, p. 6). Esse documento foi elaborado “por representantes de entidades, fóruns, conselhos, professores, gestores, especialistas e pesquisadores da área”, e os critérios estabelecidos para avaliar a qualidade encontram-se em consonância com os documentos anteriormente publicados. Fulgraff (2012, p. 76) faz uma ressalva afirmando que os “programas e documentos emanados pelo MEC por si só não mudam a realidade, assim como não se concretizam em ações efetivas, uma vez que é de responsabilidade prioritária dos municípios a oferta e gestão da educação infantil”.

No fim de 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59, que põe fim ao dispositivo que desvincula recursos da União para a educação e “torna obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos com prazo de implementação até 2016” (FULGRAFF, 2012, p. 72). Essa emenda foi alvo de polêmicas na área. Por um lado, a obrigatoriedade gera maior compromisso no financiamento da educação, mas por outro, a faixa etária estipulada como obrigatória realiza uma segmentação na educação infantil pela priorização da pré-escola (4 e 5 anos de idade) em detrimento da creche (0 a 3 anos).

Além dessas modificações, Vieira (2011, p. 249) destaca outras importantes mudanças na legislação: “a aprovação de novas diretrizes curriculares, tanto para a formação dos professores nos cursos de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, 2006), quanto para a organização pedagógica das instituições de educação infantil (Resolução CNE/CBE nº 5, de 2009)”.

Sobre o financiamento da educação, além das definições trazidas na Constituição, houve também a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Como afirma Davies (2006, p. 756), o FUNDEF foi

criado pela Emenda Constitucional n. 14 e regulamentado pela Lei nº. 9.424, de dezembro de 1996, o FUNDEF passou a vigorar em 1º de janeiro de 1998 e tem vigência prevista até 31 de dezembro de 2006. Inspirado na orientação dos organismos internacionais de priorização do

ensino fundamental, o FUNDEF, apesar de prometer desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério, praticamente não trouxe recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo, pois apenas redistribuiu, em âmbito estadual, entre o governo estadual e os municipais, uma parte dos impostos que já eram vinculados à MDE [Manutenção e Desenvolvimento do Ensino] antes da criação do Fundo, com base no número de matrículas no ensino fundamental regular das redes de ensino estadual e municipais.

Interessa-nos reportarmos ao FUNDEF, porque em 2005, foi aprovada a ampliação desse Fundo, dando origem ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Esse novo fundo foi previsto para durar quatorze anos e, conforme Davies (2006, p. 760), “pretende, na visão de seus proponentes e defensores, corrigir as falhas que apontaram no FUNDEF como a exclusão da **Educação Infantil**, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Ensino Médio e de seus profissionais e a irrisória complementação federal” [grifos nossos].

Ainda sobre o FUNDEB, Saviani (2007, p. 93) afirma que, “[...] Sem dúvida o FUNDEB representa considerável avanço em relação ao FUNDEF. No entanto, é forçoso reconhecer que se trata de um fundo de natureza contábil que não chega a resolver o problema do financiamento da educação”.

No que tange às questões mais específicas às concepções de docência nesse período, serão discutidas no próximo capítulo cujo objetivo é justamente identificar mencionado aspecto na contemporaneidade com base na análise dos trabalhos apresentados no GT 7 da ANPED.

Destaca-se que, nesse movimento histórico da constituição da Educação Infantil como nível de ensino, emergem diferentes concepções que interferirão diretamente na formulação da identidade do professor que atua nesse nível de ensino. Observa-se que o reconhecimento, inclusive legal, de que o profissional que atua na educação institucionalizada das crianças pequenas deve ser um professor é bastante recente.

Essa contextualização teve por objetivo demonstrar algumas das contradições e transformações identificadas ao longo do processo histórico. Pode-se observar que várias foram as concepções, objetivos,

setores envolvidos, profissionais designados no contexto do atendimento à infância. De acordo com Stemmer (2006, p. 53),

[...] a disparidade dos termos para se referir à educação infantil vai além dos simples rótulos; implica em diferenças tanto dos objetivos e práticas pedagógicas, quanto das modalidades de prestação desses serviços. Essa questão não é puramente conceitual e teórica, está vinculada, entre outras coisas, às responsabilidades institucionais e políticas públicas dirigidas à educação infantil.

Sendo assim, a história agora será tomada como ponto de partida para a compreensão das concepções contemporâneas acerca da docência na Mudança no título educação infantil e das concepções que a ela se articulam.

4 CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

A contextualização histórica realizada no capítulo anterior demonstrou as diferentes concepções de educação infantil ao longo de sua trajetória, e, conseqüentemente, os diversos profissionais envolvidos nesse processo. Constatou-se que, na década de 1990, ganhou força o debate em torno da defesa de um caráter essencialmente educacional para o atendimento à infância, reivindicando um compromisso mais efetivo do Estado na promoção de políticas públicas que garantissem o acesso à educação infantil como um direito da criança, sendo intensificadas no início dos anos 2000. Também se foi colocando a necessidade de produzir uma concepção específica para esse nível de ensino, assim como a constituição de uma identidade docente adequada a esse novo cenário.

Com base na apresentação desse pano de fundo do período, passaremos a investigar as concepções de docência da contemporaneidade pela análise da produção acadêmica da área, tendo como recorte os trabalhos apresentados no GT 7 da ANPED, entendendo esse espaço como uma importante expressão do âmbito teórico da educação infantil.

Conforme mencionado, no segundo capítulo, procedemos à leitura da parte introdutória dos 243 trabalhos apresentados no GT 7 entre 1998 e 2011. O período selecionado justifica-se pelo foco na formação docente, considerada uma das demandas mais importantes para a área no período citado. Do total, foram selecionados quarenta trabalhos que se referiam de uma forma mais direta ao professor de educação infantil, com aspectos ligados à discussão quanto ao seu papel, formação inicial e continuada, condições de trabalho e concepções de docência.

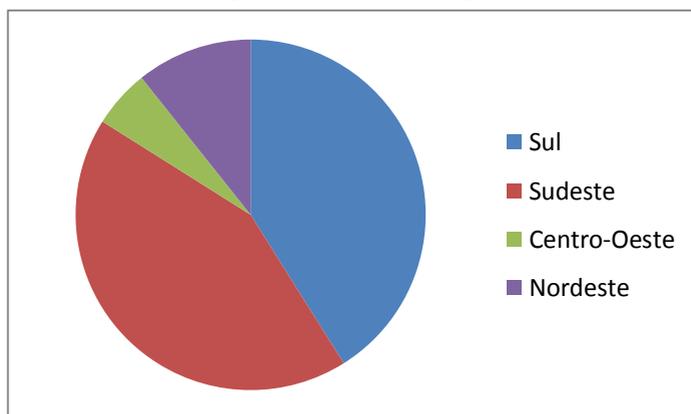
Realizamos a leitura dos quarenta trabalhos na íntegra e passaremos à análise do conteúdo abordado nos textos, compreendendo que eles expressam o movimento e as concepções predominantes na área.

Iniciaremos a apresentação dos dados obtidos na análise dos trabalhos com base nos critérios que orientaram a leitura dos trabalhos e que trazem aspectos relevantes para a compreensão das concepções de docência que permeiam a produção acadêmica do GT 7 da ANPED. Tais critérios serão retomados no sentido de apresentar uma

caracterização geral dos trabalhos selecionados e de seus autores, como uma contextualização que servirá de ponto de partida para uma análise mais profunda.

O primeiro critério refere-se à procedência e à formação dos autores dos textos. Destacamos que, no período selecionado, houve representantes de diversos estados brasileiros, faltando apenas autores da região Norte. Das demais regiões, houve autores oriundos dos seguintes estados: Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo. Apesar dessa representatividade, duas regiões destacam-se com o maior número de autores: de um total de 56¹⁶, a região Sudeste esteve presente com 24 autores e a região Sul com 23¹⁷. Esses dados indicam uma predominância das universidades do eixo Rio de Janeiro-São Paulo e uma expressão significativa do estado de Santa Catarina nos trabalhos apresentados no GT 7 no período em questão no que se refere ao professor de educação infantil.

Quadro 2 – Distribuição de autores por região

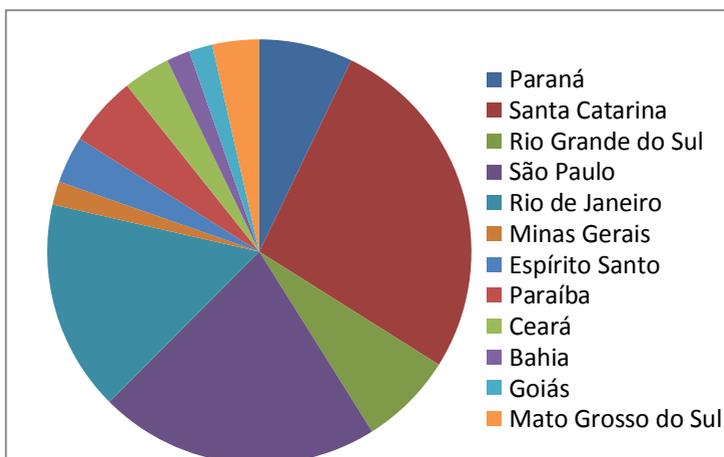


Fonte: Elaborado pela autora (2014)

¹⁶ Ao todo, houve 56 autores envolvidos na escrita dos quarenta trabalhos selecionados. Aqueles autores que tiveram mais de um texto publicado ao longo do período foram contados apenas uma vez.

¹⁷ A distribuição de autores por estado ficou da seguinte forma: Região Sul com 23 (Paraná: 4, Santa Catarina: 15 e Rio Grande do Sul: 4); Região Sudeste com 24 (São Paulo: 12, Rio de Janeiro: 9, Minas Gerais: 1 e Espírito Santo: 2); Região Nordeste com 6 (Paraíba: 3, Ceará: 2 e Bahia: 1) Região Centro-Oeste com 3 (Goiás: 1 e Mato Grosso do Sul 2).

Quadro 3 – Distribuição de autores por estado



Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Uma vez que a ANPED é uma associação de pesquisa sobre a educação, a maioria dos autores tem sua formação em nível de graduação ou pós-graduação voltada para esse campo. No entanto, há também uma presença significativa da Psicologia – doze autores dos 56 possuem referida formação, o que denota certa influência dos conhecimentos oriundos desse campo para a constituição da identidade da Educação Infantil e de seus professores. Destacamos que outros cursos se fizeram presentes na formação dos autores, dentre os quais a Educação Física, Educação Artística, Filosofia, Economia, Administração, Biologia e Química. A Pedagogia é um campo que se constitui da contribuição de diversas áreas, como a Filosofia, História, Sociologia, Psicologia, Antropologia, etc, e, nesse sentido, os autores que possuem formação em educação trazem reflexões desses outros campos; contudo, como campo de conhecimento com formação específica, observamos uma preponderância da Psicologia. Nesse dado, não estamos imprimindo nenhuma carga valorativa ou de hierarquia nas áreas de formação, é apenas uma observação que permite situar os autores que escreveram os trabalhos os quais foram objeto de análise.

A segunda questão trata das principais referências utilizadas. Identificamos alguns autores mais frequentemente utilizados, são eles: Maria Malta Campos, Fulvia Rosemberg, Ana Beatriz Cerisara, Sônia Kramer e Eloisa Acires Candal Rocha. Todas são brasileiras, têm publicações importantes na área da educação infantil e têm uma história

de atuação não só na esfera acadêmica como também na esfera política. Muitos de seus textos e ideias foram inclusive incorporados em documentos publicados pelo Ministério da Educação. Também destacamos a atuação no GT 7 ao longo de sua trajetória, considerando que Campos foi a primeira coordenadora do GT, atuando na referida função de 1981 a 1986. Kramer foi coordenadora em 1990, e Rocha em 2000 e 2001. Cerisara foi consultora do GT 7 de 1999 a 2002. Além dessas participações, todas tiveram textos¹⁸ apresentados no GT em diferentes ocasiões, inclusive com trabalhos encomendados sobre temas específicos.

A terceira questão observada nos trabalhos está na explicitação da filiação teórico-metodológica dos autores e das concepções de educação infantil defendidas por eles. Em alguns textos, aparece mais de uma orientação teórica ou metodológica. Nesse aspecto, há diferentes perspectivas. Não cabe aqui nos debruçarmos sobre o significado de cada uma delas, importa destacar apenas as que as mais frequentes são as pesquisas de cunho qualitativo (denominação que aparece em onze trabalhos) e as etnográficas (cinco). Além destas aparece uma série de outras denominações como: nova sociologia da educação (um), interacionismo (um), estudo de caso (quatro), epistemologia da prática (três), teoria do professor reflexivo (um), psicologia sócio-histórica (três), psicologia do desenvolvimento (um), teoria crítica da modernidade (dois), pós-estruturalismo (um), perspectivas pós-modernas (um), materialismo histórico (um), teoria das representações sociais (um), metodologia da história oral (um) e análise de conteúdo (dois). Em oito trabalhos não aparece nenhuma consideração explícita de filiação teórico-metodológica, embora, pela argumentação e pela bibliografia utilizada dos autores, seja possível indicar tendencialmente a que perspectiva o texto vincula-se. Quanto às concepções de educação infantil, alguns autores apresentam a construtivista (em 3 trabalhos), a pedagogia dos Pequenos (1) e a Pedagogia da Infância (7).

No que se relaciona aos diferentes termos utilizados para se referir ao professor de educação infantil, encontramos diversas denominações para nomear o professor: educador(a), educador(a) de creche, educador(a) infantil, profissional, profissional docente, professor(a), docente, ator social, adulto, parceiro, aprendiz, agenciador

¹⁸Seguintes textos publicados na ANPED: Cerisara (1997, 1998, 1999), Rocha (1998, 1999, 2002), Rocha e Strenzel (2002), Rocha e Silva Filho (1996), Campos (1997, 2001) Campos e Faria (1989), Campos, Fulgraff e Wiggers (2005) Kramer (2005, 2011), Rosemberg (1989, 1994, 2009).

de relações, cenógrafo, organizador de ambientes ricos e diversificados, parceiro mais experiente da criança na produção de conhecimento, sujeitos cooperativos e responsáveis, cidadão, observador, sujeito que realiza a prática educativa, trabalhadoras, entre outros.

Um dos aspectos que importa ser abordado se refere à polêmica quanto à denominação do docente da educação infantil no feminino ou no masculino. Nesse aspecto, faz-se oportuno reafirmar nosso posicionamento em relação ao uso do termo professor¹⁹. Apesar de a grande maioria dos profissionais docentes na educação infantil serem mulheres, neste trabalho, optou-se por utilizar o termo ‘professor’, de forma coerente às normas da língua portuguesa que se utiliza do masculino para se referir uma categoria geral. Essa escolha não tem por objetivo ocultar as questões de gênero que foram, sem dúvida, determinantes na constituição histórica da identidade docente na educação infantil, tampouco mascarar a realidade atual em que as mulheres ainda ocupam majoritariamente referida posição. Utiliza-se **professor** no sentido de defender que a docência na educação infantil deve ser definida como uma profissão, com formação específica, salário adequado e valorização social, independentemente do gênero de seus profissionais. Nessa linha de pensamento, o termo **professor**, de acordo com as normas do português, indica uma categoria geral que pode englobar tanto homens como mulheres. Já o termo **professora**, embora corresponda à maioria das docentes nesse nível de ensino, refere-se exclusivamente às profissionais do sexo feminino, reforçando ainda mais a ligação da docência na educação infantil ao gênero feminino.

Dessa forma, depois dessa apresentação dos aspectos mais gerais percebidos nos trabalhos, aprofundaremos a discussão de algumas temáticas que aparecem com mais frequência nos textos, o que permite apontá-las como tendências na discussão teórica da área da educação infantil no período indicado e que convergem para a definição de uma concepção de docência contemporânea. Para tornar a exposição mais didática, organizamos tais temáticas na forma de dois eixos: **formação docente**; e **aspectos que caracterizam a docência**. No debate desses eixos, traremos excertos dos trabalhos analisados e outros textos que ajudam a contextualizar o período e aprofundar os temas abordados.

¹⁹ Posicionamento expresso na nota de rodapé número 6 na seção *Introdução*.

4.1 FORMAÇÃO DOCENTE

Diversos autores²⁰ dos trabalhos selecionados indicam a necessidade de se garantir a formação dos professores que trabalham na educação das crianças. Essa defesa justifica-se pelo histórico da educação infantil na qual foram diversas as concepções e vários os profissionais que atuaram no atendimento à faixa etária de 0 a 6 anos. Foi somente em 1996, com a regulamentação dada pela LDBEN, que se passou a exigir a formação dos professores de educação infantil em nível superior. Ainda assim, houve um amplo processo de transição que perdura até os dias de hoje para garantir que todos os professores tenham graduação em Pedagogia. Com isso, destacamos como relevante na análise da docência na educação infantil a definição de que, para atuar na educação das crianças pequenas, o profissional indicado é um professor. Segundo Sayão e Mota (2000, p. 5), “os estudos e pesquisas realizados na área em nível nacional apontam para a importância da formação profissional da educadora infantil como uma estratégia eficaz para a melhoria do atendimento às crianças de zero a seis anos”.

Nesse contexto, também aparece fortemente a luta pela melhoria das condições de trabalho e pela valorização profissional, considerando que o “reconhecimento de uma profissão implica a sua valorização quanto à remuneração, à carga horária de trabalho condizente com o título, o plano de carreira e quanto à garantia dos demais direitos trabalhistas, como férias e aposentadoria, entre outros” (BONETTI, 2006, p. 2).

Dessa forma, na esteira da inclusão da educação infantil nos sistemas de educação com políticas públicas específicas, a questão do professor, com formação específica em nível superior, aparece como um dos elementos determinantes para a qualidade do atendimento prestado, e por isso é alvo de reivindicações por parte da área.

A produção acadêmica passa a indicar e fundamentar a necessidade da garantia de uma formação para os profissionais que atuam com as crianças menores de seis anos. De acordo com

²⁰ Machado (1998), Vasconcellos e Fernandes (1998), Vasconcellos e Fernandes (1998), Cruz (1999), Guimarães e Leite (1999), Sayão e Mota (2000), Bragagnolo (2000), Rossetti-Ferreira e Silva (2000), Azevedo e Schnetzler (2001), Carvalho e Cunha (2002), Rivero (2002), Micarello (2003), Gomes (2004), Kramer (2005), Garanhani (2005), Bonetti (2006), Kiehn (2009), Côco (2010), Machado (2010).

Bragagnolo (2000, p. 1), “quanto menos idade tiver o ser humano, melhor deve ser a formação do profissional”. No entanto, a realidade que se colocava na década de 1990 era muito distante do cenário almejado pela área. Em um trabalho apresentado em 1998, as autoras afirmam que “a oferta de profissionais capacitados para o trabalho em educação infantil é irrisória” (VASCONCELLOS; FERNANDES, 1998, p. 12).

Dessa forma, embora a LDBEN nº 9.394/1996 tenha definido como alvo que todos os professores que atuassem na educação infantil tivessem formação em nível superior, muitos eram os desafios para concretizar essa meta, visto que não havia anteriormente uma definição legal nessa direção nem condições objetivas para efetivá-la em sua totalidade. Nesse conjuntura, a área passou a reivindicar políticas específicas para garantir a formação. Segundo Rosseti-Ferreira e Silva (2000, p. 4),

é consenso entre os pesquisadores na área que a qualidade está intrinsecamente relacionada à formação profissional. É na construção de uma política para a formação de profissionais de creche que se situam os maiores desafios da educação infantil no momento atual, ou seja, na tradução das leis em realidade concreta.

Para amenizar a contradição entre o reconhecimento legal da necessidade da formação em nível superior e o imenso contingente de professores que não cumpriam tal exigência, a LDBEN nº 9.394/1996 definiu um prazo de dez anos nos quais ainda seriam admitidos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental professores com formação em nível médio.

Nesse período, o que se observou foi a intensificação dos cursos de Pedagogia na modalidade à distância “passando a formar um grande contingente de professores para trabalharem na Educação Infantil entre outros níveis de ensino” (RAUPP, 2008, p. 112). Além desse fator, a LDBEN nº 9.394/1996 definiu os Institutos Superiores de Educação, e não as universidades públicas, como local privilegiado de formação dos professores de Educação Infantil. Essa iniciativa gerou

[...] intensos debates da esfera acadêmica, protagonizados pela Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE). As críticas consideram que se trata de um espaço de formação diferenciado, hierarquizado com relação

à sua qualidade. Nesse sentido, problematizam sobre a pluralidade de instituições que se ocupam da formação dessas profissionais, considerando uma definição que se articula ao movimento de orientações de reestruturação do Estado regida pelos organismos multilaterais, os quais adotam mecanismos na regulação da educação (RAUPP, 2008, p. 112).

Outra polêmica no que tange à formação inicial deu-se com a aprovação em 2006 das novas diretrizes nacionais para o curso de Pedagogia. Raupp (2008, p. 113) explica que nessa diretriz há a “[...] presença da epistemologia da prática, a qual se contrapõe à concepção de práxis, desvinculando desta forma a prática da teoria, priorizando a primeira em detrimento da segunda”. Percebemos, assim, que, embora tenham sido propostas políticas para promover a formação dos professores em nível superior, indo ao encontro das reivindicações da área, a sua concepção e implementação estiveram pautadas no pragmatismo, apontando “para um aligeiramento e desintelectualização da formação das professoras, contribuindo, assim, para a precariedade da qualidade da formação teórica e prática dessas profissionais” (RAUPP, 2008, p. 113).

Mesmo assim, finalizado o período definido pela LDBEN nº 9.394/96, dez anos após a sua publicação ainda havia profissionais atuando na educação infantil sem ter ao menos a formação em nível médio. Em 2006, foi lançado o projeto Proinfantil (BRASIL, 2005b)

[...] previsto para habilitar, em magistério para a Educação Infantil, aproximadamente 40 mil professores que, no Brasil, trabalham com crianças de 0 a 6 anos, sem ter cursado ou concluído o Ensino Médio. Este programa ocorre por meio de educação a distância com tutoria destinado àqueles que trabalham na educação infantil pública e privada sem fins lucrativos (RAUPP, 2008, p. 111).

A formação continuada também ganha destaque nos debates em relação ao professor e coloca-se como um fator que contribui na qualidade da educação infantil, pois se caracteriza como uma oportunidade de melhorar o desempenho profissional. De acordo com Sayão e Mota (2000, p. 5), há uma “necessidade urgente de incentivo e financiamento, por parte do poder público, de ações que viabilizem a

formação em serviço e continuada das profissionais que atuam com crianças pequenas”. Outras autoras, Carvalho e Cunha (2002, p. 13), esclarecem que “a formação profissional precisa contemplar espaços para o diálogo entre todas as instâncias envolvidas na educação infantil”.

Em 2000, o Ministério da Educação estabeleceu uma Política de Formação Continuada que incluía os professores de educação infantil em dois programas: Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: parâmetros em ação (BRASIL, 2002b, 2002c) e os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002a). De acordo com Raupp (2008, p. 106-107), essa política integra

[...] programas que visam à atuação, junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, na formação de uma rede nacional de formadores que possam articular, organizar e coordenar ações de formação nas escolas, tendo como referência teórica os documentos produzidos pelo MEC, sobretudo o RCNEI.

