

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA LIMA MARTINS

DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E SIGNIFICADOS

JATAÍ/GO

2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Mariana Lima Martins

Título do trabalho: Docência em Educação Infantil: concepções e significados


3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Mariana Lima Martins
Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: ____/____/____

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

MARIANA LIMA MARTINS

DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E SIGNIFICADOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Formação Humana e Fundamentos da Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laís Leni Oliveira Lima

JATAÍ/GO

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Lima Martins, Mariana

Docência em Educação Infantil: concepções e significados [manuscrito] / Mariana Lima Martins. - 2019.

CXXXIV, 134 f.

Orientador: Prof. Lais Leni Oliveira Lima.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2019.

Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, tabelas, lista de tabelas.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 04 da sessão de Exame de Defesa de Mestrado de **Mariana Lima Martins**, estudante de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Ao vigésimo sétimo dia do mês de setembro de 2019, às 09h, no auditório da Direção da Regional Jataí da Universidade Federal de Goiás, iniciaram-se os trabalhos referentes ao Exame de Defesa de Mestrado de **Mariana Lima Martins**, com o projeto intitulado: “**DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL**”. A Banca Examinadora, constituída pelas professoras: Dra. Laís Leni Oliveira Lima (Presidente/Orientadora), Dra. Elizabeth Gottshalg Raimann (Membro Interno), Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz (Membro Externo), considerou a candidato, **Mariana Lima Martins**: **APROVADA (x) REPROVADA ()**.

Foi concedido um prazo de 30 dias, para a candidata efetuar as correções sugeridas pela Banca Examinadora e entregar o trabalho em sua redação definitiva. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

“DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E SIGNIFICADOS”



Documento assinado eletronicamente por **Laís Leni Oliveira Lima**, Professor do Magistério Superior, em 27/09/2019, às 10:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Elizabeth Gottshalg Raimann**, Professor do Magistério Superior, em 27/09/2019, às 10:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz**, Usuário Externo, em 30/09/2019, às 11:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0902883** e o código CRC **4455F074**.

Referência: Processo nº 23070.027509/2019-90

SEI nº 0902883

MARIANA LIMA MARTINS

DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E SIGNIFICADOS

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Laís Leni Oliveira Lima
Presidente da Banca/Orientadora
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Prof.^a Dr.^a Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz
Membro Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof.^a Dr.^a Elizabeth Gottschalg Raimann
Membro Interno
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Jataí, 27 de setembro de 2019

Dedico este trabalho a minha família
especialmente ao meu esposo Ricardo e minha
filha Júlia pela paciência, companheirismo e
carinho.

AGRADECIMENTOS

Sou eternamente grata a DEUS pelo privilégio de mais uma conquista na minha vida, por inúmeras vezes em oração renovar minha fé, esperança e meus sonhos. Sempre busquei viver a vontade Dele e sua plenitude, hoje acredito que estou no caminho certo, pois cada dia sentia estar mais perto dos propósitos que Ele tem para mim. Obrigada, Senhor, pela coragem, saúde, e por sua infinita bondade e misericórdia.

Agradeço à minha família, em especial minha mãe, que realmente esteve presente, pelo apoio nos meus estudos e por sempre me ensinar o caminho correto. Agradeço por sempre estar ao meu lado e pelas orações.

Ao meu esposo Ricardo, ele sim sabe as lutas. Creio que esse período foi uma grande provação para nosso casamento. Trabalho fora, estresses, muito choro e uma gravidez no meio do caminho. Realmente você facilitou a barra; foi difícil, foi... mas sobrevivemos, e você proporcionou o que eu mais precisava nesse momento: o incentivo e a alegria das vitórias que iriam vir. Sou grata por você, pelo seu amor e cuidado, e pela sua imensa paciência, tudo será recompensado. Te amo.

Agradeço à minha querida orientadora Laís Leni; sei que não foi fácil também, talvez tenhamos sido marcadas em alguns momentos por insegurança, por medo e pela própria angústia de não terminar no prazo. Mas eu te agradeço, de verdade, durante esse processo, a vontade de desistir era grande, mas sempre tinha a senhora com parceira, e incentivadora. Dedico a você minha admiração.

Agradeço à banca examinadora, formada pelas professoras Vanderleida e Elizabeth, por terem dedicado seu tempo na leitura desse trabalho. Agradeço pelas contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

Agradeço às suplentes Márcia Santos Anjo Reis e Camila Alberto Vicente de Oliveira por terem aceitado participar da banca e pela contribuição.

A todos os meus colegas de pós-graduação, pela parceria, companheirismo, pela amizade, palavras de incentivo e pelos conhecimentos compartilhados. Nós vencemos!

Agradeço à UFG pela oportunidade de participar de um programa de qualidade e, principalmente, gratuito. Também a todos os professores do PPGE, especialmente àqueles que tive privilégio de ser aluna: Laís Leni, Camila Oliveira, Elizabeth Raimann, Michele Sacardo, Renata Andrade, Sandra Valéria, na qual tive oportunidade de ingressar como aluna de outro programa. A vocês minha gratidão por terem contribuído na minha formação, e todas as pessoas que estiveram envolvidas de alguma forma.

Agradeço imensamente as professoras que se dispuseram a participar dessa pesquisa. Não exagero quando digo que foram fundamentais nesse processo. Presenciei as lutas, as dificuldades e o trabalho árduo que se constrói a cada dia. Vocês são vencedoras por se doarem muito e terem pouco reconhecimento, são vencedoras por sempre acreditar quando não há esperança em meio ao caos, vocês são vencedoras por escolherem atuar nessa profissão que nada mais é que formar pessoas, formar o homem para a sociedade e para o mundo. Aqui está o meu muito obrigada.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013, p. 17).

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado apresenta debates a respeito do trabalho e da formação de professores na Educação Infantil (EI), e como essas têm ocorrido nas reformas educacionais, tendo como objeto de pesquisa o trabalho docente. Essa pesquisa está vinculada a Linha de pesquisa Formação Humana e Fundamentos da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí. O problema de pesquisa evidencia-se com a seguinte pergunta: quais os elementos que constituem o trabalho docente na EI? Em sequência, elaboramos o objetivo geral, que se apresenta em analisar as concepções que estão fundamentas a pratica das trabalhadoras e a partir destas, compreender os significados da docência em Educação Infantil. Como objetivos específicos estão: abordar aspectos históricos da formação docente e como essa tem ocorrido nas reformas educacionais de 1990; analisar os elementos constitutivos do trabalho docente na Educação Infantil; e analisar o trabalho docente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Metodologicamente, a pesquisa caracterizou como bibliográfica e de campo. Na coleta de dados utilizamos o questionário, juntamente com a cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O questionário foi preenchido por 100 trabalhadoras em um total de 10 instituições de Educação Infantil. Em sequência, para segunda etapa da coleta de dados, desenvolvemos uma entrevista com 33 trabalhadoras em um total de 4 instituições. Os principais resultados revelaram que algumas concepções no campo da Educação Infantil se constituem como uma verdadeira pedagogia antiescolar, promove um pensamento que naturaliza as concepções de criança, infância, trabalho, educação, educação infantil, de homem e sociedade. É preciso compreender que o exercício e seu trabalho diário envolvem outros fatores que não se limita apenas à prática pedagógica, envolvem também estrutura física das escolas em condições para realização do seu trabalho, tempo para organização de suas atividades, jornadas de trabalho e salários adequados, valorização da carreira e outros fatores que direcionam a formação de professores articulada às condições de trabalho. Concluimos, portanto, que toda ação necessita de uma finalidade precedida; o ensino, da mesma forma, não é gerado em sua espontaneidade, os saberes históricos e acumulados não são atribuídos naturalmente pelo indivíduo.