A partir de 2005, os programas passaram por uma reformulação, sob a denominação de Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2005a, 2006c). No que tange aos programas de formação continuada promovidos pelo Ministério da Educação, seu conteúdo se insere numa perspectiva construtivista de fundamentação eclética numa articulação com as políticas neoliberais. Em relação à influência do neoliberalismo que passa a fundamentar as iniciativas de formação, Arce (2001, p. 278) assevera que,

temos à nossa frente um kit desastroso constituído pelo neoliberalismo e que vem travestido de modernidade e progresso, através do aprender a aprender e que está sendo vendido para o professor com a garantia de que, comprando, ele ganhará grátis um novo estatuto profissional e mais liberdade para seu trabalho, ao ser considerado como capaz de refletir sobre sua prática e a partir dela produzir conhecimentos.

Sendo assim, o que vem sendo veiculado é uma formação continuada que induz os professores a refletirem sobre sua prática a partir da própria prática, sem uma fundamentação teórica sólida que os leve a pensar para além dos seus problemas cotidianos e, com isso,

interditando a possibilidade de críticas mais amplas, pensando na função da escola, do professor e da educação infantil no sistema capitalista.

Na concepção veiculada nos textos os autores defendem uma articulação entre a teoria e a prática; no entanto, a teoria fica restrita a um conhecimento produzido pelo próprio professor com base no exame de sua prática, como se pode ver no excerto a seguir:

A formação docente pautada na epistemologia da prática, que forme professores reflexivos conduz a uma reconceptualização da teoria e do desenvolvimento prático do professor. O paradigma de formação pautado na racionalidade prática tem como princípio básico a articulação entre teoria e prática, que valoriza e reconhece a riqueza dos saberes docentes constituídos na prática pedagógica e os toma como fundamentais no processo de formação dos professores. É um paradigma que parte do pensamento prático do professor. (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2001, p. 15).

Na análise dos trabalhos que abordam a formação do professor, encontramos referências a autores como Nóvoa, Perrenoud, Schön e Zeichner²¹, que defendem a concepção do professor reflexivo. Segundo Facci²² (2004, p. 28),

os estudos desenvolvidos por Nóvoa, bem como aqueles por ele divulgados, trouxeram uma nova perspectiva aos estudos sobre os professores ao salientarem a influência da individualidade do professor no desempenho de sua profissão. A identidade do professor, segundo este autor, não é alheia à forma de compreensão do *eu* pessoal e do *eu* profissional.

²¹ Para aprofundar o conhecimento sobre estes autores, conferir: Nóvoa (1995a, 1995b, 1995c, 1999), Perrenoud (1993), Schön (1995, 2000) e Zeichner (1993, 1998).

²² A autora aborda o tema do professor reflexivo de forma profunda no livro *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativos da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. (FACCI, 2004) No livro, a autora traz as bases que fundamentam a concepção do professor reflexivo, aproximando-as do construtivismo, e faz uma crítica contundente a partir do materialismo histórico dialético e da abordagem histórico-cultural.

Esses autores retomam muitas das ideias de Dewey, autor estadunidense expoente do movimento da Escola Nova, e propõem uma escola reflexiva, baseada em uma “epistemologia que seja mais afetiva, emocional e mais humana” (FACCI, 2004, p. 59). Na proposta em questão,

acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem exigentes e estimulantes, um ambiente no qual os alunos possam desenvolver competências que lhes permitam conviver e interagir com outras pessoas na sociedade e, uma vez habituados a refletir, terão motivação para continuar a aprender e desenvolver novas pesquisas. É uma escola que se pensa e se avalia seu projeto educativo e que gera conhecimentos sobre si própria, sobre os alunos e professores (FACCI, 2004, p. 59).

Nessa perspectiva, o processo de formação passa a ser considerado a partir de um ponto de vista subjetivo, que cada professor em seu processo de construção permanente constituirá a partir do significado que “[...] atribui à sua profissão, com base em seus valores, sua visão de mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios pessoais e profissionais” (GOMES, 2004, p. 3). Arce (2001, p. 264) considera que tais teorias,

[...] que têm focalizado o professor como ser reflexivo, baseadas nos estudos de Nóvoa [...], Shön [...], Zeichner [...] e Perrenoud [...], alicerçam este movimento, reforçando a valorização do conhecimento produzido no cotidiano do professor, o conhecimento advindo de sua prática. Cabe investigar até que ponto a entrada destas teorias no Brasil e sua utilização não as filiam às produções neoliberais e pós-modernas, o que acabaria por torná-las um modismo, camuflado de progressista, mas que traria para a formação de professores a exacerbação do pragmatismo e do utilitarismo.

Essa defesa é justificada como contraposição a uma formação excessivamente teórica, com formadores que trazem apenas conhecimentos técnicos, com propostas de formação continuada

descontextualizadas, visto que não abordam a prática daqueles que estão participando. Segundo Guimarães e Leite (1999, p. 6), “a tentativa permanente é de criar mecanismos que propiciem a árdua ruptura com o status quo vigente, não só através da formação permanente, como também através de um reexame das práticas cotidianas”. Com isso, a defesa é de que, segundo Côco, (2010, p. 3), os processos de formação continuada estejam

[...] inseridos na lógica de educação continuada e aprendizagem permanente associada ao desenvolvimento crítico e reflexivo dos profissionais, em diálogo com as transformações em curso, contrariando lógicas de treinamentos e capacitações pontuais sustentadas exclusivamente em elementos técnicos do fazer educativo.

Em um estudo de caso apresentado por Machado (2010), na qual a autora realizou entrevistas com professoras que participam de formação continuada, os registros de cada encontro são indicados como um elemento importante, já que se constituem como parte da produção de novos conhecimentos fundamentados na prática. Segundo a autora, os registros podem auxiliar no “momento de planejar o trabalho, com propostas novas e diferenciadas repercutindo em sua prática, pois há o reconhecimento da formação continuada como o espaço de discutir sobre a prática e produzir novos conhecimentos” (MACHADO, 2010, p. 9).

Outro fator fundamental na discussão em foco está na concepção de educação infantil presente na formação e na prática. Percebemos nas indicações dadas pelos trabalhos que a defesa é por uma prática educativa centrada na criança, em suas dimensões e ritmos. Com isso, vemos novamente uma convergência com a concepção do professor reflexivo, na medida em que, nessa perspectiva, “[...] o conhecimento do aluno, por meio de suas ações, deve ser o cerne do processo educativo” (FACCI, 2004, p. 57). Dessa forma, a teoria trabalhada nas formações

[...] precisa estar fundamentada num conhecimento que se produza nos próprios cursos de formação e que não seja apenas "aplicado" nestes. Este conhecimento, no caso da educação infantil, precisa trazer a criança, enquanto sujeito histórico-cultural, para a cena dos processos de formação (MICARELLO, 2003, p. 13).

Nessa linha de pensamento, indica-se a necessidade de se romper com o chamado *modelo escolar*, na qual a centralidade dos processos educativos estava no professor como um transmissor de conteúdos e com um cotidiano organizado com disciplina e rotina rígidas. Nesse sentido, mais uma vez, advoga-se pela necessidade da formação continuada, já que

[...] a formação inicial, em função de caracterizar-se predominantemente por atividades de cunho racional e verbal, talvez seja insuficiente para possibilitar uma compreensão que favoreça a construção de uma rotina que rompa com o modelo escolar e respeite [...] as crianças em seus tempos próprios e suas diversidades de ritmos (RIVERO, 2002, p. 14).

Com base nos trabalhos analisados e no contexto do período, observamos que a formação inicial e continuada aparece como um ponto central no quadro das reivindicações e discussões da área. Podemos afirmar como tendência a defesa da formação em nível superior do professor de educação infantil, embora ainda estejam colocados muitos desafios objetivos para sua concretização. Mas, para além disso, observamos também alguns princípios subjacentes a essa defesa, no sentido de pensar qual seria a formação mais adequada para referido professor e, nesse aspecto, percebemos uma consonância na argumentação utilizada pela maioria dos autores de trabalhos que discutem tal questão e a perspectiva colocada pelo Ministério da Educação. Pela a interlocução com outros autores, como Arce, Facci e Raupp, que se fundamentam na perspectiva marxista, vimos que existem polêmicas em torno das propostas de formação do MEC e a teoria do professor reflexivo; no entanto, não conseguimos identificar esse tipo de crítica nos trabalhos analisados. Com base no exposto, podemos afirmar que, de maneira geral os textos convergem para uma concepção reflexiva de formação do professor. Ainda que muitos não explicitem essa vinculação, na leitura de sua argumentação, e na observância das referências bibliográficas utilizadas, mencionada perspectiva acaba evidenciando-se.

Passaremos a analisar mais diretamente as concepções de docência dos trabalhos, buscando identificar o que os autores definem como função do professor de educação infantil e em que se fundamentam para tal definição. No que diz respeito formação, já apareceram alguns indicativos, mas, a partir de agora, iremos tratar

especificamente dos aspectos que caracterizam a docência na educação de acordo com os textos apresentados no GT 7.

4.2 ASPECTOS QUE CARACTERIZAM A DOCÊNCIA

Nos trabalhos analisados, há indicativos sobre o que os autores pensam ser o papel do professor na educação infantil. Cabe destacar que as considerações apresentadas neste trabalho são parciais, no sentido de que não revelam a totalidade do pensamento contemporâneo acerca da docência na educação infantil, mas tendências observadas em determinado recorte temporal em uma unidade de análise específica.

Primeiramente, diversos autores ressaltam a distinção entre o papel do professor na educação infantil dos níveis subsequentes, afirmando a especificidade da educação infantil e a complementariedade com a educação dada pelas famílias. De acordo com Rivero (2002, p. 13),

a idéia de cuidar e educar de modo indissociável, partilhando essa educação com a família, passa a ser discutida na formação como um direito das crianças e uma responsabilidade do professor de educação infantil, que tem uma atuação diferenciada do professor do ensino fundamental.

Para definição da docência, outro aspecto fortemente ressaltado é o de tomar a criança, concebida como sujeito de direitos, como ponto de partida para a organização e planejamento do trabalho pedagógico. Segundo tal concepção de criança, elas são cidadãs, “pessoas que produzem cultura e são nela produzidos, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem” (BONETTI, 2006, p. 15). Reafirmando essa posição, Dias e Macedo (2006, p. 7) afirmam que “nessa perspectiva, pressupõe-se que a prática docente na educação infantil deve ter como ponto de partida a concepção de criança enquanto ser histórico-social, ativo no processo de construção do conhecimento, cidadã detentora de direitos”.

Essa concepção de criança também modifica o papel do professor, trazendo um novo sentido para a prática docente, já que a centralidade está na criança. De acordo com Guimarães e Leite (1999, p. 4),

o movimento de deslocar o olhar sobre a criança no sentido de percebê-la como sujeito-relacional convoca o educador a redimensionar, também, seu

papel no projeto educativo. Co-participantes, parceiros, os dois pólos da díade criança-adulto extrapolam as posições hierarquizadas do antigo par aluno-professor para inserir-se na cultura como aprendizes, construtores/desveladores da realidade científica e estética.

Ainda de acordo com as autoras, o planejamento não deve ser feito previamente, antes de se ter contato com as crianças. Os professores, porém, devem “efetuar um *reconhecimento* dos temas a serem tratados nos movimentos, interesses e desejos das crianças. Só, então, encaminham coletivamente o mergulho no determinado tema, constituindo um projeto” (GUIMARÃES E LEITE, 1999, p. 12). Como as crianças são os sujeitos na construção do conhecimento, é necessário que as professoras “olhem para as crianças e busquem compreender a estrutura do conhecimento produzido por elas. Necessitam de ações que possam fazer com que reflitam sobre o que as crianças sabem e sobre os materiais que são colocados à disposição delas” (MACHADO; SILVA, 2007, p. 13). Complementando a referida questão, Secchi e Almeida (2007, p. 13) afirmam que

só tem sentido uma Educação Infantil que não desqualifique o trabalho da criança; que compreenda o seu modo de ser, pensar e se desenvolver; que abra espaços para a criança usar, praticar, experienciar todo o seu potencial inventivo, expressivo e curioso. Sabemos que mudar é difícil, porém difícil não significa impossível. A Educação Infantil, como constituidora de saberes e cultura, vê a criança como sujeito, como o ponto de partida para o trabalho realizado que articula cuidado e educação das crianças de zero até seis anos. A valorização e o respeito à criança é o ponto de partida para a constituição de projetos educativos que primem pelo estabelecimento de pactos de consolidação de vínculos entre o cuidar e o educar. As crianças precisam de contextos de vidas que promovam as relações humanas, as trocas sociais e, sobretudo, as condições de vida plena.

Nessa concepção, o espaço ganha importância, tendo em vista uma “formação que não considere o professor como aquele responsável,

unicamente, pelo desenvolvimento intelectual dos alunos” (CUNHA; CARVALHO, 2002, p. 12). Sendo assim, o próprio espaço passa a ser considerado como um educador, na medida em que interfere diretamente nas experiências que as crianças vivenciarão. Conforme Schnetzler e Terciotti (2002, p. 7), “o educador infantil, além de cuidar e, educar, também é o responsável pela organização do tempo e do espaço das brincadeiras dentro das instituições”. Dessa maneira, o professor age como um cenógrafo que pensará um ambiente rico de elementos que possibilitem a construção de conhecimentos por parte das crianças. Ele sai “do lugar de espectador das ações, dirigente ou ainda supridor das crianças – posições assumidas em outros momentos da história” (GUIMARÃES; LEITE, 1999, p. 6) e passa a atuar como “cenógrafo, organizador de ambientes ricos e diversificados, parceiro mais experiente da criança na produção de conhecimento”.

À brincadeira é conferido um papel fundamental. As autoras Dias e Macedo (2006, p. 12) concebem a brincadeira como a forma privilegiada da criança conhecer o mundo. Para elas, “o prazer, a alegria, o bem-estar devem ser elementos garantidos no espaço da creche uma vez que o que está em jogo é a construção da pessoa e não a preparação para as etapas posteriores”. Schnetzler e Terciotti (2002, p. 7) acrescentam que

mais do que uma atividade a ser realizada no âmbito da educação, o brincar passa a ser uma das linhas-mestras no cotidiano da Educação Infantil. Pelas brincadeiras se constroem vínculos, aprende-se a linguagem humana, além de passar a gostar de si próprio, ao se manter relações com o outro proporcionando, assim, a formação de uma autonomia pessoal.

A ampliação dos repertórios culturais e dos conhecimentos das crianças também é parte da educação infantil. Além da própria brincadeira, a expressão das diferentes linguagens contribui para o desenvolvimento de todas as dimensões que perpassam a constituição da identidade da criança. Por isso, a

[...] dialogicidade, a observação e a escuta do professor constituem instrumentos que viabilizam a proposição de conhecimentos significativos que contemplem a realidade, respeitem a diversidade cultural, ampliem as vivências e experiências infantis (MACHADO, 2010, p. 3).

Nessa direção, é preciso que o professor possibilite à criança aprender “a cantar, a desenhar, a dançar, a contar um fato, a comparar as formas de objetos, a manipular o lápis e/ou o pincel, a expressar sentimentos, a apreciar uma imagem, a diferenciar ritmos e letras” (GARANHANI, 2005, p. 7). Com isso, será proporcionada a “apropriação de ferramentas que permitirão que ela se relacione com o meio de maneira cada vez mais elaborada”.

Vale destacar que o papel do professor é considerado fundamental no planejamento de uma ação pedagógica que permita essas apropriações de diferentes repertórios; no entanto, ele não assume uma postura diretiva em relação ao ensino de conhecimentos. Segundo Alves (2006, p. 13), “uma atuação docente mais consciente e contextualizada resgata o caráter intencional, a totalidade e a interdependência entre as diversas ações desenvolvidas nas instituições de educação infantil”. Essa postura intencional, porém não diretiva, nem autoritária faz com as crianças possam “exercer um papel mais ativo em seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento” (ALVES, 2006, p. 13). De acordo com Guimarães e Leite (1999, p. 5),

[...] deve-se observar uma valorização da cultura, da palavra e da ação infantis; o que não significa negar o papel do adulto como mediador, organizador do cotidiano – muito pelo contrário! O educador é convocado a favorecer as condições de ação *das* crianças; ter sensibilidade e disponibilidade; ser companheiro de brincadeiras; estabelecer *cumplicidade*. Assim, a ludicidade, a continuidade e diversificação das experiências garantem a produção de significados, fundamental na estruturação das aprendizagens, na relação com o mundo externo, na socialização. O adulto é um facilitador das relações e capaz de propiciar crescimento. [grifos das autoras]

Como foi mencionado no item anterior, que trata da formação docente, um dos aspectos ressaltados como inerente à docência é a reflexão constante sobre a prática. Sua identidade como professor relaciona-se com sua história de vida, com a construção de sua subjetividade. Segundo Gomes (2004, p. 9),

[...] as práticas dos professores não se relacionam com o que eles sabem, com suas competências profissionais, mas com o que eles são, com o

valor e o sentido que conferem à sua prática, com sua autoconsciência profissional. Busca-se assim produzir, capturar e mediar pedagogicamente alguma modalidade da relação da pessoa consigo mesma, com o objetivo explícito de sua transformação.

Esse processo de reflexão tem um aspecto coletivo, pois a troca de experiências com seus pares possibilita ao professor enriquecer sua prática. De acordo com Schnetzler e Terciotti (2002, p. 11), “a reflexão, enquanto prática social, auxilia os professores a se apoiarem e a sustentarem o crescimento uns dos outros”. Para isso, o professor precisa estar aberto ao diálogo, “precisa transcender a esfera do individual, passando a construir sua identidade profissional, em um âmbito social, em comunhão com seus pares” (SCHNETZLER; TERCIOTTI, 2002, p. 11). Ainda que seja formado coletivamente, o sentido pessoal que cada professor dá a sua docência é constitutivo de sua identidade profissional. Conforme Alves (2006, p. 15),

nas relações que cada professor estabelece com o mundo, com os outros, consigo próprio e com a profissão vão-se constituindo *guias para a ação*, assim, a docência depende da personalidade do professor e das formas como pensa a si mesmo e ao seu trabalho. As idéias representativas do mundo, criadas no processo de atuação humana, se tornam mediadoras nas relações estabelecidas entre os homens e destes com o próprio mundo, portanto, a significação pessoal inevitavelmente é uma das mediações da docência.

O último aspecto de caracterização da docência que será destacado é certamente o mais recorrente e refere-se ao cuidar e educar. Esse binômio aparece definido como uma função do professor e como parte da educação infantil de forma mais ampla. Ao realizar uma busca dos conceitos educar e cuidar ou educação e cuidado, constatamos que aparecem em trinta²³ dos quarenta trabalhos. Esse binômio também é

²³ Seguintes trabalhos: Delgado (1998), Machado (1998), Vasconcellos e Fernandes (1998), Cruz (1999), Guimarães e Leite (1999), Rocha (1999), Sayão e Mota (2000), Silva e Rossetti-Ferreira (2000), Rivero (2001), Schnetzler e Azevedo (2001), Fernandes (2001), Terciotti e Schnetzler (2002), Cunha e Carvalho (2002), Sayão (2002), Ávila (2002), Gomes (2004), Tiriba (2005), Azevedo e Schnetzler

comumente definido como função do professor de educação infantil. Segundo Nascimento e Santos (2010, p. 3), “o consenso de que “educação e cuidado” são aspectos necessários e indissociáveis quando se pensam serviços de qualidade destinados às crianças”.

A ideia do cuidar e educar como processos indissociáveis e inerentes à educação infantil foi divulgada no Brasil a partir da década de 1990. O binômio passa a fazer parte dos documentos publicados pelo Ministério da Educação. Em 1994, o documento destinado à formação dos professores (BRASIL, 1994) dos já mencionados ‘cadernos das carinhas’ trazia essa defesa. Nessa publicação, Campos (1994, p. 35) salienta que

a perspectiva é coerente com a moderna noção de "cuidado" que tem sido usada para incluir todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, "cuidar", todas fazendo parte integrante do que chamamos de "educar". Uma psicóloga norte-americana, Bettye Caldwell, cunhou a inspirada expressão "educare", que funde, no inglês, as palavras educar e cuidar.

O cuidado e a educação entendidos como parte de um mesmo processo têm um sentido de não operar uma divisão entre as atividades ditas pedagógicas que envolvem a dimensão cognitiva das atividades voltadas ao atendimento das necessidades básicas das crianças. No entanto, “cuidado e educação são indissociáveis, [...] há uma impossibilidade de ‘separar a cabeça do corpo’” (MALAGUZZI apud ÁVILA, 2002, p. 10). Nesse processo, ambas as ações são consideradas educativas e, por isso, indissociáveis, visando promover o desenvolvimento integral das crianças em todas as suas dimensões. Nessa direção, Dias e Macedo (2006, p. 14) ressaltam que

[...] a função da educação infantil é o cuidar e educar de forma integrada. As crianças de 0 a 6 anos precisam de ambas as ações: cuidado e educação que devem ser compreendidos como

(2005), Garanhani (2005), Bonetti (2006), Dias e Macêdo (2006), Alves (2006), Cota (2007), Secchi e Almeida (2007), Borba e Spazziani (2007) Siller e Côco (2008), Bujes (2009), Côco (2010), Machado (2010), Nascimento e Santos (2010).

faces da mesma moeda de modo que elas possam viver plenamente a sua condição de infância, que implica em fantasia, em ludicidade, em criar cultura, em transgredir, em surpreender, em maravilhar sempre...

Entender o cuidado e a educação integrados como parte do papel do professor representa uma superação no que tange às práticas estabelecidas em muitas instituições, nas quais se dividiam as tarefas entre professores e auxiliares de forma que ao docente caberiam as atividades ditas pedagógicas e ao auxiliar ficariam as práticas ligadas ao cuidado do corpo. Alguns estudos, como os de Rosemberg (1994), Cerisara (1996) e Conceição (2010), apontam para essa divisão que acaba por dicotomizar tanto as práticas de educação e cuidado, como o próprio trabalho educativo realizado por professoras e auxiliares. É preciso compreender que todas as ações pelos professores têm um caráter educativo. Segundo Côco e Siller (2008, p. 9), “cuidar e educar devem ser atendidos como dimensões importantes que envolvem questões educacionais, pois todo cuidado é educativo, não existindo, portanto, momentos diferenciados para cuidar e educar”. Sendo assim, o papel da educação infantil

[...] não se limita ao domínio do conhecimento, assumindo funções de complementaridade e socialização relativas tanto à educação como ao cuidado e tendo como objeto as relações educativas – pedagógicas estabelecidas entre e com as crianças pequenas (0 a 6 anos) (ROCHA, 1999, p. 11).

Dessa forma, cuidar e educar configura-se como uma das especificidades da docência na educação infantil, tendo em vista a faixa etária abrangida, na qual as crianças estão num momento inicial de seu desenvolvimento. Nessa linha de raciocínio, é preciso que os professores desempenhem ambas as ações de forma integrada, tornando sua ação pedagógica adequada a uma “concepção de Educação Infantil que retrata o educando como um sujeito em fase de formação, com características peculiares e que necessita, desta forma, de educação e cuidados que favoreça sua constituição como pessoa completa e não apenas intelectual” (BORBA; SPAZZIANI, 2007, p. 10).

Cabe destacar que existem algumas vozes dissonantes em textos que defendem outras concepções, ou que não expressam tão

demarcadamente as tendências aqui apresentadas. Contudo, de forma geral, são esses os aspectos apontados na maior parte dos trabalhos analisados. Nesse sentido, realizamos uma síntese, apresentando os pontos mais frequentes a propósito da docência na educação infantil, indicando, ainda que tendencialmente, quais seriam os principais fundamentos da docência na educação infantil na contemporaneidade. Sendo assim, o professor de educação infantil deve:

- a) Ter uma identidade diferente de outros níveis de ensino.
- b) Atuar em complementariedade à família.
- c) Estabelecer sua ação pedagógica tendo as crianças como centro e ponto de partida.
- d) Organizar os espaços.
- e) Planejar o cotidiano de forma a priorizar a brincadeira.
- f) Pensar em propostas que promovam o desenvolvimento das crianças em todas as suas dimensões, permitindo-as expressar suas múltiplas linguagens.
- g) Refletir constantemente sobre sua prática.
- h) Cuidar e educar de forma indissociável.

Muitas dessas características aparecem nos documentos publicados pelo Ministério da Educação corroborando essa concepção de professor e de educação Infantil. A interlocução com os documentos oficiais expressa um movimento duplo, no qual, tanto as pesquisas e autores da área são utilizados para fundamentar esses documentos, como também as próprias publicações servem de base para a produção acadêmica. Em 1998, os *Referenciais Curriculares para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998a) indicam que o professor deve ter “uma competência polivalente”, já que, segundo o próprio documento, ele se constitui como um “parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas” (BRASIL, 1998a, p. 30). Essa polivalência é encarada como a competência para trabalhar com conteúdos de diversas naturezas, o que demanda

[...] uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o

registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998a, p. 41).

Vemos nesse aspecto que a reflexão sobre a prática aparece como uma questão fundamental, bem como a valorização da ação complementar à família. O documento denominado *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos pela educação* (BRASIL, 2006a, p. 16) também ressalta a participação da família no processo educativo, afirmando que “a Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) orientam pela centralidade na criança com uma concepção de criança bastante semelhante à encontrada na produção acadêmica analisada. De acordo com o documento,

[...] as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Com relação à brincadeira, em 2012, foi lançado um manual de orientação pedagógica com o apoio do UNICEF, denominado *Brinquedos e Brincadeiras de Creche* (BRASIL, 2012), focado principalmente, como o próprio título denota, ao segmento de 0 a 3 anos. O referido documento compartilha da concepção de que a brincadeira é a atividade principal da criança, concebendo-a como

[...] a ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo (BRASIL, 2012, p. 11).

O documento esclarece que são necessárias algumas condições prévias para a introdução de brinquedos e brincadeiras na creche. Além da compreensão da brincadeira como direito da criança, do conhecimento da importância dela para sua vida e da criação de ambientes planejados que favoreçam as brincadeiras e interação, a última condição destacada é o “desenvolvimento da dimensão brincalhona da professora” (BRASIL, 2012, p. 11).

Os *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006b) reiteram a indissociabilidade do cuidar/educar e a afirmação da especificidade de uma pedagogia da Educação Infantil, que se diferencia essencialmente da escola, pois

[...] enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade (ROCHA apud BRASIL, 2006b, p. 17).

Podemos indicar que este perfil profissional, apontado tanto na produção acadêmica como nos documentos oficiais, além de articular-se à teoria do professor reflexivo como já analisado, alinha-se à concepção da chamada Pedagogia da Educação Infantil ou da Infância. Não iremos nos alongar na contextualização de tal concepção pedagógica²⁴. O que importa explicitar neste momento é que referida concepção emerge na década de 1990 com a intenção de elaborar uma pedagogia própria para a educação infantil. Esse foi um período de mudanças na legislação e de uma crescente produção acadêmica na área, em que foi reforçada a defesa por um caráter essencialmente educativo para o atendimento às crianças menores de 6 anos. De acordo com Côco (2010, p. 3), “na expansão dos processos de institucionalização da infância, observa-se o fortalecimento do caráter educativo da EI com a inserção nos sistemas de ensino, favorecendo a proposição de uma pedagogia própria para essa etapa educacional”.

²⁴ Para obter maior aprofundamento sobre a Pedagogia da Infância, sugerimos a leitura dos textos de Rocha (1999), que contribuíram fortemente na elaboração dessa concepção. Além desses, há trabalhos que realizam a crítica desta pedagogia explicitando seus fundamentos e sua vinculação ao pensamento pós-moderno. Nessa direção, sugerimos a leitura de Arce (2004), Stemmer (2006), Raupp (2008) e Prado e Azevedo (2012).

A definição de uma pedagogia própria pautou-se na oposição às práticas tradicionais realizadas no Ensino Fundamental, e a denominação *escola* passou a ser sinônimo dessas práticas e, conseqüentemente, a educação infantil não seria considerada como escola para não perpetuar uma

[...] cultura escolar refletida na valorização dada às rotinas – tempo de espera das crianças, organização por filas, separação dos grupos por gênero – e em regras – levantar a mão para falar, pedir para ir ao banheiro, falar um de cada vez. Estes e outros rituais e normas de comportamento instituídos revelam uma identidade escolar, com discursos e formas de ação expressos na sua organização e gestão (SANTOS; MOTA, 2009, p. 3-4).

Rocha (1999, p. 9), autora cuja tese pode ser considerada como marco para a constituição da Pedagogia da Infância, explica que essa concepção de educação infantil tem “como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”. Segundo Ávila (2002, p. 5),

a Pedagogia da Educação Infantil surgiu como uma reflexão que ganhou corpo, procedimentos e conceitualizações próprias e que possui sua centralidade na ciência pedagógica. Esta ciência da prática surgiu com o estatuto do questionamento do objeto da Educação Infantil que é a própria educação da criança de 0 a 6 anos em instituições coletivas de educação e cuidado. Esta pedagogia busca, portanto, revelar os fundamentos epistemológicos subjacentes a essas práticas e a constituição da criança como ser histórico, cultural, social.

É importante considerar que o esforço em constituir uma identidade própria para a educação infantil, consolidando sua identidade no âmbito educacional, representa um avanço, tendo em vista o seu histórico marcado por uma concepção educativa assistencialista. No entanto, há que se analisar esse movimento com cuidado, pois,

[...] se outrora os equipamentos de atenção institucional destinados às crianças de zero a seis anos estiveram subjugados a ideários assistencialistas, no presente insurge o risco de sua subjugação a modelos pedagógicos anti-escolares, desqualificadores da transmissão dos saberes clássicos passíveis de aprendizagem por essa faixa etária e, conseqüentemente, do trabalho docente nesse segmento educacional (ARCE; MARTINS, 2010, p. 6).

É interessante constatar que há um aparente consenso identificado na análise dos trabalhos do GT7 da ANPED, bem como nas diretrizes estabelecidas pelo MEC. De acordo com Prado e Azevedo (2012, p. 45), esse “[...] consenso na educação infantil tem dificultado avanços e elaboração de outras proposições que sigam uma direção diferente”. Nesse sentido, gostaríamos de problematizar essa concepção de docência ligada à pedagogia da infância e à teoria do professor reflexivo.

Primeiramente questionamos o fato de buscar-se definir a identidade da educação infantil em oposição ao ensino fundamental, defendendo que a instituição responsável pela educação das crianças menores de 6 anos não se caracteriza como uma escola. Ora, a educação entendida no seu sentido mais amplo não se restringe aos espaços escolares, mas se realiza em diversos âmbitos da sociedade, como a família, a mídia, a igreja, os movimentos sociais, entre outros espaços que constituem a formação dos sujeitos. Dessa forma, a escola configura-se nessa sociabilidade como o *lócus* da educação formal que se encarrega da socialização do saber sistematizado, com características próprias que a diferenciam de outros espaços. No entanto, a denominação *escola* não diz por si mesma quais os métodos e concepções pedagógicas a que ela se vincula. Pelo contrário, temos uma diversidade de pedagogias que orientam de diferentes formas as práticas realizadas nas mais diversas escolas. Segundo Kuhlmann Jr. (1999, p. 61),

o adjetivo escolar não definiria de antemão um modelo de organização pedagógica para a instituição. Definiria a natureza da mesma – educacional – no interior da qual se encontrariam estruturas e objetivos de ordens diversas: a creche, a pré-escola, a escola de ensino fundamental, a escola técnica.

Dessa forma, o que caracteriza a escola não é a metodologia empregada ou a teoria pedagógica que a fundamenta, mas sim a função que ela ocupa na estrutura social. Nesse sentido, definir a educação infantil em oposição à *escola* é realizar uma generalização inadequada de sua definição, ocultando a diversidade de teorias e práticas pedagógicas que compõe o conceito de escola. Além disso, essa oposição opera um reducionismo ao considerar como escola apenas as práticas realizadas no ensino fundamental advindas da pedagogia tradicional, à qual a nova pedagogia da educação infantil precisaria negar. Concordamos com Saviani (2012, p. 71) quando afirma que

se, de fato, se quer atribuir à educação infantil, desde a creche, o caráter de EDUCAÇÃO, desvencilhando-a da dimensão meramente assistencial, é preciso superar também as contradições que, ao fim e ao cabo, se resumem na resistência a considerá-la *educação escolar*. Resistência que, aliás, tem origem na incompreensão (ou subestimação) dos processos de apropriação sistematizada dos múltiplos elementos culturais, cujo desenvolvimento requer o papel mediador da escola. Ou em uma visão estereotipada de escola, amorfa e sem vida, formada a partir de exemplos negativos que, lamentavelmente, têm se multiplicado nos últimos anos [grifos da autora].

A negação do caráter escolar da educação infantil tem consequências para o papel do professor, pois o movimento de elaboração de uma nova pedagogia para a infância acarreta num corte definitivo dos “laços com o ensino e com a figura do professor como alguém que transmite conhecimento às crianças” (ARCE, 2012, p. 139). Com isso, não estamos negando as diferenças entre a educação infantil e o ensino fundamental, já que ambos os níveis têm formas de organização distintas motivadas, inclusive, pelos diferentes momentos do desenvolvimento em que se encontram seus alunos, todavia, a educação infantil

[...] não pode se furtar de assegurar às crianças, por meio de processos intencionais e planejados de ensino, a relação com a cultura, sem a qual o desenvolvimento tipicamente humano, não ocorre. Ao educador caberá identificar os elementos culturais que deverão ser reproduzidos pelas

crianças para que desenvolvam plenamente suas características humanas (BARBOSA, 2013, p. 117).

Há que se ter cautela sobre o significado atribuído à complementariedade com a família. A participação dela é fundamental, tendo em vista que o processo de educação das crianças é compartilhado entre a família e a escola, cada uma com sua função social. Inclusive, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu 205º artigo define que a educação é direito de todos “e dever do Estado e da família”. No entanto, não pode ser esse o foco do trabalho pedagógico, tendo em vista que ambas as instituições – família e escola – têm suas atribuições específicas; ao tomar citado aspecto como diretriz, “institui-se uma política que a coloca como não formal e a baixo custo, equidistante das normativas próprias a uma educação escolar” (ARCE; MARTINS, 2010, p. 2).

Assim como a escola, a família não está fora do processo social desigual e contraditório colocado pelo sistema capitalista. As condições de vida de uma criança advinda da classe trabalhadora ou da classe burguesa não são as mesmas. Por consequência, nem as condições objetivas para a sobrevivência, nem os repertórios culturais serão os mesmos. Quando se afirma que a ação pedagógica deve respeitar e considerar a diversidade cultural das famílias das crianças, complementando-se a ela, corre-se o risco de ocultar os problemas advindos da condição de classe e das contradições do capital. Então, poderíamos perguntar: as desigualdades sociais se transformam em diversidade cultural? Porque consideramos que as consequências dessas concepções são terríveis, pois, enquanto as desigualdades poderiam ser combatidas, as diversidades passam a assumir seu lugar, devendo ser respeitadas. Nesse contexto, o pretenso respeito e complementação à origem cultural da criança, considerada quase como um dado natural, impede o questionamento da estrutura que fundamenta essa origem.

Sendo assim, se pretendemos realmente complementar a ação da família, devemos compreender a estrutura na qual ela está inserida. Agir em parceria é não perder o foco no desenvolvimento mais avançado possível das crianças, dando ferramentas para que elas possam ir além do seu cotidiano imediato. Também é fundamental explicitar às famílias qual o papel da educação infantil no desenvolvimento das crianças. De acordo com Arce (2013, p. 35),

se desejamos um processo educativo que leve ao desenvolvimento integral de nossas crianças na

educação infantil, a escola não pode deixar os pais de fora. Isto significa integrá-los no trabalho, mas para isso, faz-se necessário permitir aos pais o acesso ao conhecimento das possibilidades de desenvolvimento da criança e de como eles podem ajudar isso a acontecer. Ao fazer isso, professores, diretores, coordenadores estão a apresentar aos pais a importância que a educação infantil tem para os seus filhos. Assim, desfaz-se a ideia das escolas de educação infantil como ambientes a substituírem o trabalho realizado pelas babás, ambiente apenas de cuidados corporais.

Como apresentamos no capítulo anterior, por muito tempo, as instituições de atendimento à infância tinham sua identidade definida pelo papel de guarda que desempenhavam, em substituição à mãe, que precisava se ausentar para trabalhar. A creche era um direito da mãe trabalhadora e não da criança. No contexto atual, quando se considera a educação infantil como um direito da criança, é importante ressaltar com as famílias a relevância que o trabalho pedagógico, intencional e planejado tem no desenvolvimento dela, reafirmando sua função social como instituição escolar.

Fazer da criança a centralidade da ação pedagógica é outro ponto que merece discussão, pois se opera uma cisão entre o mundo e a criança, colocado pretensamente como um mundo próprio da criança. Ao nos depararmos com termos como linguagens da criança, cultura infantil, múltiplas dimensões da criança, temos a impressão de que a criança é capaz de produzir por si só uma forma própria de ser. Arce (2012, p. 142) critica esse aspecto, afirmando que,

nessa pedagogia da infância, centrada nas relações e nas múltiplas linguagens, transformando-se assim numa pedagogia das diferenças, das relações, da escuta e da animação, o professor sofre um violento processo de descaracterização, deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação.

Para que se torne um ser humano, é necessário que a criança passe por um processo de humanização que depende da transmissão de conhecimentos pelas gerações que a antecedem. Este processo, ainda que jamais prescindia de uma base biológica, é necessariamente social.

Na concepção pedagógica analisada, esta questão é posta em xeque, pois,

Uma pedagogia da infância que tenha “como objeto de preocupação a própria criança” não seria a negação do princípio educativo básico que é a humanização da criança, fazendo com que ela cresça e se transforme em um ser humano adulto? Não haveria aí uma inversão, isto é, passa-se a considerar que é a criança quem humaniza o adulto em vez de este humanizar aquela? (ARCE, 2012, p. 139)

Nesse sentido, não estamos postulando que a criança não é parte da cultura, que não pode se expressar por meio da linguagem e que não se desenvolve em múltiplas dimensões, o que estamos afirmando é que a criança é um sujeito imerso na cultura, que a precede. Se ela se apropria da linguagem, é porque a linguagem é um produto social da história da humanidade. Se ela se desenvolve em diferentes dimensões (afetiva, cognitiva, física, etc.), é porque a forma com que essas dimensões se desenvolvem é própria ao ser social. Nessa direção, não se sustenta a premissa da centralidade da criança, tendo em vista que ela por si só não conseguirá humanizar-se. Isso só é possível nas relações sociais travadas não só entre as crianças, mas principalmente com os adultos como representantes das gerações precedentes e com o conhecimento produzido por eles sobre as crianças. Com essa afirmação não se desconsidera a

[...] necessidade de o professor entender como a criança raciocina, como ela explora o mundo, como ela reage afetivamente aos contatos humanos. Mas isso de maneira alguma significa aceitar o subjetivismo, seja em termos pedagógicos, psicológicos ou epistemológicos (ARCE, 2012, p. 145).

Não há lugar, portanto, para um mundo da criança, tendo em vista que ela é parte de uma totalidade social e histórica que se constitui enquanto todo independente de pertencimento geracional. Esse tipo de discurso pedagógico que advoga pela centralidade da criança, torna sua inserção

[...] na vida social um processo natural, universal e imutável, não deixando aparecer seu caráter

histórico, não transparecendo que este fato é uma construção social fruto do próprio homem e do modo de produção que rege a sociedade. O que parece ser uma valorização da criança e da infância constitui-se em recurso ideológico de desvalorização da educação escolar e de alienação dos indivíduos desde a mais tenra idade (ARCE, 2012, p. 145-146).

Da mesma forma, também as brincadeiras só são aprendidas socialmente, não se desenvolvem natural e espontaneamente. São as “suas condições de vida, educação e, principalmente as interações travadas com os adultos que dela cuidam e educam constituem-se em partícipes fundamentais para que brincadeira e relações sociais se corporifiquem” (ARCE, 2013 p, 26-27).

Na concepção veiculada pelos documentos oficiais e pelos textos analisados a brincadeira passa a ser

[...] o escudo contra a falta de prazer que traz a escolarização e um antídoto ao assassinato da espontaneidade também causado por esta. Evita-se assim a monotonia do exagero de atividades acadêmicas estereis de criatividade e liberdade. Lúdico passa a figurar como sinônimo de prazer. Os programas de educação infantil devem sempre respeitar o caráter lúdico e prazeroso das atividades para que se possam realizar um amplo atendimento às necessidades de ações espontâneas das crianças. Gostaria de ressaltar que o reconhecimento da importância da brincadeira como um mecanismo de aprendizagem da criança é muito importante para a educação desta faixa etária, mas torna-la um sinônimo de prazer constitui-se em um reducionismo e um processo de naturalização (ARCE, 2012, p. 141).

Nessa direção, entendemos a brincadeira como “momento privilegiado para o professor gerar desenvolvimento; ensinar sem deixar de lado o caráter lúdico da mesma” (ARCE; BALDAN, 2013, p. 109). Não se pode perder de vista que ela é

[...] fruto de nossa construção histórica, assim como a imagem de infância que hoje possuímos, e ignorar isso é como colocar véus densos e impedir

que se enxergue a essência desta atividade para o desenvolvimento infantil. Portanto, é propagar alienação, apartar-nos de conhecermos a criança real e o impacto que o mundo construído pelos homens tem no seu processo de humanização (ARCE, 2006, p. 114).

Ao planejar o trabalho pedagógico, defendemos que o professor deve organizar o espaço de forma intencional, com a finalidade de adequar os materiais aos objetivos de sua ação. Assim, entendemos que o espaço por ser educativo, mas não concordamos com a afirmação de que ele se constitui como um educador. A educação na escola é conduzida diretiva e deliberadamente pelo professor, e a organização do espaço é somente uma dentre tantas tarefas que o professor deve realizar para efetivar sua atividade de ensino. Essa “ênfase pragmática e ambiental que tem alicerçado o ideário que vem sendo difundido na educação infantil nos incita a pensar no professor como um “mero protetor” dos “direitos” da infância” (PRADO; AZEVEDO, 2012, p. 49). Entendemos que os materiais servem como recurso para potencializar a aprendizagem, mas não se caracterizam como educadores, tendo em vista que não possuem em si a capacidade de promover uma ação intencional. Com isso, deixamos “pra trás a ideia de que a simples oferta de brinquedos, de materiais seria suficiente para gerar a produção de conceitos” (ARCE; BALDAN, 2013, p. 102).

Outro ponto, bastante recorrente, é a defesa do binômio cuidar/educar como função da educação infantil e papel do professor. Consideramos que, por um lado, essa defesa representa um avanço, pois visa superar a dicotomia entre as atividades tidas como educacionais e o atendimento às necessidades básicas das crianças. Como mencionamos anteriormente, essa dicotomia já foi objeto de diversos trabalhos que apontam para a divisão de tarefas entre professores e auxiliares, de forma que os auxiliares, que, em geral, têm uma formação mais frágil, maior carga horária e menores salários, seriam os responsáveis pela função de cuidar, e os professores fariam o trabalho pedagógico. Como pode ser percebido pelos aspectos apresentados nos trabalhos analisados, a área tem buscado superar essa diferenciação de funções defendendo que o educar e cuidar são inseparáveis e são parte da função do professor.

Contudo, também é importante problematizar referido aspecto. Em primeiro lugar, atribuir o cuidar e educação como função do professor não supera as dicotomias concretas e ainda vividas

relativamente à disparidade de formação e carreira entre professores e auxiliares.

A história revela que o atendimento à criança pode até ter tido destaque no discurso político, mas nunca foi prioridade na distribuição dos recursos. Dessa forma, apesar de reconhecermos os avanços em se considerar na produção acadêmica e nos cursos de formação o cuidar e o educar como função do professor, é indispensável superar a dicotomia ainda presente no cotidiano da educação infantil entre professores e auxiliares expressa na formação e nas condições de trabalho. O trabalho pedagógico, que inclui a educação e o cuidado, deve ser feito por professores.

Em segundo lugar, é preciso problematizar a forma como o binômio educar e cuidar foi apropriado quase como um lema, um clichê na educação infantil. É imperativo refletir sobre a historicidade do cuidado e da educação, para não compreendê-los como processos neutros ou naturais. Assim, como a educação no seu sentido amplo, o cuidado também se modifica histórica e socialmente.

Em estudos acerca do cotidiano das crianças no Brasil no período colonial, por exemplo, relata-se que os bebês filhos dos portugueses, quando nasciam, eram banhados “em líquidos espirituosos, como vinho ou cachaça, limpo[s] com manteiga e outras substâncias oleaginosas e firmemente enfaixado[s]. A cabeça era modelada e o umbigo recebia óleo de rícino misturado à pimenta com fins de cicatrização” (DEL PRIORE, 2004, p. 86). Assim era a forma do cuidado da época, com base no conhecimento produzido até o momento e determinado pelo grupo social a que pertencia o bebê. Inclusive, há relatos das diferenças dos cuidados destinados aos recém-nascidos, dependendo de sua origem:

As mães indígenas preferiam banhar-se no rio com seus rebentos. As africanas costumavam esmagar o narizinho de seus pequenos, dando-lhes a forma que lhes parecia mais estética. Os descendentes de nagôs eram enrolados em panos embebidos numa infusão de folhas, já sorvida pela parturiente. O umbigo recebia as mesmas folhas maceradas, e num rito de iniciação ao mundo dos vivos, imergia-se a criança três vezes na água (DEL PRIORE, 2004, p. 86).

Os exemplos citados servem para ilustrar que, em cada momento histórico, se destinava um tipo de cuidado à criança, carregado de uma

concepção daquilo que se acreditava ser melhor para sua formação. Nisso, de forma intencional ou não, havia uma concepção de educação, entendida no seu sentido mais amplo, como meio de formação de uma geração a outra.