Palavras-chave: Trabalho docente. Formação de professores. Educação infantil.

ABSTRACT

This research aims to present debates about teacher education in early childhood education (EI), as this has occurred in educational reforms and precarious teaching work. The frequent discussions about teacher education is an indication that this theme is important for the educational field, especially in view of the current situation and the challenges and dilemmas constituted in the process of teacher education. Thus, the research problem becomes evident with the following question: what are the elements that constitute the teaching work in EI? Then we elaborate the general objective, which is presented in analyzing the teaching in kindergarten. Specific objectives include: addressing historical aspects of teacher education and how this has occurred in the educational reforms of 1990; analyze the constitutive elements of teaching work in early childhood education; and analyze the teaching work from the perspective of historical-critical pedagogy. We use as theoretical support authors such as Marx (2002), Martins (2004), Lima (2005, 2010), Mascarenhas (2005), Saviani (2015), Davidov (1984) and others who were present in the research to aid in analysis and debates on the subject, besides making possible to present the dilemmas that reveal the orientations triggered in the period of the 1990s, that defined and still define a new teacher model, that is, they included a formation of teachers based only on the technical competence, that is a more suitable and fit professional, but, on the other hand, a formation of a politically harmless teacher, who is not critical in relation to his exercise. We conclude, therefore, that every action needs a purpose preceded; teaching, likewise, is not generated in its spontaneity, historical and accumulated knowledge is not naturally attributed by the individual. He who is at the forefront of education must commit himself to achieve its proper transforming ends and objectives, and this will occur when educators join the working class to act theoretically and practically in overcoming ideology and relationships of domination. The teacher must think about education in its entirety, that is to understand that exercise and its daily work involve other factors, not only limited to the pedagogical practice, but it is necessary a theoretical foundation, physical structure of the schools in conditions for the accomplishment of their work, time to organize their activities, working hours and adequate salaries, career enhancement and other factors that drive teacher education articulated with working conditions.

Keywords: Teaching work. Teacher training. Child education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Idade das trabalhadoras docentes.....	88
Tabela 2 – Formação inicial e continuada.....	95

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTITUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	19
1.1 Concepções de infância e criança – processo histórico nos séculos XV ao XXI: do passado para o presente o que permanece?.....	20
1.2 Histórico das instituições de educação infantil na Europa	39
1.3 Primeiros passos da educação infantil brasileira.....	43
1.4 Primeiros registros das instituições de educação infantil no município de Jataí....	50
2 TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIMENSÕES POLÍTICAS E TEÓRICAS.....	55
2.1 Categoria ontológica do trabalho e o trabalho na educação infantil	55
2.2 Trabalho docente e formação de professores a partir dos anos 1990	64
2.3 A docência na Educação Infantil como práxis educativa.....	71
3. TRABALHADORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO TRABALHO DOCENTE	82
3.1 Caminhos metodológicos e seleção de amostra	82
3.2 O trabalho que se realiza na Educação Infantil.....	86
3.3 Trabalho e educação: uma relação necessária na Educação Infantil	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE 1	124
APÊNDICE 2	127
APÊNDICE 3	129
ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	132

INTRODUÇÃO

Os frequentes debates a respeito da formação e do trabalho docente diante das reformas educacionais é o indício de que esse tema apresenta importância para o campo educacional, principalmente diante da situação atual e dos desafios e dilemas constituídos no processo de formação docente. Para tanto, está diante de nós um cenário de relações e contradições entre os problemas do trabalho docente e as possibilidades de se comprometer no desenvolvimento das propriedades essencialmente humanas e na compreensão da transformação histórica do ser humano.

O objeto de estudo dessa pesquisa surgiu a partir de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC¹). Naquele dado momento, nossas análises evidenciaram que os futuros professores em Educação Infantil careciam de concepções de formação. Diante desses dados partimos da seguinte problematização para essa pesquisa: quais os elementos que constituem o trabalho docente? Para responder tal indagação, foram evidenciadas as concepções de criança, infância, trabalho, educação, entre outras categorias que nos ajudaram a identificar os elementos constitutivos do trabalho docente, no qual possibilita o leitor compreender que o papel do professor deve ser consciente dos processos que permeiam a vida e a participação na prática social.

O trabalho docente, principalmente na Educação Infantil, deve compreender que os processos de formação não são espontâneos nem naturais, mas são produzidos dentro das relações de dominação e alienação, e seu papel contribuirá para construir o indivíduo como agente de transformação. Essas indagações nos alimentaram a continuar a pesquisa na área de Educação Infantil, especificamente no trabalho que se realiza nesse âmbito. Trata-se, portanto, de compreender que o papel do educador enquanto agente de transformação e sujeito consciente do trabalho educativo deve se desenvolver como atividade organizada, planejada e intencionalmente dirigida. Pretende-se, nesse trabalho, evidenciar que a formação do professor não deve ser alicerçada, portanto, em uma concepção arraigada de ideologias e propostas que contribuem para a expansão e exploração do capital.

Dessa forma, com as mudanças que os avanços decorrentes da sociedade trouxeram no processo de formação de professores e na qualidade do trabalho docente, temos como objetivo geral nessa pesquisa analisar as concepções que fundamentam a prática das professoras, e a partir disso compreender os elementos e os significados da docência em

¹ Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado em 2016 no curso de Pedagogia que teve por título “Trabalho e infância: o outro lado da moeda”.

Educação Infantil. Assim sendo, os objetivos específicos nos quais desencadearam para a elaboração dos capítulos são evidenciados em: abordar aspectos históricos da formação docente e como essa tem ocorrido nas reformas educacionais a partir da década de 1990; identificar os elementos constitutivos do trabalho docente com crianças menores de 5 anos; e discutir a formação e o trabalho docente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Evidenciando que a “formação” destacada no decorrer do trabalho se constitui como uma “estrada vicinal” e não objeto principal de pesquisa.

O problema proposto para pesquisa possibilita que o leitor compreenda a infância como categoria histórica, segundo o ponto de vista social, e, a partir desse pressuposto, compreender as mudanças no trabalho docente que surgem no momento em que a sociedade vivencia novas formas de expor as relações familiares, sociais e econômicas, resultado de novos tempos e novas formas de convivermos em sociedade.

O caminho que percorremos nessa pesquisa foi o de uma revisão bibliográfica de autores que analisam os conceitos trabalho, educação, infância, criança e instituições de educação infantil. Tem característica bibliográfica, pois contemplou a apreciação de literatura no campo das Ciências Sociais, da História e da Educação, nos quais foram analisadas de forma crítica a categoria referente ao trabalho docente. Entre os autores estudados destacam-se, principalmente: Arce (2004), Kuhlmann Junior (1998), Kramer (2003), Lima (2010), Marx (2002) e Vygotsky (2001), que nos auxiliaram na construção dessa pesquisa.

Para percorrer as múltiplas determinações que envolvem o objeto, foi útil buscar compreender como o trabalho na categoria específica para crianças pequenas oportuniza a construção das concepções de homem, conhecimento, ensino, aprendizagem, currículo, e principalmente na imagem que a sociedade contemporânea traça a respeito da criança e da infância.

A educação como uma prática intencionada deve, portanto, estabelecer a exigência de uma profunda conceituação de ciência. Como descreve Severino (2010), a ciência deve ser elaborada a partir de um problema da prática social.

Em decorrência dessas particularidades, esta discussão sobre a cientificidade no campo do educacional exige outra perspectivação. Um novo contorno precisa ser delineado, uma nova especificidade se impõe quando se fala de ciência e de investigação, no campo educacional, por se tratar de um objeto envolvido com a prática histórico-social dos homens. Conhecer, fazer ciência na esfera educacional, se é obviamente muito diferente mesmo em relação às Ciências Humanas. Cabe fazer uma distinção entre o conhecimento sobre a educação, produzido pelas Ciências Humanas que dela tratam, e um possível conhecimento intrinsecamente produzido no campo específico da própria educação. De um lado, está presente o conhecimento da fenomenalidade humana envolvida na dimensão antropológico-

educacional, com as perspectivas e os recursos teórico-metodológicos das Ciências Humanas, de outro, o conhecimento da especificidade fenomenal da própria educação (SEVERINO, 2010, p. 489).

Desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa com enfoque dialético, objetivando analisar as mediações decorrentes do trabalho na Educação Infantil. O método materialista histórico-dialético busca explicar mudanças ocorridas na sociedade. Esse método é materialista porque está ligado à matéria e o modo de produção, no qual é necessário para sobrevivência do homem; histórico porque a sociedade tem uma história e sua explicação se dá por meio das relações sociais e pelos fatos materiais; dialético devido às análises e contradições da sociedade capitalista combatendo as aparências e buscando a essência de forma crítica e científica.

Na perspectiva da abordagem do materialismo histórico-dialético – que surge para superar a separação entre o sujeito e objeto e compreender como o homem se relaciona com a natureza –, discutiremos como as mediações sociais repercutiram e ainda se fazem presentes no trabalho docente, os significados da docência na EI e como a formação docente tem ocorrido nas reformas, evidenciando o impacto no trabalho com crianças pequenas. Portanto, é preciso considerar os processos da natureza e da sociedade em sua conexão, reciprocidade e transformação, como destaca Bazarian (1994).

Segundo Gamboa (2007), a forma de entender o caso da dialética supõe na construção de dados empíricos a respeito de uma realidade ou fenômeno, pode-se dizer que o todo que constitui a dialética corresponde a uma síntese de múltiplas determinações. De acordo com o autor, outra forma de compreender a dialética é com base na interpretação das informações obtidas nos dados empíricos sobre uma dada realidade ou fenômeno, por meio da sensação e da percepção do sujeito, e o resultado de todo esse processo é a articulação entre os dados e a interpretação do sujeito.

Segundo o autor, quando se percebe uma determinada realidade, faz-se uma leitura de acordo com seus interesses, numa perspectiva de interpretação; essa relação resulta no fenômeno empírico observado, uma síntese que pode-se chamar de objeto. Dessa forma, o próprio sujeito se constrói nessa relação, pois tanto a percepção quanto o sujeito investigador se modificam durante o processo do conhecimento, “ou seja, tanto o sujeito como os objetos se constroem e se transformam” (GAMBOA, 2007, p. 129).

Entretanto, a teoria não deve abandonar seu lugar, como afirmam Kuenzer e Moraes (2005). O método de produção de conhecimento é o movimento do pensamento que parte do empírico e chega a conceitos cada vez mais abstratos, podendo apreendê-los como totalidade

ou como anúncios de novas perspectivas. Assim, as representações no ponto de chegada não mais serão as mesmas do ponto de partida, mas do concreto pensado.

É preciso compreender que, de acordo com os autores, o método de produção de conhecimento se define como um movimento do pensamento, que parte da apreensão da abstração de primeiro nível, composta pela representação da realidade, e chega, por fim, a formulações de conceitos cada vez mais abstratas. Quando voltadas ao início, podem ser apreendidos como totalidade articulada e compreendida, como anúncio de novas perspectivas, levando o presente anunciar o futuro.

No caso de um fenômeno educativo, Kuenzer e Moraes (2005) expõem que a experiência pode ser tomada como um todo constituído dentro de outros fatores, nesse caso o trabalho docente, especificamente daqueles que estão na linha de frente do trabalho educativo nas instituições de atendimento para crianças de 0 a 5 anos.

O objeto desta pesquisa é o trabalho docente na Educação Infantil, cuja análise foi desenvolvida nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) localizados no município de Jataí (GO). A princípio, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética² para autorização da pesquisa. Com aprovação do Comitê iniciamos a investigação empírica dessa pesquisa.

Dessa forma, utilizamos a observação do cotidiano e o funcionamento do trabalho docente nas instituições de Educação Infantil no município de Jataí (totalizando 12). Para compreender as características do trabalho docente, desenvolvemos questionário que continha informações do perfil das trabalhadoras de Educação Infantil, e a entrevista nos auxiliou na compreensão do contexto no qual são articuladas as mediações do trabalho docente.

A princípio realizamos o questionário que continha perguntas fechadas para 100 trabalhadoras que atuam na Educação Infantil na função de professora e agente educativa. Em sequência, escolhemos quatro instituições e nelas desenvolvemos a entrevista com 33 trabalhadoras, sendo elas 25 professoras e 8 agentes educativas, com intenção de demonstrar por meio das falas as categorias escolhidas para análise, sendo elas: trabalho, educação, criança, infância e educação infantil.

Para chegarmos ao objetivo geral com êxito, trilhamos os objetivos específicos apresentados que nos ajudaram a percorrer esse caminho, desenvolvidos em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Processo histórico de constituição das instituições de Educação Infantil”, analisamos a história da criação dessas instituições, para que haja uma melhor

² O projeto de pesquisa denominado Elementos Mediadores e significados da docência em educação infantil, foi aprovado para o desenvolvimento, sendo autorizada a execução na data de 9 de junho de 2017, diante dos termos e dos requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares.

compreensão a respeito da visibilidade da concepção de criança e infância nos dias atuais. No mesmo capítulo, fizemos uma incursão na constituição histórica dos conceitos de criança e infância, na tentativa de apresentar a origem das concepções que contemporaneamente chamamos de infância e criança e como estas se configuram; buscamos compreender as articulações e mediações que envolvem o trabalho docente e, as relações que constituem as estruturas sociais mais amplas nesse processo.

Traçamos, também, os elementos históricos constituintes e os primeiros passos das instituições de Educação Infantil na Europa e no Brasil, em um recorte temporal de 1899 até 1985, referentes ao Brasil República e a Constituição Federal, respectivamente. Diante disso, apresentamos as questões legais que amparam os direitos da criança ao seu acesso a essas instituições, entre 1990 a 2018, sendo elas: Estatuto da Criança e Adolescente, Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, Referenciais Curriculares Nacionais Educação Infantil e a mais atual Base Nacional Comum Curricular.