Com essa reflexão, não estamos negando todo o processo histórico do atendimento institucionalizado à criança que, em um determinado período, considerou de forma menor as ações direcionadas ao atendimento das necessidades básicas em relação às atividades ditas pedagógicas. O que estamos problematizando é que nem o cuidado, nem o binômio cuidar e educar têm uma significação em si, mas que estão determinados pelas bases que o fundamentam e pelo momento histórico em que se realizam.

Vimos pela história que mesmo nos períodos em que o atendimento à infância tinha um caráter mais assistencial, médico, higienista, havia também uma proposta educacional. E que, no período posterior, em que o atendimento à infância ganhou um caráter mais explicitamente educativo, essa educação tinha um caráter compensatório. Nessa acepção, quando na atualidade se defende o cuidar e o educar como formas de resgatar de modo pedagógico o atendimento às necessidades das crianças e colocá-los como função do professor, eles não podem ser os elementos que definem a educação infantil e o trabalho do professor. Segundo Raupp e Arce (2012, p. 52),

o cuidado e a educação das crianças nas creches e pré-escolas são importantes, porém insuficientes para uma perspectiva de Educação Infantil como expressão do direito das crianças de 0 a 6 anos ao seu pleno desenvolvimento e do direito das professoras ao efetivo exercício de sua profissão. Ou seja, o trabalho docente nas creches e nas pré-escolas tem como eixo o ensino, além do cuidado e da educação.

Dessa forma, nossa compreensão é de que a caracterização do trabalho do professor está no ensino. Este é o eixo de sua prática educativa e nele está integrado o cuidado. Todas as ações do professor, independentemente de sua natureza, devem ser planejadas intencionalmente com o objetivo de promover a apropriação de

conhecimentos²⁵, em diferentes níveis de complexidade, de acordo com a faixa etária.

A última questão que abordaremos refere-se ao sentido dado à reflexão a propósito da prática na definição da docência na educação infantil. Uma concepção que defende a centralidade na criança e que não tem o ensino como função precípua do professor leva à compreensão de que “o trabalho docente também deverá estar atrelado à prática dos alunos. [...] O conhecimento desta forma, depende única e exclusivamente do aluno, pois é ele quem, em última instância, tem potencial para desenvolver suas estruturas mentais” (FACCI, 2004, p. 74). Raupp e Arce (2012, p. 81-82) analisam que

os conceitos e adjetivações presentes nas abordagens de formação propostas pelas intelectuais brasileiras (formação permanente, reflexão na e sobre a prática, desenvolvimento de competências, histórias de vida, interações sociais) caracterizam uma tendência na produção científica brasileira sobre o tema; indicam a centralidade na formação dessas profissionais nas creches e nas pré-escolas como expressão da predominância destinada à experiência; expressam a centralidade nos saberes construídos pelas próprias professoras, em detrimento dos conhecimentos científicos transmitidos. Essa tendência evidencia a epistemologia da prática, que prioriza a reflexão pautada no “cotidiano em si” das creches e pré-escolas que se distancia da reflexão filosófica, radical, rigorosa e de conjunto; propondo uma reflexão que não transcende o mundo das creches e pré-escolas, que se pauta nas vozes das professoras e, com essa base, não habilita essas profissionais a alcançarem o nível de conhecimento para a efetivação do trabalho docente, para intervir conscientemente na realidade para além do empírico.

Nessa direção, entendemos que uma reflexão que se restringe às questões práticas é insuficiente para dar sustentação à docência. A reflexão só é possível de fato se está articulada a um sólido

²⁵ Para aprofundar questões sobre a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da criança, sugerimos a leitura de Cisne (2014), tese recentemente defendida.

embasamento teórico que permite ao professor pensar sua prática sem se restringir a ela. Não há como abrir mão da teoria, pois é ela que proporciona aos professores a “possibilidades de compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e também aqueles nos quais se inserem como profissionais da educação” (FACCI, 2004, p. 65).

Procuramos problematizar os aspectos apontados como constituidores da docência na educação infantil. Na análise dos trabalhos apresentados no GT 7 da ANPED no período selecionado, chamou-nos a atenção a ausência de perspectivas que se contrapassem profundamente à concepção de docência observada como hegemônica. Outro fator observado foi uma consonância com os documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação. Temos a compreensão de que as políticas se configuram a disputa entre diferentes projetos e concepções. No entanto, embora os documentos, de maneira geral, tenham uma base teórica bastante eclética e não tenham sido recebidos de forma consensual por toda a área, percebemos uma concordância com os principais princípios que apareceram nos textos analisados. Diante desse contexto, o próximo capítulo abordará outra possibilidade de definição da docência com base na perspectiva histórico-cultural. Ainda que citada vertente teórica não tenha aparecido nos textos analisados, identificamos uma densa e significativa produção acadêmica brasileira nessa perspectiva que será apresentada a seguir.

5 O PROFESSOR QUE ENSINA

Antes de apresentarmos algumas indicações sobre o papel do professor de educação infantil com base na perspectiva histórico-cultural, apontaremos algumas reflexões a respeito do professor no seu sentido mais geral.

5.1 SER PROFESSOR

A concepção de docência analisada no capítulo anterior, que aponta para um tipo de professor reflexivo, voltado para sua prática, não é uma exclusividade da educação infantil. Essa redefinição do trabalho docente está presente em todos os níveis da educação formal e tem suas bases calcadas no pensamento pós-moderno. Compreendemos que existem elementos comuns à identidade docente independentemente do nível de ensino de atuação. Nesse sentido, assim como essa crise que permeia o ser professor perpassa todos os níveis, também os elementos que constituem o professor como tal não se restringem à determinada faixa etária. Quer dizer, a definição da docência na educação infantil está articulada a concepções mais amplas.

Conforme mencionado nos capítulos anteriores, a década de 1990 foi marcada por uma série de mudanças na legislação relativa à educação que impulsionaram reformas nesse setor. De acordo com Shiroma e Evangelista (2003, p. 81), essa década “foi inaugurada sob o signo das reformas. No campo as políticas públicas, um dos setores priorizados foi a educação, tradicionalmente alvo de disputas e interesses de toda ordem”. Se, por um lado, os novos marcos jurídicos apregoaram a garantia do direito à educação, legislando sobre os princípios, financiamento, estrutura e funcionamento e, conseqüentemente, sobre a formação do professor; por outro lado, eles revelam uma concepção de Estado que atua como regulador e avaliador com um política descentralizada, que, entre outros aspectos, colocou a profissionalização docente na ordem do dia, mas sob uma perspectiva aligeirada e pobre teoricamente. Moraes e Torriglia (2003, p. 57) consideram que esse aligeiramento da formação docente causa “fortes impactos na produção do conhecimento. [...] tal processo está contaminado por elementos que cerceiam as possibilidades de crítica e debate, comprometendo a dinâmica do processo educativo, ameaçando-o em sua própria identidade. Conforme Soares (2008, p. 139),

sob a forma social do capital, a formação do professor, como a formação dos demais

trabalhadores, também tem sido delimitada pelos interesses da sociedade em que se insere. O trabalho do professor, como o trabalho dos demais trabalhadores, também tem sido marcado pela alienação e estranhamento presentes nesta sociedade.

Na sociedade capitalista, baseada na exploração e desigualdade, não há lugar para todos no mercado de trabalho. Além disso, as exigências para o trabalhador adequar-se à produção modificam-se constantemente. Nesse movimento, a educação entra em cena como fonte de qualificação profissional e o indivíduo é considerado responsável pelo seu sucesso ou fracasso no mercado, já que cabe a ele buscar sua formação para o trabalho. Segundo Shiroma e Evangelista (2003, p. 86),

gradativamente, as relações entre educação e trabalho, escola e emprego, foram se estabelecendo como resposta na ordem do dia, para operar no imaginário social uma inversão por meio da qual os problemas econômicos são atribuídos à falta de preparo educacional. Ou seja, a crise educacional, em vez de decorrência histórica, transformou-se em causa, em responsável pela exclusão social.

Segundo Torriglia (2005, p. 11), “as reformas educacionais e de formação destacam a centralidade dos docentes”. Os professores passam a ser considerados como ponto-chave para melhorar a qualidade da educação; todavia, as diretrizes para a formação apontam para um aligeiramento do processo formativo e para uma configuração do saber docente com base em competências, deixando de lado a possibilidade de uma formação teoricamente mais sólida. Sendo assim, Torriglia (2005, p. 11) aponta que, embora essa centralidade do professor esteja onipresente nos documentos, ela “não se articula com a dimensão formativa necessária para qualificar o docente como um profissional da educação. A formação está orientada pelas competências, gerando uma desvalorização de aspectos centrais que compõem o processo formativo”. Nessa direção, Alvarenga (2012, p. 155) complementa que

as reformas educacionais e as mudanças sociais significativas alteram profundamente o trabalho docente. Nesta nova conjuntura, os professores

são responsabilizados pelos problemas escolares e passam a ser avaliados pelo seu desempenho, são cobrados a desempenhar várias funções, em resposta a um novo perfil profissional. Todas essas mudanças não vêm acompanhadas de condições de trabalho adequadas, pois eles também estão passando por uma significativa desvalorização salarial, que os leva a terem que duplicar ou mesmo triplicar a jornada de trabalho, agravada pela precariedade das condições materiais, do excesso do número de alunos, da redução do tempo para pensar e planejar seu trabalho, dentre outros fatores. Todos estes aspectos acentuam indícios de um processo de desprofissionalização dos professores.

Shiroma (2003) faz uma discussão sobre o uso do termo “profissionalização”, que passa a ser amplamente difundido nos documentos desse período. Ela explica que, em geral, o termo é usado para denominar o processo pelo qual se constitui uma profissão, centrado em dois elementos: “o primeiro é a aquisição de certos aspectos institucionais e a conquista do *status* de profissão por meio do reforço das fronteiras que as distinguem das demais ocupações, aumentando as credenciais requeridas para exercê-la” (SHIROMA, 2003, p. 65). O segundo elemento “é a melhoria da qualidade dos serviços fornecidos por meio do aprimoramento das habilidades e conhecimento dos praticantes”. No entanto,

nos documentos brasileiros das reformas educativas dos anos 1990, o conceito de profissionalização foi recontextualizado e reconfigurado, abandonando-se o modelo de profissional que atendia a aspirações de natureza pública. Nesse caso, a profissionalização funcionou como um artifício para proclamar a independência do professor como especialista, detentor do saber técnico, desprovido de valores próprios, reduzido à perícia de seu trabalho (SHIROMA, 2003, p. 68).

Como decorrência desse novo significado atribuído à profissionalização, a autora indica uma tendência à “proletarização e desintelectualização do professor”. (SHIROMA, 2003, p. 68). A

proletarização refere-se à forma de organizar o trabalho e o processo de trabalho no sistema capitalista que envolve a

[...] crescente divisão do trabalho, a separação entre as tarefas de concepção e execução, incluindo a tendência a rotinizar as tarefas mais qualificadas além do crescente controle sobre cada etapa dos processos de trabalho, do crescente volume de trabalho e da diminuição dos níveis de habilidade (SHIROMA, 2003, p. 68-69).

E, como parte do processo de desintelectualização, vemos a tentativa de retirar a formação do professor da universidade, a readequação dos currículos de formação centrados no pragmatismo e o esvaziamento do sentido da pesquisa, que agora deve incidir sobre a prática. Assim,

[...] a preocupação desta reforma foi modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas. Mas considerando que preparar uma geração de professores qualificados tem seu custo – e não é este o interesse de governos conservadores nem dos organismos internacionais –, as diretrizes da reforma estimularam a privatização do ensino. Pressionaram cada professor-profissional a financiar sua formação e a suprir seu estoque de competências. Obviamente, numa sociedade como é a brasileira, este investimento para autocapacitação seria possível para poucos (SHIROMA, 2003, p. 74-75).

Nesse processo, observamos que os discursos voltados à profissionalização do professor não estão a serviço de uma real valorização e reconhecimento de sua função, mas como uma forma de responsabilizar o professor pela sua própria formação e culpabilizá-lo pelos fracassos da educação, que, ao contrário do que se apregoa, não são produzidos na esfera educacional, mas são o resultado de uma estrutura mais ampla configurada pelos interesses do capital. Percebemos, assim, que as “formas de alienação e estranhamento impostas aos docentes no contexto da sociedade capitalista, expressam-se, cada vez mais, nas políticas educacionais, documentos oficiais e

literatura pertinente” (SOARES, 2008, p. 133-134). Segundo Shiroma e Evangelista (2003, p. 85),

a rigor, no campo do discurso, a reforma não inova. Tal como em outros momentos históricos, o projeto de formação docente é tomado como elemento importante para a recomposição da hegemonia dominante. Para além da performance educativa do sistema educacional, mais uma vez está em jogo o controle sobre a maior fração do contingente de servidores públicos, a dos professores, a quem se reserva a responsabilidade de formar as novas gerações. Assim, não se trata apenas de preparar os professores que irão qualificar futuros trabalhadores, mas de transmitir conhecimentos, valores, postura, forma de ver, ser e estar no mundo [...] Diferente de outros profissionais a quem a população recorre em situações específicas, com o professor tem-se encontro diário.

A referida concepção está ligada ao pensamento pós-moderno, que de maneira geral questiona o paradigma moderno da ciência. A ciência dá lugar à cultura, o conhecimento às linguagens, a história às micronarrativas, a objetividade ao subjetivismo, a razão à interpretação, a teoria ao pragmatismo. Instaure-se uma espécie de “mal-estar epistemológico que, em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou a pensar além de si mesmo, propondo a agenda que abrigou os ‘pós-’, os ‘neos-’, os ‘anti-’ e termos que tais, que ainda infestam a intelectualidade de nossos dias” (MORAES, 2003, p. 157). Torriglia e Stemmer (2012, p. 5) salientam que,

aprisionado na língua, o pós-modernismo nega a existência de estruturas e conexões causais, bem como a própria possibilidade de análise causal. Estruturas e causas foram substituídas por fragmentos e contingências. Não há um sistema social, como o capitalismo, por exemplo, com uma unidade sistêmica e leis dinâmicas próprias; há apenas muitos e diferentes tipos de poder, opressão identidade e discurso. Ao rejeitar as “grandes narrativas”, tal como os conceitos de progresso iluminista, a possibilidade de emancipação humana, a razão, a universalidade, a

noção de processo histórico e causalidade inteligíveis, rejeita com elas, qualquer idéia de “escrever a história.

Nesse contexto, a teoria perde o seu valor, posto que a possibilidade de conhecer os nexos causais que compõem o real é interdita. Arce (2001, p. 256) assevera que a Universidade tem contribuído para o neoliberalismo na medida em que incorpora o pensamento pós-moderno que adere ao irracionalismo que decreta “o fim da razão, do sujeito, da história, da verdade, do progresso, ou seja, o fim de todas as bandeiras levantadas pelo movimento iluminista”. Dessa forma, todos os discursos sobre a realidade passam a ser igualmente válidos e perde-se a possibilidade de intervir no real, já que o que importa é interpretar seus fragmentos. Diante desse quadro

[...] dilui-se a grande questão dos valores e dos fins. Perde-se a possibilidade de transgressão, para além dos limites individuais ou de grupos. De forma ardilosa proclama-se o novo patamar “democrático” no qual deverão constituir-se os modos emergentes de resistência – ética, política e discursiva – vivenciados por “atores plúrais” ou pelas “múltiplas identidades sociais”. Em tal âmbito não é admitida qualquer hierarquia de determinações nas relações sociais existentes – hierarquia que de todo modo, é resultado inevitável da formação histórica dessas relações –, de forma que as clivagens ali escandalosamente evidentes são obliteradas em favor de um nivelamento das noções de multiplicidade e diversidade, marcadamente culturais. Definidas no campo da cultura, é neste lugar que a construção das várias identidades encontra sua base de sustentação. Entram em cena “atores”, saem dela os “sujeitos” (MORAES, 2003, p. 162).

As consequências desse processo celebrado como o “fim da teoria” para a educação evidenciam-se na emergência de um pragmatismo que tem permeado a estrutura e os princípios educativos, bem como a elaboração das políticas de formação. Essa visão investe numa “concepção empobrecida de pesquisa e na formação de um docente pouco adepto ao exercício do pensamento. Este pragmatismo no

complexo educacional encontra sua ambiência no “saber fazer” gerando assim uma utopia praticista” (TORRIGLIA; STEMMER, 2012, p.10)

Arelado ao pensamento pós-moderno entranhado nos diversos campos da pesquisa, emerge uma concepção pedagógica cujo princípio é o “aprender a aprender”. Para compreender os principais princípios dessa pedagogia, trazemos quatro pontos abordados por Duarte (2001) e sintetizados por Soares (2008, p. 116-117):

1º. Aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, pois, as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo seriam mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas.

2º. É mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas.

3º. A atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses da própria criança.

4º. A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança.

Perante esse ideário, o professor perde sua função na transmissão dos conhecimentos, uma vez que o foco está numa aprendizagem individualizada e não no ensino. O conhecimento produzido pela humanidade sai de cena para dar lugar às competências, ao aprendizado de habilidades e a uma pretensa construção de conhecimentos por parte do aluno. A centralidade do processo educativo volta-se ao próprio aluno que deve adaptar-se às demandas colocadas pela sociedade. Forma-se assim um

[...] novo modelo de professor, um professor-profissional, competente para responder aos problemas do cotidiano, situações complexas, incertas e imprevistas. Este professor-profissional, valorizado em sua subjetividade deve também se preocupar com os aspectos subjetivos da aprendizagem dos alunos. Retomam-se aqui as concepções construtivistas de aprendizagem, os métodos ativos, o respeito ao ritmo individual do

aluno para aprender, o lema do “aprender a aprender”, as bases da psicologia cognitivista [...] (SOARES, 2008, p. 205).

Sendo assim, a adesão ao lema “aprender a aprender” como princípio não tem articulações somente no campo educacional, mas “implica necessariamente a adesão a todo um ideário educacional afinado com a lógica da sociedade capitalista contemporânea” (SOARES, 2008, p. 117). Conforme Marsiglia (2013, p. 240),

no campo das pedagogias do “aprender a aprender” que mantém vínculos com o neoliberalismo e o pós-modernismo, em lugar de possibilitar a apropriação da riqueza material e intelectual humana, essas teorias contribuem para a preparação do indivíduo para a exploração capitalista, ocultando seus reais vínculos ideológicos por detrás de um discurso progressista, que a um só tempo culpabiliza os professores pelos insucessos da escola, desqualifica a formação dos alunos e alimenta uma sociedade injusta, desigual e desumana.

Com base no cenário apresentado, Soares (2008, p. 138) identifica três tendências presentes na formação do professor na contemporaneidade: “1. o empobrecimento da noção de conhecimento; 2. a valorização da epistemologia da prática e, 3. o enaltecimento das competências na formação dos trabalhadores de modo geral e em especial na formação dos docentes”. Com base nessas tendências, que se articulam, ela aponta como consequências “a (de)formação dos professores, sua (des)qualificação, [que] está intimamente relacionada à baixa qualidade da educação que se oferta à maioria da população brasileira” (SOARES, 2008, p. 138). Concordamos com Arce (2001, p. 265) que realiza a seguinte observação crítica:

não é função deste professor do ano 2000 transmitir, ensinar nada aos alunos, apenas garantir que aprendam para que continuem esse processo de aprender a aprender fora da escola. A função do professor acaba reduzindo-se a de um técnico, um prático capaz de escolher o melhor caminho para que o processo de ensino aprendizagem ocorra, além de constituir-se como mero participante das decisões escolares e da vida

escolar; em nenhum momento ele é chamado a teorizar, apenas a agir e refletir a respeito de sua prática.

Reiteramos a inegável articulação do complexo educacional com os demais complexos da totalidade social, sobretudo com a economia, pois nem o professor, nem a educação estão alheios às determinações do capital. Nessa articulação

[...] O discurso proclama para o futuro docente brasileiro um leque ambicioso de qualificações e competências. Na realidade de sua prática e em sua especificidade, contudo, as competências docentes não se distanciam de outras que o mercado insaciável e paradoxalmente excludente demanda dos demais trabalhadores. Como a mão-de-obra requerida por seus diferentes nichos, também a docente não deve ultrapassar os limites do que efetivamente lhe é planejado, do que lhe é permitido (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 53).

Percebemos, então, um esvaziamento do ser docente expresso tanto na formação como em seu trabalho, pois não há ensino, transmissão de conhecimentos, mas uma reflexão desarticulada sobre a prática imediata, em uma formação para tornar o professor um profissional competente, mas cuja competência não ultrapassa a empiria. O conceito de professor reflexivo, “que defende o ‘aprender a aprender’, o ‘professor pesquisador’, ‘o desenvolvimento de competências’ articula-se a um determinado campo epistemológico e ontológico: a epistemologia da prática e a ontologia empírica” (RAUPP, 2008, p. 164-165). Nessa direção, reiteramos que a crise na identidade docente é geral, pois as concepções e políticas que balizam a definição do ser docente na contemporaneidade retiram

[...] definitivamente do professor o conhecimento, [pois] acaba-se com a dicotomia existente entre teoria e prática, eliminando a teoria no momento em que esta se reduz a meras informações; o professor passa a ser o balconista da pedagogia *fast food*, que serve uma informação limpa, eficiente e com qualidade, na medida em que, com seu exemplo, desenvolve no aluno (cliente) o gosto por captar informações utilitárias e

pragmáticas (ARCE, 2001, p. 262) [grifos da autora].

Além disso, há de se considerar que as condições objetivas postas no dia a dia dos professores não correspondem à responsabilidade que lhes é imputada. A situação que está diante deles envolve baixos salários que

[...] obrigam professores a somar centenas de alunos sob sua responsabilidade e trabalhar extensas jornadas diárias, em diferentes escolas; o número de alunos por sala é excessivo; faltam materiais pedagógicos, livros didáticos e paradidáticos; as condições dos prédios e instalações são débeis; as cobranças por resultados são muitas; formação inicial e continuada cada vez mais aligeiradas e calcadas no “aprender a aprender”, tendo como consequência sua precarização (MARSIGLIA, 2013, p. 242).

Dessa forma, tendo a clareza dos limites da educação na sociabilidade capitalista e tendo como finalidade última a sua superação por vias revolucionárias, precisamos buscar outras bases teóricas que fundamentem a formação e o trabalho do professor, além de reivindicar a melhoria das condições objetivas em que se processa a educação formal. Nesse sentido, conforme afirma Stemmer (2006, p. 162),

[...] reafirmamos o papel do professor como transmissor do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, razão pela qual ele necessita ir muito além do seu cotidiano para poder desempenhar a sua função. Para que possa compreender o processo de desenvolvimento da criança, para que possa compreender seu papel de educador e seu compromisso com as gerações mais jovens, para que possa ter claro objetivos que delimitarão sua ação pedagógica, para que possa fazer o exercício da crítica, faz-se mister uma sólida formação teórica.

De acordo com Moraes e Torriglia (2003, p. 50), o *ser docente* é produzido pela relação entre o campo das disciplinas e o da didática, isto é, “a apropriação do conhecimento científico – do conteúdo das disciplinas que compõe o campo disciplinar, das formas de sua

produção e sua socialização – deve articular-se aos modos de sua transmissão”.