No segundo capítulo, o ponto de partida é a perspectiva das relações e transformações sociais que são produzidas na história; intitulado como “Trabalho docente e formação de professores na Educação Infantil: dimensões políticas e teóricas”. Neste capítulo abordamos o trabalho dos professores de Educação Infantil e como esse tem ocorrido diante das reformas educacionais de 1990, considerado o período de grande influência dos organismos neoliberais que orientaram a formação e o trabalho do professor.

As abordagens teóricas que acompanharam a segunda metade da década de 1980 contribuíram para que a educação escolarizada passasse a ser privilegiada como objeto de pesquisa, porém, a partir da década de 1990 a influência da pós-modernidade e a dispersão temática provocou a ausência de objeto próprio da educação. Bittar (2009) destaca que esses novos paradigmas, novos objetos de estudo, os modismos, a pobreza da teoria e metodologia decretaram o fim da história. A visão da totalidade passou a ser rejeitada, dando lugar à visão fragmentada do mundo, impregnando o ambiente acadêmico no final dos anos de 1980 e no começo de 1990.

Por tal motivação buscamos debater a influência dessas reformas no trabalho do professor de Educação Infantil e identificar os elementos que constituem o trabalho docente com crianças menores que 5 anos.

Para o terceiro capítulo, denominado “Trabalhadoras de Educação Infantil: elementos constitutivos do trabalho docente”, abordamos as concepções do trabalho docente e como essas se fazem presentes e repercutem na formação e no trabalho do professor, o que resulta em um impacto profundo no trabalho com crianças pequenas. Nesse último capítulo

detalhamos todo o processo percorrido para o desenvolvimento das entrevistas com as 100 (cem) trabalhadoras de Educação Infantil, que atuavam nas 4 (quatro) instituições escolhidas para essa etapa. Essas trabalhadoras possuem função de professoras e agentes educativas. A partir das entrevistas e falas, passamos a compreender melhor o trabalho docente e os significados que as trabalhadoras continham durante suas atividades educativas.

Apresentamos dilemas que revelam as orientações desencadeadas que definiam e ainda definem um novo modelo de professor, o debate que ainda está proposto é refletir sobre uma formação de professores pautada apenas na competência técnica, ou seja, um profissional mais adequado e apto a sua função, mas, por outro lado, uma formação de um professor politicamente inofensivo, não crítico em relação ao seu exercício

Para percorrer as múltiplas determinações que envolvem o objeto, foi necessária a busca para compreender como o trabalho na categoria específica para crianças pequenas oportuniza a construção das concepções de homem, e principalmente na imagem que a sociedade contemporânea e que as professoras traçam a respeito da criança e da infância.

Para desenvolver os elementos norteadores da construção dessa pesquisa, discutimos a respeito da formação e trabalho docente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Dessa forma, compreendemos o papel do professor na sociedade atual, que é formar para uma sociedade construída historicamente, ou seja, formar para uma sociedade que tem seus fundamentos na história, e não em simples conformadores de conhecimentos fragmentados, como destaca Lima (2010).

1 PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTITUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para compreendermos a constituição das instituições de Educação Infantil e a visibilidade social da infância e das crianças no contexto atual, faz-se necessário conhecermos a história da criação dessas instituições. Como afirma Marx, qual a história nos interessa? É a história que ainda nos incomoda, e a história da Educação Infantil é um passado que não passou. De um lado vê-se um discurso político em defesa da infância de direitos, mas, de outro, percebe-se que as práticas sociais relacionadas às crianças não garantem seus direitos fundamentais.

Desse modo, objetivamos neste capítulo trazer a história das instituições de Educação Infantil. Para isso, faremos uma incursão na constituição histórica dos conceitos de criança e infância, na tentativa de compor um quadro que apresente a origem e como se configura o que contemporaneamente chamamos de infância e criança e observar o que permanece do passado para o presente. Objetivamos, também, destacar os elementos históricos constituintes e os primeiros passos das instituições de Educação Infantil na Europa e, posteriormente, no Brasil, seguindo um recorte temporal de 1899, referente ao Brasil República, até 1985, com a Constituição Federal. Mediante isso, analisaremos as diretrizes que amparam os direitos da criança ao seu acesso as instituições de Educação Infantil, entre 1985 a 2018, sendo elas: Estatuto da Criança e Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases, Referenciais Curriculares Nacionais Educação Infantil e a mais atual Base Nacional Comum Curricular.

O resgate histórico das categorias criança e infância contribui para a compreensão da constituição do trabalho docente e a influência deste com os processos, com as relações e com as estruturas que constituem a totalidade das estruturas sociais. Por isso, por meio dessa pesquisa, buscamos ir além do fenômeno, buscamos compreender as articulações e mediações que envolvem o trabalho docente, tais como: sociais, econômicas, culturais e as relações que constituem a totalidade das estruturas sociais mais amplas nesse processo. Esse recorte possibilitará compreender as múltiplas determinações em movimento, bem como as práticas e ideias desenvolvidas no trabalho com crianças pequenas e o impacto na Educação Infantil.

Mesmo diante de um contexto em que a criança se encontra na centralidade da sociedade, nem sempre foi dessa forma. A história a ser revelada perpassa por um processo longo de diferentes representações acerca das concepções de criança e infância. Percebemos, por meio do recorte na história da infância e da Educação Infantil, que as concepções de

criança foram marcadas por suas características e particularidades geográficas, sociais, históricas e culturais, representações históricas que serão analisadas e discutidas nesse capítulo, revelando o processo acerca das concepções de criança e infância e de educação, trazendo a reflexão de como esse movimento decorre na história e de como influencia no trabalho do professor.

A compreensão desses conceitos, que permeiam as diferentes épocas, possibilita o escape de determinismos e naturalizam os processos históricos de conceitos como: criança, infância, trabalho e educação. Cabe aqui ressaltar que o processo histórico que envolve o fenômeno estudado gera desconforto, demonstra o quanto é necessário olhar para trás e tomar consciência da educação e da criança em sua gênese, para somente então desvelar o que está posto, ou seja, desvelar os caminhos que agora percorremos e entender o porquê de certas escolhas serem feitas.

1.1 Concepções de infância e criança – processo histórico nos séculos XV ao XXI: do passado para o presente o que permanece?

De acordo com Stearns (2006), compreender as crianças no seu passado é ilusório, por isso, para compreender a história da Educação Infantil, faz-se necessário a compreensão da história da infância, pois esta é definida pelos adultos e por instituições adultas, embora se trate de um termo que consiste em vários significados e concepções pessoais, dotadas de ideologias e marcadas pelo processo histórico determinado pela sociedade.

A definição do conceito de criança no passado permitia o uso de expressões típicas como: miúdos, ingênuos, infantes, os quais recorria a uma infância cujo tempo era sem personalidade e sem esperança. O que chamamos hoje de infância, era definido por “puerícia” – a primeira idade do homem que durava do nascimento até aos 12 anos, conforme Mauad (2004, p. 140 -141):

Muito menos era clara a definição de infância, por envolver uma distinção entre capacidade física e intelectual. Para a mentalidade oitocentista, a infância era a primeira idade de vida e delimitava-se pela ausência de fala ou pela fala imperfeita, envolvendo o período que vai do nascimento aos três anos. Era seguida pela puerícia, fase da vida que ia dos três ou quatro anos de idade até os dez ou 12 anos. No entanto, tanto infância quanto puerícia estavam relacionadas estritamente aos atributos físicos, fala, dentição, caracteres secundários femininos e masculinos, tamanho, entre outros.

Por outro lado, o período de desenvolvimento intelectual da criança era denominado meninice, cujo significado relacionava-se às ações próprias do menino, ou ainda, a falta de juízo numa pessoa adulta. É nesse jogo, de termos e significados, que se entrevê um conjunto de princípios e preceitos que nortearam as representações

simbólicas e os cuidados em relação às crianças e aos adolescentes na sociedade oitocentista.

Mauad (2004) menciona que esse momento se dividia em três partes que variavam de acordo com a condição social da família. O primeiro consistia até o final da amamentação, por volta de 3 ou 4 anos; o segundo até os 7 anos, o qual as crianças acompanhavam seus pais nas tarefas diárias nessa etapa os filhos dos senhores estudavam enquanto os filhos de escravos envolviam em seus trabalhos e ofícios, tornando aprendizes. O terceiro momento segue até os 14 anos, a segunda idade, chamada de adolescência.

A linha histórica traçada por Silva (2017) destaca reflexões e debates acerca das concepções de infância impregnadas nos diferentes contextos, além de abordar, entre suas análises, as interpretações dos estudos do historiador francês Philippe Àries (1973) e de outros autores que contradiziam sua obra, entre eles Heywood (2004). A autora destaca o fato de Àries (1973), em sua obra pioneira, afirmar que somente após o final do século XVIII que o anúncio do sentimento moderno de infância começa a surgir. O referido autor destaca a inexistência de qualquer sentimento da infância até meados da modernidade e a ausência da consciência a respeito da criança e infância durante muito tempo da história, e que esta se tratava de uma descoberta específica do período Moderno.

Entretanto, segundo Silva (2017), a concepção de infância não foi tão ignorada como descrito por Àries (1973), foi apenas definida de uma forma inapropriada, pois, mesmo diante da literatura e das imagens da época referenciadas exclusivamente a idade adulta, também haviam dentre essas, de maneira isolada, aquelas que retratavam ao ser criança e a infância, sempre relacionadas ao cristianismo, à doçura e à inocência. Assim, segundo Heywood (2004, p. 29),

conclui-se que a infância (assim como a adolescência) durante a Idade Média não passou tão ignorada, mas foi antes definida de forma imprecisa, e, por vezes, desdenhada”. Havia, por outro lado, imagens isoladas, geralmente ligadas ao cristianismo, de pregações com exaltações à infância, como sinônimo de inocência, humildade e doçura. Em relação à literatura da época, apesar de os autores medievais darem preferência para escrever sobre a idade adulta, especialmente a masculina, e sobre temas como reis, batalhas e a respeito de política, havia uma consciência sobre as etapas da infância, a qual era demonstrada na literatura médica e em documentários sobre jovens santos, a partir do século XIII.

Afirma ainda Silva (2017, p. 25) que:

a concepção de infância não foi estática e totalitária durante a Idade Média, posto que houve descobertas pontuais, diferentemente do que Àries julgou ser uma descoberta específica do período moderno. O pano de fundo para tal descoberta foi uma série de levantes na esfera social e econômica a partir do século XII: revolução

agrária, aumento populacional da Europa, expansão do comércio no Mediterrâneo e, principalmente, a recuperação, a partir do século X, das pequenas cidades de sua apatia moral.

Para Silva (2017), as representações artísticas que retratavam o termo infância ampliaram e diversificaram, mesmo que quase imperceptivelmente, o sentimento moderno da infância, que foi sendo socialmente construído em diversos períodos e lugares. Essas alterações na forma de representar a criança refletiram mudanças na consciência coletiva do sentimento de infância, e este, como mencionado anteriormente, veio sendo transformado pelo capitalismo, pela criação da escola pública e pelos diversos segmentos e pensamentos derivados a partir deles.

Diferentemente de Ariès e de sua afirmação, Heywood (2004) relata que havia sim um sentimento de infância e que esta correspondia a uma categoria construída socialmente, que foi sendo modificada por vários fatores, incluindo o desenvolvimento do capitalismo e a criação da escola pública.

Heywood menciona que as concepções de infância voltadas apenas para a sua constituição biológica eram difíceis de serem sustentadas, por tantos antagonismos presentes acerca dessa concepção, visto que o autor inicia suas próprias considerações definidas como “um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade” (HEYWOOD, 2004, p. 21). Por esse motivo, Heywood (2004) desenvolveu o conceito de criança procurando em diferentes sociedades os pensamentos e ideias oriundas dos adultos. Procurou, ainda, entender o que os adultos sentiam e pensavam a respeito dos mais jovens e, dessa forma, obteve diferentes concepções de infância de lugares e períodos diferentes.

Para Heywood (2004), a descoberta da infância surgiu somente nos séculos XV, XVI e XVII, quando a sociedade enfim começou a reconhecer as crianças como indivíduos que necessitavam de tratamentos especiais. Anteriormente, o cenário que se estabelecia era de crianças mergulhadas no mundo dos adultos, ou seja, perpetuava a condição de crianças que se juntavam aos adultos, fossem para jogar ou trabalhar, pois a sociedade não compreendia esse período transitório. A forma como a criança era concebida na sociedade era perceptível até mesmo em suas vestes, visto que era comum vesti-las idênticas aos adultos, pois não era necessário haver distinção entre ambos.

No século XVII as referências de crianças, socialmente ditas, eram praticamente obras ao acaso, a imagem mais reveladora de uma criança era representada por um anjo, o Menino Jesus, do século XIII, descoberta a partir dos estudos de Ariès (1981). Somente mais

tarde começaram surgir representações de criança, porém, ainda relacionada à morte, santidade, tempo, estrutura do mundo, entre outras configurações.

Dessa forma, a visão de Ariès (1973) torna-se mais abstrata quando se compreende que o sentimento da infância não seria inexistente nos tempos antigos ou na Idade Média, como o autor destaca. Mesmo não considerando sinais de desenvolvimento, é possível perceber em estudos posteriores testemunhos os mais variados da existência de um sentimento de infância naquela época, não somente no passado Europeu quanto às imagens das crianças, de suas famílias, roupas, móveis e brinquedos, mas da mesma forma no Brasil, quando os jesuítas investiram na catequização e educação das crianças indígenas por meio do programa *Ratio Studiorum*, como veremos mais adiante.

O que percebemos é que durante a Idade Média a infância não foi tão ignorada quanto destaca Ariès (1973). Diferentemente do que tal autor julgou, a concepção de infância não foi uma descoberta específica do período moderno, não foi um conceito estático e totalitário no período da Idade Média, mas esse conceito foi apenas definido em sua forma imprecisa. As descobertas pontuais acerca da infância destacam que esta categoria foi uma realidade social e cultural. Silva (2017) destaca uma série de transformações na esfera econômica e social durante o século XII que permitem perceber a existência ao sentimento da infância: “revolução agrária, aumento populacional da Europa, expansão do comércio no Mediterrâneo e, principalmente, a recuperação, a partir do século X, das pequenas cidades de sua apatia moral” (SILVA, 2017, p. 25).

Portanto, se as concepções de criança e infância já existiam desde a Idade Média, há como afirmar que já havia, da mesma forma, uma concepção de educação. Diante dessa constatação, pergunta-se: nesse momento histórico, quem eram os mestres e se existiam escolas como elas eram? Certamente a educação tem suas origens no desenvolvimento histórico da sociedade. Conforme N. Saviani (2012) afirma, o homem constrói sua existência agindo e transformando a natureza, portanto, podemos concluir que a educação era concebida por meio do trabalho.