A reflexão é um aspecto importante para o exercício da docência, mas somente se for concebida como a “reconstrução crítica que favorece a compreensão da própria experiência individual e coletiva” (MORAES; TORRIGLIA, 2000, p. 5) A reflexão “implica em um mergulho na experiência efetivado por sujeitos”.

Como a definição do **ser docente** está implicada com a apropriação e a transmissão do conhecimento, é preciso explicitar o que se entende por conhecimento. Segundo Torriglia (2008, p. 8), “o conhecimento é a captura do movimento no real, é a unidade da teoria e da prática na busca da transformação de novas sínteses no plano do pensamento e na realidade histórica. Estamos afirmando a possibilidade do conhecimento do mundo”.

Não é porque defendemos a questão do conhecimento que iremos deixar de lado a relevância da prática na docência. No entanto, a prática não pode existir se não estiver orientada por uma teoria. Torriglia (2008, p. 12-13) explicita que

a concepção de prática que defendemos é uma prática não restrita ao imediato, mas não eliminando o imediato. A teoria é uma teorização da prática em termos gerais, e também, uma teorização de *determinadas* práticas, que são sempre síntese de teorias e práticas, isto é, de síntese e de processos *de outras* práticas e teorias. Sabemos que é difícil no processo de objetivação da própria formação docente capturar o sentido da prática e da teoria, e talvez seja ainda mais difícil entender que não existe teoria que não esteja atrelada a uma prática. Parece-me, que a tradição dos muros escolares aprisionou uma idéia de prática epidérmica e limitada. Esta é uma discussão teórica sobre os efeitos da dicotomia entre a teoria e a prática, sobre o papel do conhecimento, suas rupturas e as possibilidades de pensar uma formação diferente [grifos da autora].

Portanto, a formação do professor precisa estar pautada em uma “bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica” (ARCE, 2001, p. 267). Desse modo, não podemos perder a dimensão teórica da formação do professor, pois a teoria tem uma capacidade emancipatória que nos torna conscientes de

nosso “papel de educadores que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos é um instrumento de luta e tem a função de ser mediação na apreensão e generalização de conhecimentos sobre a realidade objetiva” (MORAES, 2009, p. 603-604). Com essa formação, o profissional docente será capaz de

[...] teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado (ARCE, 2001, p. 267).

Com tal discussão cabe destacar “o que nos parece óbvio: o papel do professor é ensinar” (SOARES, 2008, p. 23). O ensino como eixo da ação docente independe da etapa da educação formal, pois é parte da identidade docente em seu sentido mais amplo.

Essa concepção de docência está pautada em uma visão de mundo radicalmente diferente do pós-modernismo, pois se fundamenta em uma concepção materialista e dialética da história. Com base na referida teoria, defendemos que “os homens só poderão ser efetiva e plenamente livres, isto é, humanamente emancipados, em uma sociedade comunista, isto é, em uma sociedade livre de toda forma de alienação, exploração e dominação do homem pelo homem” (TONET, 2014, p. 11).

Conforme já explicitado ao longo do texto, o complexo educacional está articulado às determinações econômicas, que nessa sociabilidade estruturam-se em torno da reprodução do capital. Por conseguinte, ainda que passe por momentos de oscilação, a hegemonia do processo educacional no capitalismo é burguesa, pois “[...] quem organiza a educação é, em última instância, o Estado e este, por mais que em sua concretude seja o resultado da luta de classes, em sua essência, nunca deixa de ser um instrumento de defesa dos interesses da burguesia” (TONET, 2014, p. 14).

Nesse contexto, a educação jamais poderá orientar-se para a emancipação humana, tendo em vista que o controle de seus processos está nas mãos do capital, e este é incompatível por princípio a qualquer possibilidade de liberdade em sentido pleno. Na impossibilidade de se efetivar uma educação emancipadora, tendo em vista que a própria sociedade não o é, o que podemos realizar, segundo Tonet (2014, p. 18),

são atividades educativas de caráter emancipador. Essas atividades são aquelas “que contribuem para que as pessoas tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico de que a humanidade dispõe hoje”. De acordo com o autor,

[...] esse conjunto de atividades contribuirá para que as pessoas possam se engajar na luta pela construção dessa nova sociedade, participando tanto das lutas específicas da dimensão educativa quanto das lutas mais gerais. De nada adiantaria uma teoria que permanecesse apenas no espaço teórico. Contudo, a teoria marxiana se caracteriza exatamente por possibilitar um tipo de conhecimento que articula a crítica radical, isto é, uma compreensão dos fenômenos sociais que vai até sua raiz, à transformação também radical, vale dizer, uma subversão da totalidade social a partir de seus fundamentos. Outras teorias fazem críticas, muitas vezes de grande pertinência, no entanto nenhuma outra teoria implica essa articulação insuprimível entre crítica radical e transformação radical (TONET, 2014, p. 21).

Com base na compreensão do importante, porém limitado, papel da educação nesse sistema, Lombardi (2013, p. 15) sintetiza quais seriam as nossas tarefas como/na condição de professores comunistas. A primeira seria “empreender uma radical e profunda *crítica da educação burguesa*, mostrando seus mecanismos classistas de funcionamento, desmistificando e desnaturalizando o caráter classista, burguês, realizado na escola” [grifos do autor]. A segunda tarefa seria a organização de uma “*educação crítica aos trabalhadores*, uma prática educativa que possibilite aos despossuídos o acesso ao saber historicamente produzido pela humanidade, mas numa perspectiva crítica e articuladora do saber historicamente acumulado pela humanidade” [grifos do autor]. E a última seria a “*formação política para a luta revolucionária*” [grifos do autor], já que a transformação social ocorre para além dos muros das escolas. O autor ressalva que

para que essas tarefas possam ser levadas a cabo, entretanto, é preciso que haja *educadores* formados numa perspectiva histórica e crítica (ou marxista). Essa formação não ocorreu nos cursos de formação de professores ou de pedagogia, hegemônicos que são pelas teorias e ideologias

articuladoras do pensamento burguês e mantenedoras da ordem que rege o modo capitalista de produção. Por isso mesmo, defendo que precisamos formar quadros que estejam preparados técnica e politicamente para a implementação de uma pedagogia revolucionária, com professores e intelectuais que tenham condições de disputar a hegemonia com as concepções pedagógicas burguesas (LOMBARDI, 2013, p. 15-16) [grifos do autor].

Encerramos este item com palavras desse autor que ressaltam a necessidade de pensarmos em propostas concretas de educação na perspectiva da esquerda, o que demanda necessariamente como horizonte a superação do sistema capitalista e transformação radical da sociedade pela via comunista:

Para além das análises acadêmicas, precisamos ser mais *propositivos*. Mas para avançarmos na luta, precisamos substituir nossas práticas políticas divisionistas e antropofágicas pela articulação e cooperação. Do ponto de vista político, sabemos apontar o que divide os diferentes grupos da esquerda, mas será que não precisamos começar a conhecer o que nos une e nos articula? (LOMBARDI, 2013, p. 16).

5.2 O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES E POSSIBILIDADES

As discussões já realizadas neste trabalho apontam para uma situação de desvalorização da identidade docente dos professores da educação infantil. Esse cenário tem suas raízes na constituição histórica da profissão docente neste nível de ensino e intensifica-se pela concepção de docência na contemporaneidade, que se encontra calcada numa base teórica pós-moderna. Vimos que a crise, quanto ao papel do professor, não é um fato que ocorre somente na educação infantil, mas em todos os níveis de ensino, tendo em vista a função social ocupada pela educação institucionalizada na reprodução do sistema capitalista. As reestruturações que ocorrem na esfera da produção têm reflexos nas concepções e políticas para a educação.

Nessa conjuntura, questionamos: É possível pensar a docência na educação infantil fundamentada em outra concepção teórica, mais

especificamente no materialismo histórico? Embora não apareçam nos trabalhos apresentados no GT7 da ANPED, diversos autores brasileiros têm publicado²⁶ teses, livros e artigos com reflexões e propostas para a educação infantil tendo o marxismo e a teoria histórico-cultural como base. Nesse sentido, traremos algumas indicações, ainda que preliminarmente, de outra forma de compreender a docência na educação infantil.

Esses autores tomam por fundamento a teoria histórico-cultural desenvolvida na União Soviética a partir do início do século XX por diversos estudiosos, como Vigotski, Leontiev, Luria, Elkonin, entre outros. Optamos por não nos aprofundarmos, neste momento, no estudo e apresentação das ideias diretamente dos autores aqui citados, mas apresentar suas contribuições com base na interpretação de autores brasileiros que se têm dedicado ao seu estudo e têm feito um esforço para constituir uma concepção de educação infantil com base neles. Essa escolha se deu com a intenção de realizar justamente um contraponto com as publicações da ANPED que foram investigadas, demonstrando que no Brasil existem outros estudiosos da Educação Infantil com uma produção acadêmica consistente cujas concepções destoam daquela percebida como hegemônica nos trabalhos analisados.

Primeiramente, gostaríamos de reafirmar que, em nosso entendimento, a educação infantil caracteriza-se como escola, concebida a partir das especificidades do desenvolvimento da faixa etária compreendida. Conforme Arce e Jacomeli (2012, p. 1),

[...] Quando falamos em escolarização para as crianças pequenas o fazemos a partir do respeito às características que seu desenvolvimento traz. Também não pensamos ou propomos uma educação das crianças menores de 5 anos preparatória para o ensino fundamental, nem poríamos, porque a psicologia histórico-cultural, que tem pautado nossas investigações, nos chama a atenção para a riqueza que esta faixa etária possui e para as infinitas possibilidades de ensino para ela.

26 Algumas publicações: Arce; Martins (2010); Arce (2013); Duarte (2012); Arce; Duarte (2006); Arce; Martins (2012); Marsiglia (2013); Raupp (2008); Stemmer (2006); Strenzel (2009); Cisne (2014).

Nisso reside a defesa de uma identidade própria da educação infantil, pois, ao mesmo tempo em que ela mantém seus objetivos específicos, sem um caráter meramente preparatório para o ensino fundamental, quanto aos seus objetivos gerais ela caracteriza-se como escola e integra-se às etapas subsequentes da Educação Básica. Assim,

ao trabalhar-se intencionalmente com essa criança explorando as características que marcam essa etapa do seu desenvolvimento biológico, psicológico, cultural e social, estamos iniciando um processo de escolarização, um processo de compreensão, apreensão, descoberta do mundo que nós seres humanos construímos. Paulatinamente estamos possibilitando a essa criança a se descobrir em todas as suas potencialidades. Consequentemente sua atenção, percepção, memória e linguagem irão sofrer uma revolução que abrirá as portas para a atividade de estudo que fará parte de sua vida inteira esperamos (ARCE; JACOMELI, 2012, p. 1-2).

No capítulo anterior, expressamos nosso posicionamento contrário à centralidade da criança na educação. Isso não significa, no entanto, desconsiderar suas especificidades. O que percebemos é por trás da afirmação de que a educação infantil organizava-se por viés psicologizante, o que indicaria a necessidade de se trazer uma visão mais antropológica e sociológica da criança, a questão do conhecimento das características do desenvolvimento psicológico da criança foi deixada de lado. Com isso, embora os trabalhos analisados afirmem que a criança é um sujeito histórico, social e de direitos, tal postulado, de acordo com nossa compreensão, não ultrapassa a superficialidade e acaba tornando-se uma abstração, tendo em vista que não há o aprofundamento necessário quanto à concepção de desenvolvimento, marcada essencialmente por fatores históricos e sociais.

Concordamos que a criança, assim como qualquer indivíduo independentemente de sua faixa etária, é um sujeito de direitos e, por isso, defendemos que o seu direito à educação como parte do processo de humanização seja garantido e que ela tenha acesso à mais elevada formação cultural, que certamente vai muito além dos seus próprios interesses e necessidades. Até porque um dos traços constituidores do ser social é a possibilidade de criação de novas necessidades sociais e, nesse processo, o professor tem um papel fundamental em desvelar o

mundo à criança, criando nela novos interesses e necessidades. Assim, para que seja possível promover o desenvolvimento integral da criança, é de fundamental importância conhecer como ocorre referido processo.

A partir das considerações de Marsiglia (2013, p. 13), compreendemos que existe uma relação entre a psicologia e a pedagogia, e que “o processo educativo é o foco da pedagogia, exigindo que organize o ensino com base nos conhecimentos sobre o desenvolvimento psíquico”. Nessa perspectiva, apresentaremos algumas características fundamentais do desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos de acordo com a teoria histórico-cultural. Vale ressaltar que esse processo é bastante complexo, e aprofundar todos os conceitos envolvidos nesta teoria foge ao objetivo deste trabalho. O que apresentaremos são algumas linhas gerais daquilo que consideramos como fundamental para o trabalho do professor na educação infantil.

É interessante observar que a concepção de desenvolvimento aqui apresentada possui um caráter histórico e social, pois o indivíduo, considerada a sua ineliminável base biológica, irá se desenvolver de acordo com as condições concretas de sua vida, sendo tais condições determinadas historicamente e socialmente. Dessa forma, o desenvolvimento é concebido como um processo

[...] unitário; e não [como] um somatório de experiências que se sucedem naturalmente de modo linear e mecânico com o passar dos anos; e sua compreensão requer clareza acerca da dinâmica interna própria às atividades, mediadas socialmente, que compõem cada uma de suas etapas (MARTINS, 2010, p. 63).

Visto que o desenvolvimento psicológico não é entendido como um processo linear, uma vez que o próprio desenvolvimento da humanidade é permeado por contradições, também “as transformações do processo de desenvolvimento podem ocorrer de maneira lenta e gradual, ou de modo crítico e violento” (TEIXEIRA, 2003, p. 245). Com isso, as crises e rupturas são entendidas como parte do desenvolvimento.

Nessa perspectiva teórica, o desenvolvimento só se dá por meio da interação com o social, em um complexo processo que ocorre a partir da base biológica em relação à mediação social. Isso significa refutar a tese *apriorística* de que a criança já nasce com todas as capacidades que vão sendo despertadas ao longo da vida, independentemente das suas experiências sociais e, ao mesmo tempo, significa rejeitar a concepção

empirista de que a criança é como uma folha em branco que será impressa pelo meio em que está inserida. Conforme afirma Facci (2006, p.12),

nessa perspectiva, o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores [...] são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas fundamentalmente são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos.

De acordo com Vigotski (2006, p. 111), “quando se pretende definir a efetiva relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, não podemos nos limitar a um único nível de desenvolvimento.” O primeiro, denominado pelo autor de nível de desenvolvimento efetivo, se refere ao “nível de desenvolvimento das funções psico-intelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VIGOTSKI, 2006, p. 111) O segundo, denominado de zona ou nível de desenvolvimento *iminente* (ou próximo), representa “exatamente aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda do adulto” (PRESTES, 2010, p. 173). De acordo com Vigotski (2006, p. 113),

[...] o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica de seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação.

Tal teoria propõe uma periodização do desenvolvimento do ser humano. Segundo Elkonin citado por Facci (2006, p. 13) “os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo

de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo”. Esses estágios são caracterizados a partir de uma

[...] relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função central na forma de relacionamento da criança com a realidade. Para esses estudiosos, o homem – a partir do desenvolvimento de suas atividades, tal como elas se formam nas condições concretas dadas de sua vida – adapta-se à natureza, modifica-a, cria objetos e meios de produção desses objetos, para suprir suas necessidades. Neste caso, por meio destas atividades principais a criança relaciona-se com o mundo, e em cada estágio formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos (FACCI, 2006, p. 13).

Martins e Arce (2010, p. 48) realizaram uma síntese com base em Leontiev, listando três propriedades fundamentais que caracterizam a atividade principal, ou dominante, de cada etapa do desenvolvimento. São as seguintes:

- 1- Dela dependem de maneira mais decisiva as transformações e as aprendizagens fundamentais naquele período evolutivo.
- 2- No seu interior surgem e se diferenciam novos tipos de atividades.
- 3- Nelas os processos psíquicos específicos (por exemplo, a percepção, a memória, a imaginação, etc.) vão “tomando forma”, aperfeiçoando-se e impulsionando os progressos subsequentes. O conceito de atividade principal evidencia importantes características do desenvolvimento, quais sejam: sua processualidade. Sua dinamicidade e a sua materialidade social.

Assim, “os estágios de desenvolvimento, para esses autores, possuem uma certa sequência de tempo, mas não são imutáveis. Eles dependem das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento” (FACCI, 2006, p. 21). Nesse sentido, a sucessão desses estágios não ocorre de forma linear, mas é permeada por crises, conflitos e rupturas; e, embora para cada estágio seja definida uma atividade principal, essa atividade não é a única desempenhada pelo sujeito. Existem outras

atividades acessórias, mas é a principal que determinará a forma com que a criança se relaciona com o mundo. O estágio subsequente conserva as aquisições do estágio anterior, mas as complexifica e as transforma relativamente às especificidades do estágio atual.

Além disso, conhecer as especificidades da atividade principal de cada período é fundamental para compreender o momento atual do desenvolvimento da criança, como também suas potencialidades no que concerne às futuras aquisições. Observa-se a criança concreta em seu estado real de desenvolvimento, mas orientando a ação pedagógica para o futuro, compreendendo que esse processo, assim como a história da humanidade, não é linear, mas permeado de contradições. Nessa linha de raciocínio, Silva (2013, p. 43) considera que

a periodização é importante por quatro aspectos: primeiro, porque possibilita a superação do rompimento, existente na psicologia infantil, entre o desenvolvimento dos aspectos motivacionais, das necessidades e o intelectual, cognitivo; além de mostrar a unidade destes no desenvolvimento da personalidade. Segundo, por considerar o desenvolvimento psíquico uma espiral ascendente e não linear. Além disso, abre vínculos para o estudo dos vínculos existentes entre os períodos isolados, para que se estabeleça a importância funcional de todo o período precedente para o início do seguinte. Por fim, está orientada a dividir o desenvolvimento psíquico em épocas e estágios de modo que esta divisão corresponda às leis internas do desenvolvimento e não apenas a fatores externos (SILVA, 2013, p. 43).

A partir dessas considerações, apresentaremos as atividades principais de cada estágio. Vale destacar que o mais importante não é nomenclatura em si de cada etapa, pois ocorrem variações de traduções, mas o sentido de cada uma delas. A primeira atividade, que inicia logo nas primeiras semanas de vida até aproximadamente um ano, denominada como *comunicação emocional*, baseia-se na comunicação não verbal entre a criança e os sujeitos do seu entorno. O bebê, então, utiliza-se de “vários recursos para se comunicar com os adultos, como o choro, por exemplo, para demonstrar as sensações que está tendo, e o sorriso para buscar uma forma de comunicação social” (FACCI, 2006, p. 13). Essa comunicação, segundo Vigotski, baseia-se em dois aspectos

que constituem uma forma peculiar de comunicação que é única em seu desenvolvimento:

O primeiro consiste na total incapacidade biológica, pois o bebê é incapaz de satisfazer quaisquer das suas necessidades básicas de sobrevivência. São os adultos que cuidam do bebê. Praticamente todo o comportamento do bebê está inserido e entrelaçado com o fator social e o contato da criança com a realidade é socialmente mediado. A segunda peculiaridade que caracteriza a situação social de desenvolvimento no primeiro ano de vida é a seguinte: embora o bebê dependa do adulto, ele ainda carece dos meios fundamentais de comunicação social em forma de linguagem. A forma como a vida do bebê é organizada obriga-o a manter uma comunicação máxima com os adultos, porém esta comunicação é uma comunicação sem palavras, muitas vezes silenciosa, uma comunicação de gênero totalmente peculiar (FACCI, 2006, p. 13-14).

Nesse contexto, o trabalho pedagógico com os bebês vai muito além dos cuidados às necessidades fisiológicas, pois o professor de educação infantil “[...] deve ser um profissional atento às demandas do bebê, que atue de forma intencional de modo a produzir o humano no corpo da criança” (SILVA, 2013, p. 61). Por isso, “o bebê, deve encontrar já na sua chegada à escola todo um ambiente planejado e pensado pelo professor para sua educação” (ARCE; SILVA, 2012, p. 178).

Os momentos de cuidado com o corpo igualmente devem ser planejados, pois contêm conteúdos sociais e podem ser momentos de estimulação da criança. Para que ele realize este trabalho de estimulação necessária, o professor até pode resgatar algumas práticas já realizadas no cotidiano, reorganizando-as intencionalmente, “como também, deve produzir novas metodologias de trabalho e, para isso, é necessário que o professor tenha conhecimento do desenvolvimento infantil” (ARCE; SILVA, 2012, p. 180). Nesse contexto, o binômio educar e cuidar perde o seu sentido original, pois as práticas de cuidado também estão incluídas no eixo do ensino. Conforme Arce e Silva (2012, p. 183),

os atos de higiene, alimentação etc. constituem-se em processos de transmissão da cultura e também

de estimulação do bebê do ponto de vista sensorial. [...] O cuidado a que nos referimos, [...], não é o simples limpar, alimentar e colocar para dormir; este orienta-se para produzir o humano no corpo da criança, ou seja, o educador irá promover o nascimento da criança para o mundo social.

O primeiro ano de vida é um período de intensas transformações, pois a criança nasce numa situação de total dependência do adulto e, aos poucos, vai apropriando-se de diversos conteúdos sociais numa interação com seu desenvolvimento biológico. Destacamos duas aprendizagens fundamentais nesse período: quando a criança aprende a andar e a falar. Conforme Varotto (2013, p. 74),

as aquisições do primeiro ano de vida da criança são fundamentais para a relação destas com o meio e com suas atividades. A marcha, assim como a aquisição da linguagem são elementos primordiais nesse processo, pois ampliam o círculo de contato e de desenvolvimento da criança. Segundo Elkonin (1969), o aparecimento da marcha não só aumenta o círculo de objetos com que a criança têm contato, mas, também, é responsável por ampliar seu acesso a outros objetos o que, antes, não era possível. Agora, a criança, pela marcha, pode não só ir até os objetos e atuar com eles, como, também, não precisa mais esperar que o adulto venha até ela, mas pode dirigir-se até o mesmo e suscitar sua atenção ou ajuda. Essa vivência com o adulto ajuda no desenvolvimento ainda maior da linguagem da criança. Assim, na medida em que a criança domina as ações com os objetos, ocorre o desenvolvimento ainda maior de sua linguagem, fatores que permitem a formação dos processos psíquicos e desenvolvimento de sua personalidade.

No segundo momento de desenvolvimento, aproximadamente até os três anos, a atividade principal da criança passa a ser a *objetal-manipulatória*, cuja particularidade é que “por meio dela a criança se apropria da função social do objeto, de seu significado social” (PASQUALINI, 2013, p. 85). Na transição entre um estágio e outro, Facci (2006, p. 14) afirma que “a comunicação emocional dá lugar a

uma colaboração prática. Por intermédio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular objetos criados pelos seres humanos, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos”.