Nessa linha de pensamento, os meios de produção ainda eram desenvolvidos no campo, como forma de produção feudal. O trabalho, nessa perspectiva, era a fonte da formação do indivíduo. Logo, o que dominava nesse período histórico, na Idade Média, correspondia ao modo de produção comunal, em que permitia-se ao homem produzir sua existência de forma coletiva. Dessa forma, as crianças também eram educadas agindo sobre a natureza, trabalhando, criando a cultura a partir do próprio ato de existir e agir. Sobre isso, Silva (2017), ao descrever uma análise do processo histórico da educação das crianças,

destaca que antes da criação das instituições, as crianças já eram educadas mediante o desenvolvimento histórico da sociedade. Foi somente o artesanato que, posteriormente, deu origem as cidades, ao acúmulo do capital e as indústrias, surgindo um novo modo de produção: o capitalista, que assume cada vez mais a forma de indústria. A sociedade confronta as relações naturais e passa a ser predominantemente contratual, rompendo o sentido de comunidade e trazendo a ideia de sociedade.

Por isso, na concepção de Marx (2002), o trabalho não pode ser compreendido fora da dimensão social e historicamente determinada, pois, ao mesmo tempo em que é a mediação da relação do homem com a natureza, é também o mediador da relação dos homens com os outros, e é por meio do trabalho, portanto, que objetiva-se as características humanas um processo de humanização. Essa atividade específica do homem possibilita a passagem do ser humano de um processo inicialmente biológico para um processo de desenvolvimento sociocultural, visto que é a partir dessa ação em que os homens são submetidos para sobreviver, que rege o modo que as sociedades humanas se estruturam.

Com o surgimento da propriedade privada, surge também uma classe ociosa que dependia do trabalho dos outros. Para essa classe, o modo de educação era dirigido pelos pais, mães, irmãos mais velhos e adultos que estavam envolvidos em seus afazeres. Na perspectiva do capital, nesse novo modo de produção, a educação surge como mercadoria; a educação, estritamente dentro dos limites do domínio do capital, tem se limitado em abandonar o objetivo de uma transformação social qualitativa. Nesse sentido, Kuhlmann Junior (1998, p. 20) afirma que:

Os cuidados com as crianças estariam melhorando no curso da história e não seriam um simples aspecto das práticas culturais, mas a verdadeira condição para a transmissão e o desenvolvimento de todos os outros elementos culturais, estabelecendo os limites do que se poderia esperar das demais esferas da história, ou seja, para características culturais específicas ocorrerem, seriam necessárias experiências específicas durante a infância.

Para o autor, essas transformações ao longo do tempo tratavam-se de um aspecto fundamental para desenvolver os demais aspectos culturais. O fato de crianças estarem inseridas no trabalho desde a mais tenra idade não significava que, nesse período social, não existia a consciência de suas diferentes etapas de desenvolvimento; ao contrário, as contradições existentes revelavam o movimento dialético das relações sociais, as concepções não hegemônicas que marcaram a Idade Média e o que de fato ocorria, “o nivelamento de responsabilidades em que as crianças de menor idade assumiriam trabalhos menores como

pastoreio, pequenos trabalhos domésticos e, eventualmente, aprendiam um ofício ou um trabalho formal no campo” (SILVA, 2017, p. 26).

Importante lembrar que, ao contrário do que destaca Ariès (1973), as transformações acerca da infância não são lineares e ascendentes, essa realidade encontra em seu resultado mais complexo, principalmente quando compreende a criança na história e como sujeito histórico. As crianças expressam, conforme Kuhlmann Junior (1998), a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes nos mais diferentes momentos, as concepções acerca do fenômeno eram ancoradas no pensamento hegemônico que constituía o período da Idade Média, faziam parte do conjunto de relações sociais e de sua totalidade, resultado da dialética que se constitui e se materializa nas práticas sociais.

Enquanto isso, no Brasil revelava-se a pouca sensibilidade ou até a ausência do sentimento da infância. As terras começavam a serem povoadas e, em meio a homens brancos e mulheres a bordo nos navios, encontravam-se as crianças em péssimas condições, enviadas como pajens ou grumetes, com o propósito de se casarem com os súditos da coroa ou se tornarem acompanhantes. Além de serem expostas à vida difícil em alto mar, as crianças estavam sujeitas aos abusos sexuais de marujos rudes e violentos. Muitas crianças eram violentadas e abusadas por pedófilos, mesmo aquelas que eram acompanhadas pelos pais, por isso a necessidade constante de serem vigiadas e protegidas para chegarem virgens até a Colônia.

Segundo Ramos (2004), as crianças estavam condicionadas a uma trágica história marítima; quando as embarcações eram atacadas pelos piratas, o que acontecia frequentemente, elas eram escravizadas e forçadas a servirem os navios franceses, holandeses e ingleses, com seus corpos e seus serviços. Em naufrágios, o que também era comum entre os séculos XVI e XVIII, as crianças eram esquecidas pelos pais, e, por suas condições físicas fragilizadas, se tornavam as primeiras vítimas, tanto na terra quanto no mar.

Para os grumetes e pajens estar a bordo dos navios, mesmo que significasse dor e sofrimento, essa atividade era a principal educação. Caso esses problemas fossem enfrentados e se sobrevivessem à inserção no ambiente adulto e aos castigos severos, isso representava um trabalho, uma forma de aprender um ofício, e por vezes uma carreira na Marinha. O ano de 1549 foi um marco para essas crianças que chegavam à nova terra e as que aqui se encontravam; correspondia ao período em que os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil, com a missão de converter os gentios. Assim, as crianças, os moradores portugueses e os indígenas eram frutos dessas relações estabelecidas no decorrer do século XVI, como descreve Silva (2017, p. 28):

Como também uma ordem docente, as principais formas de educação utilizadas pelos jesuítas pautavam o trabalho pedagógico na aculturação, ou seja, inculcando as tradições e os costumes do colonizador no colonizado, e também por meio da catequese, difundindo e convertendo os colonizados na religião dos colonizadores.

Mesmo nascendo como ordem essencialmente missionária, a Companhia de Jesus transformou-se em uma ordem docente, com o objetivo de sujeitar os gentios à religião católica, garantindo, assim, a disciplina moral, ética e intelectual.

Na seção 1.3, intitulada “Os primeiros passos da Educação Brasileira”, abordaremos com mais ênfase sobre os primeiros passos da Educação Infantil brasileira e como as crianças eram educadas. O resgate histórico das concepções de infância apresentado nesse tópico possibilita compreender como o contexto social e econômico influenciam na formação desses conceitos e em consequência na educação das crianças. O movimento dialético das diferentes concepções que perpassam a criança e a infância contribui para o atendimento dessas representações, possibilitando a compreensão das concepções atuais que permeiam a materialidade do trabalho docente e sua educação no decorrer da história humana.

Mas, afinal, o que trouxe de novo o século XIX quanto às concepções de criança e infância? Como o contexto social e econômico influenciam na formação destas abstrações e consequentemente na educação das crianças? Em que as transformações sociais contribuíram para o ideal de formação do homem integral? Sabemos, portanto, que o século XIX foi marcado pelo período do regime burguês e pelo modo de produção capitalista. A Revolução Francesa, a Revolução Industrial e o surgimento da sociedade burguesa desencadearam transformações sociais que contribuíam para o ideal de formação do homem livre e universal, e mesmo com as barreiras existentes na degradação do ser humano produzidas pelo trabalho industrial surgia o movimento Romântico.

Mesmo na Idade Média a figura da criança sendo pouco destacada e sua morte considerada por todos como algo natural – pois se tratava de um período em que havia um sentimento de indiferença em relação a própria criança –, o desenvolvimento humano era sem importância e não existiam motivos para retratar ou lembrar. Percebemos, portanto, que a criança começava a ocupar o papel central da vida da mulher e da família, começava a ser vista como um ser puro, de boa natureza, que precisava ser livre para desenvolver naturalmente.

O Romantismo surgiu por volta de 1800, correspondente ao final da Revolução Francesa, e mesmo seus propósitos não sendo totalmente claros, os artistas e pensadores desse movimento são apontados como extremistas, ora na extrema direita, ora na extrema esquerda,

nunca entre os moderados ou liberais. Segundo Silva (2017), as duas principais correntes desse movimento eram os jovens deslocados e os artistas profissionais, o que culminava como resultado de suas expressões uma concepção de mundo baseada na unidade perdida entre o homem e natureza, que, por vez, resultava no “conceito de alienação humana e de insinuação da perfeita sociedade do futuro” (SILVA, 2017, p. 32).

Segundo Silva (2017, p. 33), essas concepções de homem e de mundo pendiam para essa abstração e naturalização do ser humano, e em consequência disso contribuiu para que as concepções de infância e criança fossem pensadas e encaradas e da mesma forma, ou seja, em sua visão romântica:

A concepção romântica de infância perpetua a noção rousseauiana de inocência nessa etapa da vida, porém com uma sutil mudança. Os românticos apresentavam as crianças como criaturas de profunda sabedoria, sensibilidade estética mais apurada e uma consciência mais profunda de verdades morais duradouras. O resultado desta redefinição foi a mudança no relacionamento entre adultos e crianças, [...] agora, era a criança que podia educar o educador.

Não obstante, no final do século XVIII, e início do século XIX surge pela primeira vez a concepção romântica de infância, denominada como a visão iluminista da infância. As crianças eram consideradas pelos românticos da época como criaturas dotadas de sabedoria, sensibilidade e verdades mais duradouras. Os artistas passaram a se preocupar em apresentá-las em sua forma lúdica, imatura e inocente, ao invés de seres em formação.

Portanto, é nesse cenário que a burguesia começa a dar importância aos seus filhos e à educação deles. Em meio a isso, seus retratos passaram a ser conservados entre famílias nobres e burguesas que começaram a tratá-los de forma diferenciada, passando a considerá-los como frágeis. As fotografias passaram a ser verdadeiros monumentos; escolher a pose, os objetos para composição, o momento do dia que continha mais luz, os enfeites e a boa aparência significavam um martírio para crianças e fotógrafo.

Mais que uma simples lembrança, a fotografia tornava-se objeto de consumo e admiração. Segundo Mauad (2004), os retratos eram trocados entre os membros ou amigos de uma família para posteriormente ocuparem lugar nas mesas das salas de visitas, tanto nas fazendas quanto nos sobrados da cidade. Isso porque uma foto poderia revelar os maiores flagrantes de uma vida doméstica, por trás do grande suplício, havia mais o que dizer sobre os trajes, a paisagem, os penteados, os objetos, as poses e em especial sobre um novo “olhar adulto para o objeto do olhar: a criança e o adolescente” (MAUAD, 2004, p. 142).

As transformações ocorridas nesse processo, ou seja, as transformações a respeito da concepção de criança, não ocorreram nos diferentes grupos sociais. Parte dessas mudanças envolviam as crianças da burguesia e nobreza, as demais crianças continuavam sendo tratadas como adultos, conforme destaca Lucas (2005, p. 82):

Mas, onde estavam as demais crianças, aquelas não retratadas pelos pintores de então? [...] estas crianças estavam sendo absorvidas, primeiramente pela manufatura, organização inicial do processo de produção capitalista, que ao parcelar o trabalho, admitiu que inábeis como mulheres e crianças, dele fizessem parte, propiciando maior rendimento para o capital. A fábrica, por dispensar força muscular e criatividade, confirmou a presença de crianças e mulheres no processo de produção.

Conforme o autor, o sentimento de infância e o reconhecimento da criança como cidadã estava em uma realidade distante para as crianças pobres e trabalhadoras, visto que não pertenciam à burguesia ou à nobreza, encontravam-se, ainda, com pouco destaque. Suas vidas, como mostrado, limitavam-se em serem incorporadas em cruéis e assustadores ramos de produção.

Enquanto isso, no Brasil ainda existia uma organização societal baseada na agricultura e no regime escravocrata, a integração das crianças estava relacionada à sua condição social e econômica. A criança escrava possuía sua inserção social diferente da branca e abastada. O pequeno escravo tinha de se adaptar com grande dificuldade ao cotidiano da mãe e ao seu trabalho, sua realidade era bem diferente daquela descrita para os filhos da burguesia, como cita Silva (2017, p. 35):

Anulada do meio social, a criança negra era tomada como algo e, a partir dos três anos, já era doada aos filhos das grandes senhoras para lhes fazer companhia e não raro se tornavam um brinquedo ou um bicho de estimação. A partir dos sete anos, sua força de trabalho era explorada em alguma atividade auxiliar e, dos doze em diante, tanto as meninas como os meninos eram vistos como adultos no que se refere ao trabalho e à sexualidade.

Para evitar presenciar tal sofrimento e devido às diversas dificuldades de sobrevivência, as escravas preferiam abandonar seus filhos. As crianças abandonadas eram entregues às casas de amas de leite, que recebiam dinheiro para cuidar e permanecer com elas definitivamente ou até 12 anos de idade – idade em que a criança poderia obter seu próprio trabalho explorado de forma remunerada.

Essas crianças, cuja infância era marcada pelo abandono e pobreza, formaram a primeira clientela do Estado, que, segundo Silva (2017), suscitou medidas baseadas no

assistencialismo e na filantropia. Essas são as origens que marcaram o atendimento à criança pequena pobre no decorrer do processo histórico brasileiro, como veremos mais adiante.

De fato, a falta de limites entre as atividades de adultos e crianças provocava uma falta de sensibilidade dos adultos do Antigo Regime. Era muito comum encontrar crianças e adolescentes de até 14 anos recrutados e enviados para a guerra. Surgia juntamente com a grande expansão das embarcações a preocupação com a dificuldade de abastecimento, sendo assim, os adultos eram substituídos pelas crianças e adolescentes na maioria das atividades ao mesmo tempo em que diminuía os alimentos consumidos durante a navegação. Venancio (2004, p. 194, grifo do autor) afirma que:

Tendo em vista tal dificuldade, as embarcações passaram a valorizar o recrutamento de crianças. Os meninos, embarcados como grumetes, consumiam menos alimento e podiam substituir os adultos em inúmeras atividades. Eles trabalhavam na cozinha, preparando ou salgando alimentos, limpavam os pavimentos ou as dependências dos oficiais e, nos momentos de conflito, eram ‘porta-cartuchos’, ou seja, aqueles que levavam a carga de projeção e a estopilha para serem colocadas nos canhões e nas demais armas de fogo das embarcações.