No processo de apropriação da função social dos objetos, num primeiro momento, “a criança faz uso indiscriminado do objeto, realizando com ele ações quaisquer que ela já domina” (PASQUALINI, 2013, p. 85) Já em um segundo momento, ela busca se apropriar “da função específica do objeto, reproduzindo ações e operações que aprende com o adulto, pela via da imitação e do ensino”. Num momento posterior, quando passa a dominar essas ações, “ela se emancipa das condições particulares e passa a fazer um uso livre do objeto” (PASQUALINI, 2013, p. 85). Segundo Varotto (2013, p. 82),

aa medida em que a criança aprende a atuar com os objetos, ela adquire maior independência em suas ações, realizando atividade, agora sozinhas, que antes necessitava da ajuda do adulto. [...] Essa tendência deve ser estimulada pelo adulto, o qual pode apropriar-se dessa independência para o processo educativo, trazendo ainda mais elementos que estimulem a criança.

Já é possível perceber nesse período o início da brincadeira de papéis sociais, ainda que de forma elementar, em brincadeiras que se centram no uso dos objetos do dia a dia. Pasqualini (2013, p. 87) esclarece que “o jogo de papéis nasce, portanto, no interior da atividade objetual-manipulatória, inicialmente como linha acessória do desenvolvimento”. Posteriormente, a atividade com o objeto vai se esgotando, na medida em que já não basta “à criança se apropriar dos procedimentos sociais de ação com o objeto. Ela passa a interessar-se pelo *sentido social* das ações com os objetos, pelas relações sociais no interior das quais os objetos da cultura são utilizados pelos adultos”.

Na idade pré-escolar, portanto, a atividade principal passa ser a *brincadeira de papéis sociais*, ou *jogo protagonizado*. Segundo Facci (2006, p. 15),

utilizando-se dessas atividades, a criança apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos. As brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do

mundo dos objetos humanos. [...] Na brincadeira, na atividade lúdica, ela pode realizar essa ação e resolver a contradição entre a necessidade de agir, de um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro.

De acordo com Pasqualini (2013, p. 88), fundamentada em Leontiev, o que caracteriza mencionada atividade é que o seu foco está na própria ação, no processo, e não em seu produto. A criança “brinca sem perceber os motivos da atividade, sem ocupar-se dos resultados da ação. A criança pode, com isso, reproduzir as ações do adulto livre do aspecto operacional, que ela ainda não domina nem pode dominar”. Martins (2006, p. 43) complementa o aspecto em questão, afirmando que

a brincadeira de papéis inscreve-se dentre as atividades que possibilitam à criança superar o nível de consciência limitado ao imediatamente presente, isto é permite-lhe a atividade abstrata (teórica). Com isso, o alvo de suas ações vai deixando de ser o conteúdo do ato específico, deslocando-se para o processo que articula várias ações a vários objetos, presentes ou simbolizados. Conseqüentemente, a amplitude e complexidade do mundo humano são percebidas pela criança, desafiando-a para seu domínio e culminando numa total reestruturação de sua consciência.

Nessa etapa, a intervenção do professor é fundamental, pois a “brincadeira de papéis sociais não só se constitui em ferramenta pedagógica para a formação de conceitos, mas também possibilita ao professor conhecer mais e melhor a criança”. (ARCE; BALDAN, 2013, p. 101-102). Essas autoras, apoiadas em Elkonin, explicam que o professor pode intervir de duas formas na brincadeira: “propondo os argumentos para o jogo infantil ou modificando o curso do jogo iniciado pelas crianças, introduzindo condições e ações” (ARCE; BALDAN, 2013, p. 105). Além disso,

[...] Como o motivo que leva a criança a brincar está calcado na realidade cotidiana vivenciada pela criança, é importante que o adulto/professor amplie os horizontes da criança, ao pensar junto com ela, problematize as situações e as relações observadas. Quanto mais a criança compreender e

conhecer a realidade circundante, mais ideias poderá mobilizar na brincadeira de papéis sociais (ARCE; BALDAN, 2013, p. 105).

Sendo assim, o conteúdo da brincadeira não é necessariamente apenas as relações sociais que ela presencia na vida cotidiana, pois a “literatura, os desenhos, os filmes, as peças teatrais também fomentam a brincadeira de papéis sociais por trazerem, travestidas pela fantasia, relações de caráter social”. Nesse sentido,

[...] quando o professor escolhe e assiste um desenho com as crianças, lê uma história, assiste a uma representação teatral também estará intervindo na brincadeira. O contato, tão importante, com estas produções humanas também leva a criança a brincar e passa modelos de comportamento, de relações com o mundo e com os outros. Por isso, o professor deve planejar muito bem o uso destes recursos em sala de aula. Deve ter clareza do porque escolheu tal desenho e não outro, porque tal livro e não outro. O professor precisa planejar! (ARCE; BALDAN, 2013, p. 107).

Aqui gostaríamos de fazer um adendo contrapondo à concepção de brincadeira veiculada nos trabalhos analisados e nos documentos oficiais do MEC, pois, conforme a perspectiva histórico-cultural, embora o aspecto lúdico possa estar presente em toda a educação infantil, a atividade principal da criança só é a brincadeira na idade pré-escolar. Dessa forma, quando o manual denominado *Brinquedos e Brincadeiras de Creche* (que compreende a faixa etária de 0 a 3 anos) afirma que “o brincar ou a brincadeira [...] é a atividade principal da criança” (BRASIL, 2013, p. 11), percebemos uma incompreensão do papel brincadeira no desenvolvimento da criança e uma generalização inadequada dos termos. Reafirmamos, portanto, o

[...] potencial educativo da brincadeira de papéis, ou seja, no âmbito da educação infantil ela é um importante procedimento de ensino. Assim, para que opere na direção do enriquecimento do desenvolvimento da criança e de sua personalidade, a mediação educacional exercida pelo adulto é indispensável. Preterir a participação ativa do processo, portador do patrimônio humano

genérico, representa abandonar a criança à sua própria sorte, pois é ele quem exerce a principal influência sobre ela, auxiliando-a nas apropriações requeridas à complexificação de seu desenvolvimento. (MARTINS, 2006, p. 49).

Nessa direção, Arce e Simão (2006, p. 87) trazem uma síntese de três aspectos que Elkonin coloca para fundamentar o trabalho do professor em relação às brincadeiras. O primeiro se refere à escolha dos temas da brincadeira, pois nelas há sempre um conteúdo humano transmitido às crianças, ou seja, ele deve pensar para “que tipo de homem e sociedade está presente nestes temas. Portanto, o pedagogo/professor deve primeiro ter claro para ele que tipo de homem deseja formar” (ARCE; SIMÃO, 2006, p. 87). O segundo é que o professor deve “esforçar-se em ajudar a criança na apreensão e compreensão do conteúdo social dos papéis assumidos. Trazer as ações e atitudes que se espera na formação deste ser humano” (ARCE; SIMÃO, 2006, p. 87). Por fim, ele deve prestar atenção na forma como os papéis são distribuídos, no sentido de haver “certa uniformidade e as crianças possam experimentar diversas posições nas ações lúdicas. Quanto aos brinquedos e acessórios da brincadeira, limitar-se a objetos simples e essenciais para o desenvolvimento do jogo/brincadeira e para o cumprimento do papel” (ARCE; SIMÃO, 2006, p. 87).

Entendemos que a compreensão das características de cada período do desenvolvimento é fundamental para que a prática pedagógica possa intervir de forma significativa na vida das crianças. Pensando nas implicações pedagógicas dessa periodização, Pasqualini (2013) apontou algumas decorrências que consideramos pertinentes.

A primeira se relaciona à

afirmação do caráter não natural do desenvolvimento psíquico. A tese central reafirmada pela obra vigotskiana é que o desenvolvimento não se produz espontânea ou naturalmente: a aprendizagem é fonte de desenvolvimento psíquico da criança por excelência. A criança avança a um novo período de desenvolvimento na medida em que os processos educativos promovem a apropriação da cultura e a complexificação de sua atividade. O trabalho do professor mostra-se, portanto, crucial para que a criança avance em seu desenvolvimento, já nos períodos iniciais de sua

vida. A psicologia histórico-cultural é uma teoria que atribui importância decisiva ao trabalho do professor, o que significa valorização do trabalho docente e, ao mesmo tempo, nos leva a reconhecer a nossa imensa responsabilidade (PASQUALINI, 2013, p. 94).

A segunda refere-se à compreensão de que a sucessão entre os períodos de desenvolvimento não é linear, mas marcada por crises e saltos qualitativos, envolvendo

[...] evoluções, revoluções e por vezes involuções. É fundamental que o professor esteja atento às novas capacidades que se formam na criança e seja capaz de perceber quando a criança sinaliza que já tem condições de ocupar outro lugar nas relações sociais. [...] é importante que consigamos compreender a crise, ou o período crítico, como oportunidade de desenvolvimento, potencializando as conquistas infantis e promovendo novas relações que se mostrem desafiadoras para a criança (PASQUALINI, 2013, p. 94-95).

A terceira destaca que a origem de cada período é gestada no período anterior de desenvolvimento o que significa que

[...] não basta conhecer as características do período em que se encontra a criança. Esse entendimento é sem dúvida fundamental, mas só potencializa de fato a ação pedagógica se esse movimento for compreendido como parte de um processo, ou seja, se tivermos como horizonte o vir a ser do desenvolvimento psíquico infantil (PASQUALINI, 2013, p. 95).

A quarta e última retoma a importância de compreender todo esse processo com base em seu movimento, pois

[...] sem a perspectiva do movimento, a teoria perde seu caráter explicativo, porque desenvolvimento é movimento! É preciso atentar, portanto, para o movimento entre as esferas do desenvolvimento humano, que se busca representar no diagrama pela seta de dupla

direção: ainda que uma esfera seja proeminente, o movimento entre elas nunca cessa, pois elas existem em unidade: uma realimenta o desenvolvimento da outra. Cabe ao professor atentar para o que está sendo gestado como possibilidade de transformação do psiquismo e o que está se esgotando como fonte de desenvolvimento, como condição para que sua intervenção esteja de fato comprometida, como propõe Elkonin, com a *formação do novo no psiquismo* (PASQUALINI, 2013, p. 95-96).

Tendo essa concepção de desenvolvimento como norte, não há como minimizar o papel do professor na educação infantil, nem retirar-lhe sua função de ensinar. Defendemos que “o ensino deve constituir-se como processo consciente, deliberado, sistemático e metódico, voltado para uma dupla função: servir como fonte de informação e contribuir para organizar a atividade cognoscitiva dos estudantes” (SAVIANI, 2012, p. 61). De acordo com Arce (2013, p. 35-36),

o ensino permeia todo o trabalho educativo a ser realizado na educação infantil! Precisamos deixar para trás a ideia de que quando falamos em ensino este se reduz à aula expositiva, o ensino é a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso, a transmissão, reprodução, imitação são essenciais. O ensino na educação infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a essa criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor nas atividades com as crianças.

Assumir o ensino como eixo adquire um duplo caráter na garantia de direitos: por um lado o “direito das crianças pequenas ao seu pleno desenvolvimento e do direito do professor ao efetivo exercício de sua profissionalidade” (ARCE; MARTINS, p. 11, 2010).

No que tange à organização do trabalho pedagógico, Arce (2013) traz o conceito de *pensamento compartilhado sustentado*, introduzido por Siraj-Blatchfor e Sylvia Kathy. Segundo as autoras, tal pensamento é definido como uma “interação entre dois ou mais

indivíduos trabalhando juntos de modo intelectual para resolver um problema, definir um conceito, avaliar atividades, ou estender narrativas” (Siraj-Blatchfor; Kathy apud ARCE, 2013, p. 29). Elas afirmam enfaticamente que “a instrução direta não é danosa, é o equilíbrio que importa” (Siraj-Blatchfor e Kathy apud ARCE, 2013, p. 31). Arce complementa afirmando que

deve haver um equilíbrio entre as atividades estruturadas propostas pelo professor e as atividades em que a criança é encorajada a tomar a iniciativa. Ao adulto, ao professor, cabe propiciar estas oportunidades de aprendizagem por meio de planejamento constante e avaliações do desenvolvimento das crianças. Entretanto, as autoras ressaltam que as atividades abertas em que a criança toma a iniciativa, por vezes propiciadas por meio das brincadeiras, devem ser também planejadas e pensadas pelo professor. Pois, as mesmas devem desafiar a criança permitindo, ao mesmo tempo que essa se expresse, explore e descubra. O professor de educação infantil precisa estar 100% com suas crianças, envolvido com elas em todos os momentos, por vezes propondo atividades, dirigindo-as, propiciando o pensamento compartilhado *sustentado* (ARCE, 2013, p. 31-32).

O trabalho do professor de educação infantil “refere-se ao pleno desenvolvimento e a humanização das crianças” (RAUPP; ARCE, 2012, p. 85). Essa complexa tarefa demanda “a efetivação do pôr teleológico dessas profissionais por meio do conhecimento dos nexos causais envolvidos nesse processo educativo”. Nessa direção, nossa concepção é de um professor que

planeja antes de entrar em sala, prepara-se estudando os conteúdos, desenvolvendo estratégias de ensino e buscando metodologias eficazes para a aprendizagem. Enfim ele sabe que o desenvolvimento de suas crianças será marcado pelo seu trabalho intencional em sala de aula. Desde o momento em que entra na escola, o professor tem plena consciência de que precisa estar 100% com as crianças, que suas atitudes, sua

fala reverberam na humanização das crianças sob sua responsabilidade (ARCE, 2010, p. 35)

Com relação aos conteúdos de ensino, é preciso ter claro que

qualquer análise que se faça sobre conteúdos de ensino, deve considerá-los no bojo de uma questão mais ampla, isto é, das premissas do projeto político pedagógico que orientam o trabalho educativo em pauta. Isso porque os conteúdos de ensino não se encerram em si mesmos (não se trata de mera ocupação para as crianças!), mas porque representam mediações histórico-sociais pelas quais os indivíduos ampliam suas possibilidades de controle sobre si mesmos e sobre o mundo, ao desenvolverem funções psíquicas especificamente humanas (MARTINS, 2012, p. 94).

Nesse sentido, a autora propõe uma categorização dos conteúdos de ensino de acordo com a sua forma de interferência no desenvolvimento. Ela os classifica em *diretos* ou *indiretos*. (MARTINS, 2012, p. 95)

A autora denomina de *conteúdos de formação operacional*, aqueles que interferem indiretamente e “compreendem os saberes interdisciplinares que devem estar sob domínio do professor e subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos. Incluem os saberes pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde, etc.” (MARTINS, 2012, p. 95). Esses conteúdos são apropriados por meio de uma *aprendizagem indireta*, pois eles não “são transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual”. Tais conteúdos,

ao serem disponibilizados, incidem na propulsão do desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades específicas constitutivas da criança como ser histórico e social, a exemplo de: autocuidados; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significada; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outras. À luz desses saberes, a criança desenvolve propriedades e constrói

conhecimentos empíricos na centralidade das operações e ações que executa conquistando, progressivamente, formas culturalmente elaboradas de funcionamento (MARTINS, 2012, p. 95-96).

Já os conteúdos de interferência direta, a autora denomina como *conteúdos de formação teórica*, os quais “compreendem os domínios das várias áreas do saber científico, transpostos sob a forma de saberes escolares” (MARTINS, 2012, p. 96). Eles devem permear as atividades propostas com o objetivo de serem socializados “como tal, isto é, para que se efetivem como objetos de apropriação, devem ser transmitidos direta e sistematizadamente em seus conteúdos conceituais e, para tanto, precisam ser ensinados”. Segundo a autora,

os *conteúdos de formação operacional* interferem diretamente na constituição de novas habilidades na criança, mobilizando as funções inatas, os *processos psicológicos elementares*, tendo em vista a complexificação de sua estrutura e de seus modos de funcionamento, a serem expressos sob a forma de funções culturais, de *processos psicológicos superiores*. Ao atuarem nessa direção, instrumentalizam a criança para dominar e para conhecer os objetos e fenômenos do mundo à sua volta, isto é, exercem uma *influência indireta na construção de conceitos*.

Os *conteúdos de formação teórica*, por sua vez, operam-se indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas, à medida que promovem a apropriação de conhecimento. Por exemplo, o ensino do conteúdo Formas geométricas a uma criança não contém apenas a aprendizagem de uma propriedade matemática, pois ele também incide sobre os processos de percepção, atenção, memória, linguagem etc. Daí que jamais os conteúdos teóricos a serem ensinados possam ser selecionados sob a ótica simplista e pragmática circunscrita à sua utilização imediata. Tais conteúdos, atuando diretamente na elaboração de conceitos, operam indiretamente no desenvolvimento das funções afetivo-cognitivas (MARTINS, 2012, p. 96-97) [grifos da autora]

Ambas as formas de conteúdo devem ser abordadas na educação infantil, respeitando o momento de desenvolvimento das crianças. Com isso, entendemos que, quanto menor a criança, devem ser oferecidos em maior escala os conteúdos de formação operacional. Na medida em ela vai crescendo, aumenta proporcionalmente o trabalho com os conteúdos de formação teórica. A autora ressalva que a “categorização apresentada cumpre uma função essencialmente organizativa do planejamento pedagógico, uma vez que, na experiência escolar do aluno, tais conteúdos operam articuladamente, em uma relação de múltipla dependência” (MARTINS, 2012, p. 97).

Nesse sentido, reafirmamos a defesa na qual “a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como lócus privilegiados de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum” (MARTINS, 2012, p. 94).

Para garantir a efetivação da citada proposta educacional, defendemos que, em conformidade com Teixeira (2013, p. 29), a formação dos professores deve estar fundamentada em dois pilares: A *reflexão filosófica*, com base nas categorias de “*radicalidade, rigor e globalidade*, como possibilidade de compreensão unitária, coerente, articulada e intencional da prática pedagógica”; e o *conhecimento científico*, importante para a compreensão da realidade “na qual a prática pedagógica se desenvolve (em suas múltiplas determinações), assim como seu conteúdo histórico e social, imprescindível ao processo de humanização dos indivíduos” (TEIXEIRA, 2013, p. 31).

Com base nos argumentos e nas reflexões realizadas fica evidente que temos uma concepção de docência radicalmente diferente daquela veiculada na produção acadêmica analisada em primeiro lugar, porque não compartilhamos da mesma base pós-moderna, mas adotamos o materialismo histórico como fundamento da teoria e prática educacional. Em segundo lugar, defendemos que a educação infantil é escola e ocupa-se da transmissão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Nessa defesa não desconsideramos as especificidades da criança, pelo contrário, procuramos compreendê-la histórica e socialmente em suas condições concretas de vida e desenvolvimento. Em terceiro lugar, afirmamos que a partir do conhecimento do processo de desenvolvimento da criança, bem como dos conteúdos a serem trabalhados, estabelecemos o ensino como eixo da prática pedagógica. E, a fim de dar conta de tal função, o professor precisa ser formado em uma sólida base teórica, sendo capaz de refletir não só sobre a sua prática, mas para além dela, identificando os nexos

que integram o seu trabalho. Por fim, esse professor deve compreender a função social que a educação formal ocupa na reprodução do sistema capitalista, entendendo os limites e as possibilidades de sua ação, não só na esfera educacional, mas principalmente na luta política.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar um trabalho é sempre momento de voltarmos ao início e reconstruirmos a trajetória empreendida em torno do objeto. Sabemos que esta conclusão é provisória e limitada, tendo em vista que a realidade é dinâmica e o próprio objeto transforma-se no decorrer da história, o que impede que o esgotemos em todos os seus aspectos em apenas uma pesquisa. Ainda assim, vale a pena revisitar os trilhos do caminho realizado ao longo deste trabalho.

No estudo de nosso objeto, a docência na educação infantil, analisamos a gênese e as concepções que fundamentam o trabalho do professor neste nível de ensino para compreender a docência na contemporaneidade. Para alcançar tal fim, propusemo-nos a investigar com base em algumas questões, já explicitadas ao longo do texto:

- a) Como se constituiu historicamente a educação infantil e a profissão docente neste nível de ensino?
- b) Como se define a docência na educação infantil na contemporaneidade considerando as bases teóricas que a fundamentam?
- c) Que outras possibilidades a perspectiva histórico-cultural oferece para a docência?

Antes de empreender a análise do objeto em si, explicitamos nossa base teórica, tendo em vista que é essa fundamentação que nos orienta desde a definição do objeto e das perguntas de pesquisa até o momento da investigação, análise e reflexões. Dessa forma, tomamos o materialismo histórico dialético como pressuposto, o que implicou, em linhas gerais, tomar o trabalho como categoria fundante do ser social e, portanto, a materialidade da vida como prioridade ontológica; buscar desenvolver o objeto, considerando-o em sua historicidade; e entender a dialética como parte do movimento do real e, por isso, lógica que norteia a pesquisa.

Quando nos propusemos a ir à gênese do objeto, nossa intenção foi a de procurar, na história da educação infantil, as concepções e os nexos que a constituem na atualidade. Sabemos que uma análise minuciosa da historiografia desta área fugiria a este trabalho; no entanto, sem compreender minimamente a trajetória do atendimento à infância no Brasil, a análise da docência na contemporaneidade ficaria esvaziada.

Ao nos debruçarmos sobre a história, observamos que, desde a sua origem, no século XIX, o atendimento à infância não tinha uma definição clara de seu pertencimento à esfera educacional e, com isso, a questão do professor ser o profissional responsável por esse atendimento

não estava posta na gênese da educação infantil. Tal indefinição profissional teve desdobramentos em toda a trajetória da educação infantil. Os profissionais envolvidos nas instituições infantis foram muitos: desde médicos, enfermeiros, juristas, religiosos, professoras, mães, filantropos, assistentes sociais, entre outros. A concepção que orientou as primeiras iniciativas baseava-se na assistência científica, que trazia fundamentos médicos para o atendimento das camadas mais pobres da população. As ações direcionadas às crianças tinham um caráter educacional, mas voltado à submissão e adaptação à nova organização social demandada pela industrialização e urbanização. Até 1930 não havia o envolvimento do Estado nessa questão, e mesmo a partir deste período, sua interferência ocorria de forma mínima e indireta, prevalecendo o setor privado.

Logo no surgimento das primeiras iniciativas de formação docente, vimos que a concepção que pautou a atuação das primeiras professoras estava muito ligada à própria maternidade e a características que eram entendidas como sendo próprias às mulheres. Se por um lado, o magistério era uma oportunidade de profissionalização da mulher, por outro, carregava os limites de uma concepção naturalizada que via na mulher uma educadora nata.

A defesa do pertencimento do atendimento à infância ao campo educacional foi colocando-se aos poucos ao longo da história e, na década de 1970, houve a inserção da abordagem da privação cultural que embasou as políticas de caráter compensatório realizadas a partir de então. Essa abordagem via na pré-escola uma forma de prevenir os problemas de fracasso escolar no ensino primário das crianças consideradas carentes culturalmente. Culpabilizava-se as famílias e as crianças por sua ‘pobreza cultural’ e não a estrutura que gerava essa pobreza. Com todas as suas limitações e equívocos, não se pode negar a importância da educação compensatória, pois ela deslocou o foco assistencialista que predominava na educação infantil relacionando-a com a escola de primeiro grau e pensando em propostas pedagógicas para cumprir seus objetivos.

Essa concepção foi alvo de muitas críticas, reconhecia-se a necessidade de imputar um caráter essencialmente educativo às creches e pré-escolas, mas questionava-se esse caráter meramente preparatório para o primário. Além disso, colocava-se a necessidade de um maior compromisso do Estado na expansão do atendimento, entendido como um direito da criança, e não só da família trabalhadora.

A área vivenciou, a partir da década de 1980, mudanças significativas ao contexto educacional do país, impulsionadas por novas

legislações, como a Constituição de 1988, que assegurou a educação como um direito de todos; e a LDBEN nº 9.394, de 1996, que aprofunda as definições para o cenário educacional do país e coloca a educação infantil como primeira etapa da educação básica. As definições trazidas por esses marcos legais colocam um novo caráter à educação infantil, que passa a integrar um sistema de educação e ser um direito da criança, opção da família e dever do Estado.

Além dos aspectos legais, destacamos nesse período a busca por uma concepção de educação infantil que superasse as das etapas anteriores, fazendo emergir mais discussões em nível pedagógico, ressaltando a importância deste nível de ensino para a aprendizagem e desenvolvimento, com métodos e propostas específicas a esta faixa etária. A área da pesquisa em educação infantil passa a articular-se cada vez mais ao campo das políticas públicas, contribuindo na elaboração de documentos e legislações.

Para a questão docente, nesse período há a definição de que o profissional que atua na educação das crianças de 0 a 6 anos deve ser um professor, com formação específica em nível superior. No entanto, não foi possível cumprir essa indicação de imediato, tendo em vista a necessidade de expansão e estruturação da educação infantil e o grande contingente de professoras sem formação naquele momento.

Destacamos que, nesse movimento histórico da constituição da Educação Infantil como nível de ensino, as diferentes concepções e políticas estabelecidas ao longo de sua trajetória intervêm diretamente na formulação da identidade do professor que atua nesse nível de ensino. Observamos com esse panorama geral que o reconhecimento, inclusive legal, do professor como profissional que atua na educação institucionalizada das crianças pequenas, é bastante recente, e a configuração histórica dessa profissão atravessou caminhos diversos e contraditórios até chegar aos dias atuais.

Esta contextualização histórica realizada, portanto, serviu de base para iniciar a compreensão da docência na contemporaneidade. Dada à extensão desse desafio, tivemos de realizar um recorte e optamos por analisar os trabalhos que se referem ao professor apresentados no GT 7 da ANPED entre 1998 e 2011.

Optamos pelo GT 7 da ANPED como unidade de análise, por compreender sua importância não só na produção acadêmica, mas também nos movimentos políticos que implicaram a produção da legislação e dos documentos oficiais relacionados à educação infantil. E a justificativa pela escolha desse período se deu porque as temáticas relacionadas ao professor ganharam destaque nos trabalhos do final dos

anos 90 e início dos 2000, possibilitando identificar quais concepções de docência colocam-se na contemporaneidade.

A análise dos trabalhos revelou uma tendência que se tem instituído como hegemônica nos últimos anos, que é a de constituir a identidade do professor e da própria educação infantil com base na Pedagogia da infância. Vimos, inclusive, que tal concepção tem consonância com os documentos oficiais.

Identificamos, na leitura dos trabalhos, algumas temáticas em relação ao professor de educação infantil que apareceram com mais frequência nos textos, o que possibilitou indicá-las como tendências na discussão teórica da área da educação infantil no período indicado e que convergem para a definição de uma concepção de docência contemporânea. Tais temáticas foram organizadas em dois eixos: a *formação docente* e *aspectos que caracterizam a docência*.

Relativamente à formação, verificamos que diversos autores indicam a necessidade de se garantir a formação dos professores que trabalham na educação das crianças. Observamos que a formação inicial e a continuada aparecem como um ponto central no quadro das reivindicações e discussões da área. Subjacente a tal questão também aparecem discussões no sentido de pensar no conteúdo dessa formação. Nesse aspecto, percebemos uma consonância na argumentação utilizada pela maioria dos autores de trabalhos que discutem referida questão e a perspectiva colocada pelo Ministério da Educação. Em geral, textos convergem para uma concepção de professor reflexivo, com uma formação subjetivista voltada para a prática esvaziada teoricamente.

No que se refere aos aspectos que caracterizam a docência na educação infantil, há diversos indicativos sobre o que os autores pensam ser o papel do professor. De forma geral, apontamos aspectos mais recorrentes nos trabalhos analisados, assinalando, de forma tendencial quais seriam os principais fundamentos da docência na educação infantil na contemporaneidade. De acordo com nossa análise, realizamos uma síntese das concepções presentes nos trabalhos que indicam que o professor de educação infantil deve: ter uma identidade diferente de outros níveis de ensino; atuar em complementariedade à família; estabelecer sua ação pedagógica tendo as crianças como centro e ponto de partida; organizar os espaços; planejar o cotidiano de forma a priorizar a brincadeira; pensar em propostas que promovam o desenvolvimento das crianças em todas as suas dimensões, permitindo-as expressar suas múltiplas linguagens; refletir constantemente sobre sua prática e cuidar e educar de forma indissociável.

Podemos indicar que esse perfil profissional, apontado tanto na produção acadêmica como nos documentos oficiais, além de articular-se à teoria do professor reflexivo como já analisado, alinha-se à concepção da chamada Pedagogia da Educação Infantil ou da Infância, concepção que emerge na década de 1990 com a intenção de elaborar uma pedagogia própria para a educação infantil.

Procuramos problematizar os aspectos apontados como constituidores da docência na educação infantil, questionando a concepção de docência indicada nos trabalhos. Registramos igualmente a ausência de perspectivas que se contrapusessem profundamente à concepção de docência observada como hegemônica e a consonância dos postulados apresentados com os documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação.

Diante desse contexto, propusemos outra possibilidade de definição da docência com base na teoria histórico-cultural. Verificamos que ainda que esta vertente teórica não tenha aparecido de forma significativa nos textos analisados, há uma densa produção acadêmica brasileira nessa perspectiva.

Antes de adentrar nas especificidades do professor na educação infantil, apontamos algumas reflexões a respeito do professor no seu sentido mais geral, pelo entendimento que a redefinição do trabalho docente está presente em todos os níveis da educação formal e tem suas bases calcadas no pensamento pós-moderno.

Com isso, observamos que a crise quanto ao papel do professor não é um fato que ocorre somente na educação infantil, mas em todos os níveis de ensino, tendo em vista a função social que a educação institucionalizada ocupa na reprodução do sistema capitalista. A influência da teoria do professor reflexivo e a das pedagogias do “aprender a aprender” têm provocado uma formação pragmática desprovida de teoria e um esvaziamento da atuação do professor, que não tem mais no ensino a sua função precípua.

Nesse contexto, trouxemos algumas indicações, de forma preliminar, acerca da docência na educação infantil a partir da perspectiva histórico-cultural. Optamos por não utilizar diretamente as obras dos autores soviéticos, mas apresentar suas contribuições com base nas considerações de autores brasileiros que se têm dedicado ao seu estudo. Essa escolha teve por finalidade fazer um contraponto com as publicações da ANPED, mostrando que no Brasil existem outros estudiosos da Educação Infantil com uma produção acadêmica consistente cujas concepções destoam daquela percebida como predominante nos trabalhos analisados.

Destacamos que a base marxista desta proposta vai de encontro ao pensamento pós-moderno, que se tem configurado como hegemônico na área. E, tomando o materialismo histórico como fundamento para a teoria e prática educacional, em seus desdobramentos na teoria histórico-cultural, trouxemos uma série de considerações sobre a educação infantil. Primeiramente, enfatizamos o caráter escolar da educação infantil, esclarecendo que a definição de escola distingue o espaço da educação formal de outros espaços educativos, mas que não contém em si uma determinação pedagógica e metodológica. Em seguida, apresentamos algumas especificidades do desenvolvimento infantil, fundamentais como ponto de partida para a definição do planejamento e da prática pedagógica. Ao mesmo tempo, defendemos o ensino como eixo do trabalho pedagógico, que deve ser organizado intencionalmente, abordando conteúdos das diferentes áreas, possibilitando à criança a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história. Nessa concepção, o professor deve ter uma formação teórica que fundamentará de forma sólida sua prática.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para futuras reflexões em relação à docência na educação infantil. Com base nas leituras que realizamos, gostaríamos de apontar algumas questões fundamentais para a continuidade das discussões em torno de uma concepção de educação infantil de base marxista. Consideramos que é necessário avançar em estudos no campo da didática da educação infantil, que apontem as especificidades da educação infantil nas suas relações com a didática geral. Além disso, entendemos ser fundamental elaborar definições mais aprofundadas para o currículo deste nível de ensino.

Também gostaríamos de ressaltar que a nossa defesa é que todos os profissionais envolvidos no trabalho pedagógico com as crianças sejam **professores** e, por isso, pertençam à carreira do magistério, tenham formação específica e valorização salarial. Essa questão envolve, entre outros, um fator fundamental: financiamento. Sem dúvida, de nada adianta um discurso de valorização de determinada política social, se esta não vem acompanhada de um financiamento suficiente. A proporção entre adultos e crianças na educação infantil é um dos fatores que demanda maiores investimentos neste nível de ensino. Por exemplo, em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental com 25 alunos, há apenas um professor regente; já, em uma turma de educação infantil com quinze bebês, são necessários pelo menos dois adultos. Nosso entendimento é que esses dois adultos devem

ser **professores**, independentemente do que isso represente em termos de custo para o Estado.

Por fim, destacamos a necessidade de ampliar a divulgação desta concepção de educação infantil. Sabemos que não é uma tarefa fácil, considerando a hegemonia do pensamento pós-moderno nos eventos científicos e nos próprios conteúdos que compõem a formação do professor. Precisamos empreender esforços para possibilitar aos professores em formação e aos que já atuam na educação das crianças pequenas o conhecimento de que existe outra forma de pensar e organizar o trabalho pedagógico que não esta que vem constituindo-se como predominante. Com isso, não estamos desmerecendo os estudos e produções que vem sendo feitos na direção da construção de uma pedagogia da infância. O que estamos ressaltando é que esta não é a única, e não é, necessariamente, a mais avançada. E, para que os professores possam optar por ela ou não, precisam ter conhecimento de que existe outra proposta sendo pensada com uma base teórica radicalmente diferente daquela, e que, por isso, se orienta para uma sociedade radicalmente diferente desta.

7 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. In: KRAMER, S.; SOUZA, S. J. **Educação ou tutela?: a criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1991.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche: que lugar é este?** Florianópolis, SC, 2003. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

ALVARENGA, V. C. A carreira das professoras de educação infantil: indícios de precarização e intensificação do trabalho docente. In: ARCE, A., JACOMELI, M. R. M. (Org.) **Educação Infantil versus Educação Escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Apresentação**. 2013. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/home>> Acesso em: 26 jun. 2013.

AQUINO, L. L. de. **GT 07 - Educação da Criança de 0 a 6 anos**. Anped 30 anos de pesquisa e compromisso social. 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/files/file/GT07/Apresenta%C3%A7%C3%A3oGt07_30anos_2007_LigiaAquino.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2013.

ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.) **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2010.

_____. Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? In: ARCE, A. (Org.) **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Alínea. 2013.

_____. **A Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 113, p. 167-191, julho, 2001a. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

_____. **A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. Pedagogia da Infância ou fetichismo da infância?. IN: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo.** Educação & Sociedade, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 251-283, abr. 2001b.

_____. **As Pesquisas na área da Educação Infantil e a História da Educação:** re-construindo a história do atendimento às crianças pequenas do Brasil. In: 27 Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004, Caxambu/MG. Cd ROM da 27 Reunião Anual da Anped. Caxambu-MG: Anped, 2004a. v. 1. p. 1-15.

_____. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.) **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil:** contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

ARCE, A. (Org.) **Interações e brincadeiras na educação infantil.** Campinas: Alínea. 2013.

ARCE, A.; BALDAN, M. Vamos brincar de faz de Conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação do professor. In: ARCE, A. (Org.) **Interações e brincadeiras na educação infantil.** Campinas: Alínea. 2013.

ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.) **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil:** contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Org.) **Educação Infantil versus Educação Escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do

trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2010.

_____. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campinas: Editora Alínea. 2012.

ARCE, A.; SILVA, J. C. É possível Ensinar no Berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade). In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campinas: Alínea. 2012.

ARCE, A.; SIMÃO, R. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. B. Enkonin. ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.) **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil:** contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

BARBOSA, E. M. Interações, Aprendizagens e Desenvolvimento Humano em Contextos Escolares para a Infância. In: ARCE, A. (Org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil.** Campinas: Alínea. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa de 1988.** Brasília, DF. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 27 jun. 2013.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. *Legislação*, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 mar. 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Base de 1971 - Lei 5692/71.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. de 11 de agosto de 1971 Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. MEC/SEF/COEDI, 1994.

Disponível em:

<<http://www.sema.edu.br/editor/fama/livros/educacao/FORMA%C3%87%C3%83O%20INICIAL%20E%20CONTINUADA%20DE%20EDUCADORES/POR%20UMA%20POL%C3%8DTICA%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DO%20PROFISSIONAL%20DA%20EDUCACAO%20INFANTIL.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para educação infantil**. 3 v. Brasília. 1998a. v. 1: Introdução.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para educação infantil**. 3 v. Brasília. 1998b. v. 2: Formação Pessoal e Social.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para educação infantil**. 3 v. Brasília. 1998c. v. 3: Conhecimento de Mundo.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1, de 7 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (CNE/CEB 1/1999).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial para formação de professores**. Brasília, DF: MEC, 2002a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: parâmetros em ação – Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2002b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: alfabetização. Brasília, DF: MEC, 2002c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral de Política de Formação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica** – orientações gerais. Brasília, DF: MEC, 2005a.

_____. Ministério da Educação. **Proinfantil**: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2005b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília. 2006a. v.1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília. 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral de Política de Formação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília. 2009a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. (CNE/CEB 5/2009). 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de creche**: manual de orientação pedagógica. Brasília. 2012.

CAMPOS, M. M.; FERREIRA, I. M.; ROSEMBERG, F. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1993.

CERISARA, A. B. **A construção de identidade das profissionais de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. 1996. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CISNE, M. F. **As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2014.

COUTINHO, Â. S.; ROCHA, E. A. C. **Bases Curriculares para a Educação Infantil. Ou isto ou aquilo**. Revista Criança, MEC, Brasília, 2007.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB**: A Redenção da Educação Básica? Educação e Sociedade, Campinas: v. 27, n. 96, p. 753-774, out./jan., 2006.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DUAYER, M. **Marx e a crítica ontológica da sociedade capitalista**: crítica do trabalho. Em Pauta, Rio de Janeiro. 1º Semestre de 2012. n. 29, v. 10. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2012.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.) **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil**: contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

FARIA, A. L. G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas-SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos-SP: Editora da UFSCar; Florianópolis-SC: Editora da UFSC, 1999. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 62).

_____. **Educação pré-escolar e cultura: por uma pedagogia da Educação Infantil**. Campinas, São Paulo: Cortez, 1999b.

_____. **A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil**. Educ. Soc.: Campinas, v. 20, n. 69, Dec. 1999.

_____. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica**. Revista Educ. Soc. , Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

FULLGRAF, J. B. G. A política de Educação Infantil no Brasil. In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (Org.) **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis: Ed da UFSC, 2012.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **O que é Pedagogia**. São Paulo-SP: Brasiliense. 1987.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. **Educação ou tutela?: a criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1991.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1987.

KUHLMANN JR., M. A Educação Infantil no Século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

LEITE FILHO, A. **Rumos da educação infantil no Brasil**. Revista Teias: Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan./dez. 2005.

LOMBARDI, J. C. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In: MARSÍGLIA, A. C. G. (Org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados. 2013.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética Marxista**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1978.

_____. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo. 2012.

_____. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo. 2013.

MARCELINO, E. C. A. **O jardim de infância anexo à escola normal de São Paulo**: análise do modelo didático-pedagógico. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 4, n. 1, 2004.

MARSÍGLIA, A. C. G. (Org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados. 2013a.

_____. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In: MARSÍGLIA, A. C. G. (Org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados. 2013b.

MARTINS, L. M. A Brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.) **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil**: contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

_____. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. IN: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. O ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea. 2012.

MARTINS, L. M.; ARCE, A. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.)

Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo. 2011a.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo. 2004.

_____. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011b.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política**, Livro I, v. 1. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, M. C. M. de. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Centro de Ciências da Educação. **Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta**. Florianópolis: UFSC, CED, NUP, 2000. (Teses NUP 5).

_____. **“A teoria tem consequências”**: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. In: Educação e Sociedade. Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/14.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2012.

_____. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. de. (Org.). **Iluminismo às Avessas**. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. DP&A. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. **Educação Light que palpita infeliz!** Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. Teias (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 1. 2000.

NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1995a.

_____. **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto. 1995b.

_____. **Vidas de professores.** Porto: Ed. Porto. 1995c.

_____. **Os professores na virada do milênio:** os excessos dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan.-jun. 1999.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A Educação Infantil: Uma Questão para o Debate. In: FARIA A. L. G. de e PALHARES, M. S. (Org.) **Educação Infantil Pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, FE–UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: Desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSÍGLIA, A. C. G. (Org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Autores Associados. 2013.

PAULINO, A. F. B.; PEREIRA, Wander **A educação no Estado Militar (1964 - 1985).** In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia-MG. Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino da História da Educação. Uberlândia-MG, 2006. v. 1.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** Perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PINASSI, Maria Orlanda; LESSA, Sérgio (Org.). **Lukács e a atualidade do marxismo.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

PRADO, A. E. F. G.; AZEVEDO, H. H. O. de. Currículo para a educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Org.) **Educação Infantil versus Educação Escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRAZERES, L.C. **Semi-Extensivo:** 07, diurno/ Luiz Carlos Prazeres... [et al.]; ilustrações Ângela Giseli de Souza... [et al.]. Curitiba: Posigraf, 2006.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no

campo educacional, Tese de Doutorado. Brasília, Faculdade de Educação/UNB, 2010.

QUEIRÓS NETO, J. B. de. **Neoliberalismo e o bloco no poder no Brasil durante o governo Lula**. Anais do V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina “Revoluções nas Américas: passado, presente e futuro”. Londrina. 2013.

RAUPP, M. D. e ARCE, A. A formação de Professores de Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2012.

RAUPP, M. D. **Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995-2006)**. 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia** /. 1999a. [255]f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

_____. **A pedagogia e a educação infantil**. In: Revista Ibero Americana de Educação. n. 22, jan./abr., 2002.

_____. **Um breve histórico do gt 7 – Anped: Educação das crianças de 0 a 6 anos**. S/d. S/p. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/histgt7.html>> Acesso em: 26 jun. 2013.

RYBCZYNSKI, E. **Mobral, o ensino da ditadura**. 2014. Disponível em: <<http://www.saopaulominhacidade.com.br/historia/ver/9064/Mobral%252C%2Bo%2Bensino%2Bda%2Bditadura>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, N. **Educação Infantil versus educação escolar**: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, A., JACOMELI, M. R. M. (Org.) *Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000;

SHIROMA E.; EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. de. (Org.).

Iuminismo às Avessas. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. DP&A. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, E. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. de. (Org.). **Iuminismo às Avessas**. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. DP&A. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, J. É Hora de Trocar Fralda! Contribuições da Teoria Histórico-cultural para o trabalho com bebês na educação infantil. In: ARCE, A. (Org.) **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Editora Alínea. 2013

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho docente e conhecimento** / Kátia Cristina Dambiski Soares; orientadora, Maria Célia Marcondes de Moraes. Florianópolis, SC, 2008. 256 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2008.

SOUZA, S. J e; KRAMER, S. Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. In: SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. **Educação ou tutela?**: a criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991.

SOUZA, S. J e. Tendências e fatos na política da educação pré-escolar no Brasil. In: SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. **Educação ou tutela?**: a criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991.

STEMMER, M. R. G. da S. **Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia**. 182 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2006.

_____. Educação Infantil: gênese e perspectivas. In: ARCE, A., JACOMELI, M. R. M. (Org.) **Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012.

STRENZEL, G. R. **As concepções de criança nas pesquisas sobre a formação do professor de educação infantil no Brasil e do educador de infância em Portugal: tendências teóricas e metodológicas 1997-2003**. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho 2009.

TEIXEIRA, L. Pedagogia Histórico-Crítica: Contribuições para a superação do conhecimento tácito na formação de professores. In: MARSÍGLIA, A. C. G. (Org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados. 2013.

TEIXEIRA, E. S. **A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vigotski**: alguns aspectos de duas teorias. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), São Paulo, v. 29, n. 2, p. 235-248, 2003.

TONET, I. **Atividades Educativas Emancipadoras**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014.

TORRIGLIA, P. L. **Formação, pesquisa e prática de ensino**: alguns elementos para o debate. In: Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre-RS. XIV ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre - RS: ediPUCRS, 2008.

_____. **Brasil e Argentina**: uma compreensão histórica-política da formação docente. In: 28 Reunião da ANPED, 2005, Caxambú. Brasil e Argentina: uma compreensão histórica-política da formação docente, 2005.

TORRIGLIA, P. L.; MORAES, M. C. M. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. de. (Org.). **Iluminismo às Avessas**. produção de conhecimento e políticas de formação docente. DP&A. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TORRIGLIA, P. L.; STEMMER, M. R. G. da S. **A crítica ontológica e suas implicações no campo educacional**. In: VII Colóquio internacional Marxengels, 2012, Campinas. VII Colóquio internacional Marxengels. Campinas, 2012. v. 1. p. 01-10.

VAROTTO, M. Vamos explorar os Objetos! A criança em seu segundo e terceiro ano de vida. In: ARCE, A. (Org.) **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Alínea. 2013.

VIEIRA, L. M. F. **A Formação do Profissional da Educação Infantil no Brasil no Contexto da Legislação, das Políticas e da Realidade do Atendimento**. In: Pro-Posições. Campinas, v. 10, n.1 (28). mar. 1999.

_____. **Obrigatoriedade Escolar na Educação Infantil** – Escola de Formação da Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação (Esforce). – v. 5, n. 9, jul.-dez., 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. Ed. São Paulo: Ícone Editora. 2006.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa. 1993.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do Trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras. 1998.

REFERÊNCIAS DA UNIDADE DE ANÁLISE

ALVES, N. N. de L. **“Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”**: significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. ANPED. Caxambu. 2006. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

ANUNCIACÃO, D. **O discurso sócio-moral de professoras da pré-escola**. ANPED. Caxambu. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm#gt7>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

ÁVILA, M. J. F. **As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e educar**. ANPED. Caxambu. 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt7>>. Acesso em 7 jan. 2013.

AZEVEDO, H. H. O. de SCHNETZLER, R. P. **O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais**. ANPED. Caxambu. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em 7 jan. 2013.

BRAGAGNOLO, A. **A experiência de uma professora-pesquisadora no universo da Educação infantil**. ANPED. Caxambu. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm#gt7>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

BONETTI, N. **O professor de educação infantil um profissional da Educação básica: e sua especificidade?** ANPED. Caxambu. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

BORBA, V. R. S.; SPAZZIANI, M. de L. **Afetividade No Contexto Da Educação Infantil**. ANPED. Caxambu. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em 7 jan. 2013.

BUJES, M. I. E. **Educação de crianças, docência e processos de subjetivação**. ANPED. Caxambu. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_07.html>> Acesso em: 7 jan. 2013.

CÔCO, V. **Formação Continuada Na Educação Infantil**. ANPED. Caxambu. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt07>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

COTA, T. C. M. **“A gente é muita coisa para uma pessoa só”**: desvendando identidades de “professoras” de creches. ANPED. Caxambu. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

CRUZ, S. H. V. **A creche comunitária na visão das professoras e das famílias usuárias**. ANPED. Caxambu. 1999. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped99.html>>. Acesso em 7 jan. 2013.

CUNHA, B. B. B. e CARVALHO, L. F. de. **Cuidar de crianças em creches**: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. ANPED. Caxambu. 2002. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt7>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

DELGADO, A. C. C. **Estudo etnográfico no Canto da Lagoa**: Uma experiência de construção de alternativa curricular na pré-escola. ANPED. Caxambu. 1998. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped.html>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

DEMATHÉ, T. M.; CORDEIRO, M. H. **Representação social de professoras de educação infantil sobre infância**: algumas considerações. ANPED. Caxambu. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

FERNANDES, S. C. L. **Grupos de formação** – análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil. ANPED. Caxambu. 2001. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped2001.html>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

GARANHANI, M. C. **Concepções e práticas de educadoras da pequena infância**: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente. ANPED. Caxambu. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

GOMES, M. de O. **As identidades de educadoras de crianças pequenas**: um caminho do ‘eu’ ao ‘nós’. ANPED. Caxambu. 2004.

Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>.
Acesso em: 7 jan. 2013.

GUIMARÃES, D.; LEITE, M. I. **A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos.** ANPED. Caxambu. 1999. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped99.html>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

KIEHN, M. de A. **Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente.** ANPED. Caxambu. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_07.html>. Acesso em: 7 jan. 2013.

KRAMER, Sonia. **Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professoras?** ANPED. Caxambu. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

LOIOLA, L. J. S. L. **Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil.** ANPED. Caxambu. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

MACÊDO, L. C. de; DIAS, A. A. **O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil.** ANPED. Caxambu. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

MACHADO, I. M. C. **Registros pedagógicos de professoras da educação infantil.** ANPED. Caxambu. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt07>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

MACHADO, M. L. de A. **Profissionais para educação infantil: a idealização e o acompanhamento de projetos formação.** Caxambu. 1998. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped.html>>. Acesso em: 7 jan. 2013

MELLO, M. L. de S.; PORTO, C. L. **Concepções de formação em serviço**: uma pesquisa com profissionais de secretarias municipais de educação. ANPED. Poços de Caldas. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

MICARELLO, H. A. L. da S. **A formação de profissionais da educação infantil**: em foco, a relação teoria e prática. ANPED. Poços de Caldas. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2013

MOTTA, F. M. N.; SANTOS, N. de O. **Entre crianças e alunos**: a construção do trabalho pedagógico em escolas para crianças de 4 a 6 anos. ANPED. Caxambu. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_07.html>. Acesso em: 7 jan. 2013.

NASCIMENTO, E. R. SANTOS A. V. dos. **Cuidado ou educação? A prática educativa nas creches comunitárias de Curitiba**. ANPED. Caxambu. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt07>>. Acesso em: 7 jan. 2013

OLIVEIRA, A. M. R. de; RIVERO, A. S.; COUTINHO, Â. M. S.; BATISTA, R.; CAMPOS, R.; BODNAR, R.; FERNANDES, S. C. de L. A formação das professoras e a produção simbólica das crianças de 0 a 6 anos: **uma experiência de pesquisa**. ANPED. Caxambu. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

RIVERO, A. S. **Da educação pré-escolar à educação infantil**: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no curso de pedagogia. ANPED. Caxambu. 2001. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped2001.html>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

ROCHA, E. A. C. **A Pedagogia E A Educação Infantil**. ANPED. Caxambu. 1999. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped99.html>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero na creche**: os homens no cuidado e educação das crianças pequenas. ANPED. Caxambu. 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt7>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

SAYÃO, D. T. e MOTA, M. R. A. **A educação infantil no município do Rio Grande/RS**: caracterização das professoras. ANPED. Caxambu. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm#gt7>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

SCHNETZLER, R. P. e AZEVEDO, H. H. **Necessidades formativas de profissionais de educação infantil**. ANPED. Caxambu. 2001. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped2001.html>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

SECCHI, L. de M. e ALMEIDA, O. A. **Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída**: o sentido do cuidar e do educar. ANPED. Caxambu. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

SILLER, R. R.; CÔCO, V. **O ingresso de profissionais na educação infantil**: o que indicam os editais dos concursos públicos. ANPED. Caxambu. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho07.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

SILVA, A. P. S. e ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais**: onde o discurso e a prática se encontram? ANPED. Caxambu. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm#gt7>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

SILVA, S. C. V. da MACHADO, C. A. dos S. **A pesquisa sobre as práticas de educação infantil**: investigando as micro relações sociais. ANPED. Caxambu. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

TERCIOTTI, A. H. M. M.; SCHNETZLER, R. P. **Da orientação oficial à prática efetiva**: o percurso de ações e idéias sobre a formação

continuada do educador infantil. ANPED. Caxambu. 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt7>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

TIRIBA, Lea. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar?** Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. ANPED. Caxambu. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

VASCONCELLOS, V M. R. de; FERNANDES, A. M. D. **Construindo o perfil dos profissionais de educação infantil da rede pública de Niterói.** ANPED. Caxambu. 1998. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped.html>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

8 APÊNDICES

APÊNDICE 1 – SÍNTESE DA ANÁLISE DOS TRABALHOS SELECIONADOS

Autor	Título do Trabalho	Ano	Termo utilizado para designar o professor	Termos que caracterizam a docência	Filiação teórico-metodológica
Ana Cristina Coll Delgado	Estudo etnográfico no Canto da Lagoa: uma experiência de construção de alternativa curricular na pré-escola	1998	As profissionais, atores sociais, professoras, corpo docente, coletivo docente, profissão docente, educadoras, adultos.	Trabalho pedagógico, prática pedagógica, mediação sociocultural ensinar, trabalho educativo, valorização profissional, postura lúdica, encaminhar o planejamento, excessivo controle do tempo, lidar, flexível, refletir, construção,	Abordagem qualitativa, Estudo de caráter etnográfico, Nova Sociologia da Educação.
Lucia de A. Machado	Profissionais para educação infantil: a idealização e o acompanhamento de projetos formação	1998	Profissionais docentes, educadoras, professoras(es), adultos.	Competência específica para o trabalho junto a bebês e crianças pequenas, intencionalidade, educacional e pedagógica, trabalho, conhecimentos e habilidades, observação e da sensibilidade, técnicas expressivas nas mais diferentes linguagens, envolvimento pessoal e profissional, acompanhamento próximo, intervenção fundamentada, saber concretamente, experiência prática, atuação.	
Vera M. R. de Vasconcellos e Angela M. D. Fernandes	Construindo o perfil dos profissionais de educação infantil da rede pública de Niterói	1998	Professor (a), educador infantil, atores e autores, profissional, co-construtores.	Reconstrução pessoal de sentidos, significados e valores, condições de atuação, olhar crítico, trabalho, conhecer o processo de desenvolvimento infantil, lidar com as crianças, papéis de educação e cuidado, aprimoramento profissional e pessoal.	Construtivismo
Silvia Helena	A creche comunitária	1999	Educadores, profissionais	Trabalho, cuidados, boa vontade e dedicação,	

Vieira Cruz	na visão das professoras e das famílias usuárias	9 9	de educação infantil, professoras.	planejamentos, aspecto afetivo, simpatia pelas crianças, interações prazerosas, valores e atitudes necessários para o adequado cuidado e educação, competência profissional, habilidades.	
Daniela Guimarães & Maria Isabel Leite	A pedagogia dos pequenos: Uma contribuição dos autores italianos	1 9 9 9	Adultos, educadores, parceiro, aprendiz, agenciador de relações, profissional, atores sociais, sujeito da aprendizagem, cenógrafo, organizador de ambientes ricos e diversificados, parceiro mais experiente da criança na produção de conhecimento, professor, companheiros de jogo, conversa, construção, elaboração de histórias, de significados.	Falar com a criança, responder aos seus sinais, evocar suas respostas, interação dialogal, possibilitar um vínculo positivo, competência, intervir adequadamente no desenvolvimento das capacidades, aspirações e tendências das crianças, organização de atividades didáticas específicas, domínio de aspectos “culturais, pedagógicos, psicológicos, metodológicos e didáticos unidos a uma aberta sensibilidade e disponibilidade ao relacionamento educativo com as crianças, mediador, organizador do cotidiano, sensibilidade e disponibilidade; ser companheiro de brincadeiras; estabelecer <i>cumplicidade</i> , facilitador das relações e capaz de propiciar crescimento, Observar sistematicamente as crianças e elaborar registros , compreender a lógica que está na base de suas [<i>das crianças</i>] respostas, levar em conta as atividades da vida cotidiana, o conhecimento de si e a história pessoal, cuidar e educar, críticas ao intervencionismo do adulto, agir.	Pedagogia dos Pequenos
Eloisa Acires Candal Rocha	A pedagogia e a educação infantil	1 9 9 9	Professor.	Multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança, dimensões de cuidado e outras	Pedagogia da Educação Infantil, Pedagogia

				formas de manifestação e inserção social próprias deste momento da vida, educar, ato pedagógico.	da Infância
Débora Anunciação	O discurso sócio-moral moral de professoras da pré-escola	2 0 0 0	Professor, professoras.	Influencia na formação moral da criança, formar “sujeitos autônomos”, discurso moral, postura pedagógica.	Construtivismo
Deborah Thomé Sayão; Maria Renata Alonso Mota	A educação infantil no município do Rio Grande/RS: Caracterização das professoras	2 0 0 0	Profissional, professora.	Docência.	Análise qualitativa
Adriana Bragagnolo	A experiência de uma professora-pesquisadora no universo da Educação infantil	2 0 0 0	Profissional de Educação Infantil, professor, educador.	Educar e acompanhar, trabalho, reflexão sobre as experiências, postura, planejamento, ser competente ao oportunizar situações necessárias, gostar de crianças, observar, registro, Refletir criticamente sobre a prática, cumplicidade, transparência, ter firmeza, carinho e bom senso nos momentos necessários, Ter respeito ao caráter lúdico e prazeroso, atendimento às necessidades de ações espontâneas por parte das crianças, proporcionar oportunidades de produções de escrita, apaixonar-se junto com a criança pela escrita e acompanhar suas descobertas, avaliar.	Construtivista Metodologia da pesquisa sobre a prática
Ana Paula Soares Silva; M. Clotilde Rossetti-Ferreira	Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de Seus profissionais: onde o	2 0 0 0	Profissional da educação infantil, profissional de creche, educadores, atores, professor de educação infantil.	Cuidar e educar, conhecimento técnico, desenvolvimento de habilidades para realizar atividades variadas, interagir com crianças pequenas, mediador eficiente das interações entre as crianças, organizar ambientes que promovam essas interações,	Interacionista Psicologia do Desenvolvimento

	discurso e a prática se encontram?			trazer sempre um elemento de conhecimento novo, autonomia, criatividade e produtividade, além da capacidade de adequar-se às mais variadas situações, estudar.	
Sonia Cristina Lima Fernandes	Grupos de formação – análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil.	2001	Professores, professores habilitados e professores leigos.	Saberes da experiência, prática pedagógica, conhecimento, habilidades e valores, práxis reflexiva, trabalho.	Pedagogia da Educação Infantil
Roseli Pacheco Schnetzler; Heloisa Helena Azevedo	Necessidades formativas de profissionais de educação infantil	2001	Profissionais de educação infantil, educador infantil, adultos, cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis.	Atuação, prática pedagógica, ensino, educar-cuidar, procedimento, trabalho, necessidade de compreensão adequada das teorias psicológicas sobre o desenvolvimento infantil; necessidade de visão crítica do aspecto lúdico na educação infantil; necessidade de valorização do contexto sócio-cultural na educação das crianças. conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação.	Estudo de caso, Epistemologia da prática
Andréa Simões Rivero	Da educação pré-escolar à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no curso de pedagogia	2001	Professores, profissionais, professoras, educadores.	Trabalhar, cuidar, educar, atuar, observem, respeitem e dêem voz às crianças, observação, a discussão e a reflexão sobre os movimentos das crianças	
Adelci Hilda	Da orientação	20	Profissional; professora,	Reflexões críticas, prática pedagógica, posturas, prática	Professor reflexivo,

Mendes Marques Terciotti; Roseli Pacheco Schnetzler	oficial à prática efetiva: o percurso de ações e idéias sobre a formação continuada do educador infantil	0 2	profissão docente, trabalho docente, educador infantil.	docente, prática de ensino, cuidar e educar, responsável pela organização do tempo e do espaço das brincadeiras dentro das instituições.	Racionalidade de prática Investigação qualitativa
Beatriz Belluzzo Brando Cunha; Luciana Fátima de Carvalho	Cuidar de crianças em creches: Os conflitos e os desafios de uma profissão em construção.	2 0 0 2	Profissão, profissional, adultos, professor, educador, educadora de creche, educadores/ professores.	Cuidar, educar, propostas pedagógicas, prática cotidiana, pensar, refletir, planejar, acolhimento e carinho, orientação quanto a normas de convivência social, estímulo à independência, valorização do ato em si (de higiene, de alimentação).	Pedagogia da Infância
Deborah Thomé Sayão	Relações de gênero na creche: os homens no cuidado e educação das crianças pequenas	2 0 0 2	Professora, professor, profissionais de creche.	Trabalho docente, atividade docente.	Estudo etnográfico
Maria José Figueiredo Ávila	As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e educar	2 0 0 2	Professoras, profissão docente, atrizes, observadoras, adultos.	Atividades profissionais de cuidado e educação, práticas educativas, planejam, registram e avaliam, experiência da maternidade, agir profissional, trabalho educativo, intencionalidade educativa, propor atividades para desenvolver conteúdos através das ditas “atividades pedagógicas”, planejar, executar, avaliar e registrar suas práticas educativas.	Pedagogia da Educação Infantil Estudo de Caso
Hilda Aparecida Linhares Da Silva Micarello	A formação de profissionais da educação infantil: em foco, a	2 0 0 3	Profissional da educação infantil, educadora.	Prática marcada pelo papel de mãe, atuação, prática educativa.	Psicologia sócio-histórica

	relação teoria e prática				
Maria Lucia de Souza e Mello; Cristina Laclette Porto	Concepções de formação em serviço: uma pesquisa com profissionais de secretarias municipais de educação	2003	Professor, profissionais.	Reflexão sobre a prática, prática, atividade docente, planejamento.	
Marineide de Oliveira Gomes	As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do 'eu' ao 'nós'	2004	Educadoras, profissional, identidade profissional, perfil profissional, professor, educadoras de infância, parceiros adultos.	Prática, competências profissionais, produzir, capturar e mediar pedagogicamente, experiência, trabalho pedagógico.	Pesquisa qualitativa
Sonia Kramer	Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professoras?	2005	Profissionais de educação infantil, professoras, meninas.		Teoria crítica da cultura e da modernidade
Alessandra Mara Rotta de Oliveira; Andréa Simões Rivero; Ângela Maria Scalabrin Coutinho; Rosa Batista; Rosânia Campos; Rejane	A formação das professoras e a produção simbólica das crianças de 0 a 6 anos: uma experiência de pesquisa	2005	Professora, profissionais, professores.	Prática pedagógica, trabalho, planejamento, ampliação dos repertórios, saberes.	Pedagogia da Educação Infantil

Bodnar; Sonia Cristina de Lima Fernandes					
Lea Tiriba	Educar e cuidar ou, simplesment e, educar? Buscando a teoria para compreende r discursos e práticas	2 0 0 5	Profissionais educadoras de creches, profissional de educação infantil.	Cuidar e educar.	
Heloisia Helena Oliveira de Azevedo; Roseli Pacheco Schnetzle r	O binômio cuidar- educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais	2 0 0 5	Profissionais de Educação Infantil, professores, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis.	Cuidar-educar.	Abordagem qualitativa
Marynel ma Camargo Garanhan i	Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente	2 0 0 5	Profissional, educadora.	Docência Habilidades, saberes, práticas, competências, saberes docentes, trabalho docente, prática pedagógica, saber-fazer, ensina, fazer pedagógico, ações pedagógicas, saberes sobre o movimento do corpo, planejamento.	Etnografia
Laura Jeane Soares Lobão Loiola	Contribuiçõ es da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualiz ado para uma proposta de formação continuada de	2 0 0 5	Educador, professoras, docentes.	Prática, experiência, saber- fazer, prática pedagógica, prática cotidiana, articula, compõe ou negocia, intervenção, execução e controle docente sobre a ação das próprias crianças.	Método de caso, Etnometod ologia

	professores de educação infantil				
Nilva Bonetti	O professor de educação infantil um profissional da Educação básica: e sua especificidade?	2006	Professor, profissional, função docente, educador, técnico de educação infantil, professor de educação infantil.	Docência na educação infantil, educar e o cuidar, garantir o direito de aprender e de se desenvolver, atuar coletivamente, saber trabalhar em equipe, cooperando na elaboração do projeto educativo e curricular, desenvolvendo a competência docente, partilhando e desenvolvendo a prática, construção de situações didáticas eficazes, trabalhar com a diversidade, ser articulador entre a creche ou pré-escola e a família e a comunidade, produzir conhecimento e gerir os processos pedagógicos, gestão da classe, trabalho educativo, construir os vínculos pela interação com a criança.	Análise de conteúdo
Lenilda Cordeiro de Macêdo; Adelaide Alves Dias	O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na Educação infantil	2006	Professoras	Práticas da educação infantil, cuidar e educar, compreender e ler emoções, saber administrar o fluxo emocional, ação pedagógica, prática docente	Pedagogia da Infância Pesquisa Qualitativa
Nancy Nonato de Lima Alves	“Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: Significados da docência em educação infantil na Ambigüidade e entre a vocação e a profissionalização	2006	Educadores infantis, profissionais, professora de educação infantil, sujeito que realiza a prática educativa, professor, profissão docente, pedagoga, educadora da infância.	Trabalhar, atuação docente, organização e realização do trabalho pedagógico, trabalho docente, ensinar, atuação intencionalmente planejada e avaliada, amor às crianças e à profissão, abertura a mudanças, compromisso, dedicação, responsabilidade, busca de aperfeiçoamento, simpatia, carinho, paciência, criatividade, tranqüilidade e capacidade de acolhimento das crianças, bom senso, senso materno, sobretudo, à afetividade, planejamento ,	Pesquisa materialista histórica Pesquisa qualitativa

				necessidade de discussão e reflexão coletiva, intervenção deliberada, atuação docente mais consciente e contextualizada.	
Tereza Cristina Monteiro Cota	“A gente é muita coisa para uma pessoa só”: desvendando as Identidades de “professoras” de creches	2007	Trabalhadoras de creches, educadora da infância, professora de educação infantil, professora de creche, professora da infância.	Docência planejamento, trabalho, o amor, a paciência e o carinho, cuidado, limite, ao caráter disciplinar, tolerância, dedicação.	Pesquisa qualitativa, Metodológica da História Oral
Leusa de Melo Secchi; Ordália Alves Almeida	Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história Construída: o sentido do cuidar e do educar	2007	Professor, professor de Educação Infantil.	Cuidar e educar, prática pedagógica, trabalho, pensar no que quer favorecer, organizar os espaços, intervenções diferenciadas, mediação, trabalho docente, prática.	Perspectiva Histórico Cultural
Sandra Cristina Vanzuita da Silva; Cila Alves dos Santos Machado	A pesquisa sobre as práticas de educação infantil: Investigando as micro relações sociais	2007	Professores, atores, professora, adulto.	Práticas pedagógicas, estratégias pedagógicas, planejar e organizar seus espaços, apoiar, ajudar, instigar a criança, interagir, acalmá-las, motivá-las, ajudá-las a discriminar, conceituar e argumentar, olhem para as crianças e busquem compreender a estrutura do conhecimento produzido por elas, planejamento para organização de materiais e mobiliários, a gestão do tempo e do espaço, a organização de agrupamentos, a interação.	Pesquisa qualitativa Estudos etnográficos
Valdinéa R. S. Borba; Maria de Lourdes Spazziani	Afetividade no contexto da educação infantil	2007	Docentes, professor, profissional da educação.	Propiciar, no contexto escolar, atividades de interações entre os diferentes sujeitos com finalidade de promoção social e educativa, lecionar, práticas pedagógicas, principal mediador em sala de aula,	Psicologia histórico-cultural, pesquisa qualitativa

				planeja as aulas, organiza todos os espaços, disponibiliza materiais, promove e participa das brincadeiras, mediando a construção do conhecimento.	
Tércia Millnitz Demathé; Maria Helena Cordeiro	Representação social de professoras de educação infantil Sobre infância: algumas considerações	2007	Professoras, educadora.	Práticas, trabalho.	Teoria das representações sociais
Rosali Rauta Siller Valdete Côco	O ingresso de profissionais na educação infantil: o que Indicam os editais dos concursos públicos	2008	Profissionais, professor, profissional docente.	Trabalho, cuidam e educam, ações pedagógicas.	Teoria crítica da modernidade
Maria Isabel Edelweiss Bujes	Educação de crianças, docência e processos de subjetivação	2009	Professor, sujeito-professora.	Ação pedagógica, docência, prática educativa, intervenção.	Perspectivas pós-modernas Ideias pós-estruturalistas
Flávia Miller Naethe Motta; Núbia de Oliveira Santos	Entre crianças e alunos: a construção do trabalho pedagógico Em escolas para crianças de 4 a 6 anos	2009	Professora, adulto.	Trabalho pedagógico, conduzir, direcionar, interferência, ensinar, conhecimento	
Moema de Albuquerque	Educação da pequena infância: um olhar sobre	2010	Professores, profissional.	Atuar, ação docente, trabalho pedagógico.	Pedagogia da Infância Análise de Conteúdo

Kiehn	a formação Docente				
Valdete Côco	Formação continuada na educação infantil	2 0 1 0	Profissionais, professores, educadores, docentes.	Fazer educativo, atuação, planejamento, trabalho docente.	
Ilze Maria Coelho Machado	Registros pedagógicos de professoras da educação infantil	2 0 1 0	Profissionais, professor, adultos, professoras, educadores.	Ação docente, apropria os saberes, organiza seu trabalho, estabelece a relação teoria e prática, realiza o registro do seu trabalho pedagógico, ações de educação e cuidado, propostas contextualizadas e significativas, ampliar as vivências e as experiências das crianças, observação e a escuta, pensar em ações intencionais, planejadas, compartilhadas, que privilegiem as diferentes linguagens, registro, planejamento, intervenções, prática docente.	Estudo de caso Abordagem qualitativa
Elisabet Ristow Nascimento; Ademir Valdir dos Santos	Cuidado ou educação? A prática educativa nas creches Comunitárias de Curitiba	2 0 1 0	Educadores, educador da infância.	Brincar; contar histórias; cantar; cuidar; atividades pedagógicas; conversar; dançar.	