Conforme anteriormente exposto, as mudanças acerca das concepções da criança e da infância e de como essas eram condicionadas a tais atividades testificam que estão diretamente relacionadas com a expansão do comércio. Somente ao final do século XVIII que a exigência de uma idade mínima para o recrutamento começou a ser implantada. O projeto irrealista de recrutar crianças órfãs e abandonadas tinha a intenção de encontrar um destino para essas crianças; uma vez recrutados, segundo Venancio (2004), mais facilmente tornariam soldados ou marinheiros ideais e dedicariam à nação toda lealdade, fidelidade e amor que os demais que dispunham dos familiares. O mar seria a escola, a família e o destino dessas crianças.

Ainda no século XVIII, moralistas e educadores defendiam a importância do desenvolvimento do sentimento da infância como uma etapa marcada pela necessidade de proteção e do cuidado. Junto a essa necessidade de educar as crianças, Lucas (2005, p. 82) descreve que surge também a preocupação de separá-la do mundo do adulto:

[...] o sentimento de infância passa a ser manifestado a partir do século XVIII, momento em que o Estado, como a família, convergiam para o sentido em proteção à criança. A preocupação com a mortalidade infantil o com um maior investimento na educação das crianças pequenas passa a fazer parte das preocupações das famílias. Nesse sentido, algumas instituições surgem com o objetivo de proteger as crianças.

Assim, a origem da Educação Infantil possibilitou que o atual sentimento de infância buscasse preservar a criança da corrupção do meio. A autora afirma que “isto explica tal sentimento ter surgido com a ascensão da classe burguesa que, ao se firmar enquanto classe hegemônica provocou mudanças no papel social da criança” (LUCAS, 2005, p. 83), ou seja, a criança passa a ser idealizada como alguém diferente do adulto, é concebida como quem necessita de cuidados por se encontrar em um processo de desenvolvimento.

Mesmo com a tentativa de preservar a criança do meio adulto e com o ensino bastante diversificado que recebiam, tais como: os ofícios de marinheiro, aulas de natação, e até as primeiras letras – o que no contexto era uma prática na qual apenas 16% da sociedade tinha acesso –, o ingresso das crianças nessas embarcações era considerado, segundo Venancio (2004), uma das poucas alternativas de aprendizado profissional destinadas à criança pobre. Essa situação era totalmente preocupante, haja vista que em diversas ocasiões as crianças presenciavam bebedeiras, xingamentos e constantes brigas, eram obrigadas a conviver com menores delinquentes e presos condenados às galés, além de serem submetidas a uma vida rude, sujeita à fome e maus tratos.

Apesar de todas as ocorrências e restrições destacadas, o número de crianças matriculadas só crescia e a procura pelas instituições de aprendizes se tornava um sucesso. Muitos pais e tutores recorriam ao arsenal pela oferta do aprendizado gratuito e pelas recompensas financeiras destinadas às famílias. Infelizmente, para as crianças submetidas a esse mundo de miséria não havia muita escolha, a nova norma de recrutamento havia sido feita para abolir qualquer lei. Sancionada a lei do recrutamento forçado, tanto escravos, libertos ou prisioneiros eram emancipados e alistados na Marinha a todo custo, crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos eram enviados para a guerra e a cada ano o número de matriculados era absurdamente elevado. Venancio (2004, p. 208, grifo do autor) assevera:

Em que pese a ‘louvação’ da historiografia oficial em relação aos ‘grandes almirantes’, foram os garotos saídos das ruas, ou praticamente raptados das suas famílias, que de fato se expuseram aos perigos das balas de metralhadoras e de canhões. Foram eles que, de maneira mais arriscada, ajudaram os aliados antiparaguaios a vencer a guerra.

Segundo o autor, as vidas desses meninos marinheiros ainda estão à espera de investigações que revelem detalhes de uma arcaica tradição e as profundas situações de conflito armado em que os mártires anônimos eram subjugados a exercer.

No início do século XX as crianças e filhos dos imigrantes recém-chegados ao Brasil conduziam-se para um mundo sem tréguas. Movidos pela esperança de uma vida

melhor na América, famílias inteiras de imigrantes compunham uma história contundente da classe operária quando estas eram empregadas em fábricas e oficinas de São Paulo. Esse correspondia ao período de intenso deslocamento de populações, um período em que a humanidade se movimentava em busca de novos caminhos, novos países e oportunidades. Carregada de vestígios de imensa pobreza, miséria e doenças causadas por grande fome, assim, a América transformava-se em um grande sonho para os imigrantes, vítimas da grande pobreza que assolava o país de origem.

Não sabiam ao certo a origem dos pequenos operários, não conheciam exatamente quem a cidade abrigava no início do século XX. O fato era que a cidade de São Paulo se via sob o impacto da imigração e concentração daqueles que permaneciam na cidade a fim de selarem seus destinos no trabalho das fábricas e oficinas a partir das décadas finais do período oitocentista, como destaca Moura (2004, p. 262):

A classe operária paulistana formou-se, portanto, sob o signo da imigração, sobretudo a italiana, que emprestaria a bairros como o Brás, onde o operariado tenderia a concentrar-se, os tons da italianidade. Muitos dentre esses operários eram crianças e adolescentes, alguns, imigrantes como seus pais [...] outros, filhos de imigrantes, imprimindo a composição da classe operária paulistana, a indelével marca da diversidade. Em princípios do século XX os termos usados para caracterizar minimamente a mão-de-obra requerida – meninos, meninas, assim como crianças e aprendizes – enfatizavam a inserção precoce na atividade produtiva.

O sonho de fazer a América que as famílias imigrantes compartilhavam tornava-se cada vez mais reduzido ao cotidiano exaustivo e violento a que essas eram submetidas. Além dos salários insignificantes e o custo de vida extremamente elevado, a exploração do trabalho e da mão-de-obra principalmente de mulheres e crianças caracterizava-se na discriminação e na redução de custos de produção. A presença de crianças e adolescentes aproximava-se a 15% do total da mão-de-obra e isso refletia o cenário de uma vida referenciada pela pobreza e precariedade, cuja sobrevivência de grande parte das famílias imigrantes dependia do trabalho dos próprios filhos.

As cenas do mundo do trabalho nos primeiros anos da industrialização paulistana traduziam na sua versão mais violenta e assustadora existente nas fábricas e oficinas. O cotidiano das crianças e adolescentes nesses locais remetia sempre em situações alarmantes que resultavam em acidentes de trabalho, sequelas físicas e irreversíveis, em morte prematura e na violência nos seus vários níveis.

O perigo constante a que os pequenos operários eram sujeitos em seu cotidiano eram em decorrência do exercício de funções impróprias para a idade, a precariedade nos

estabelecimentos industriais e por vezes as condições de trabalho deploráveis. Segundo Moura (2004), a implantação da indústria e sua expansão orientou de certa forma o destino significativo das crianças e adolescentes das camadas mais oprimidas economicamente, tanto em São Paulo como em outras partes do mundo, como destaca Moura (2004, p. 266):

A acentuada presença de crianças e de adolescentes nas indústrias de tecidos não limita, no entanto, a participação desses trabalhadores a essa atividade, embora concentrados sobretudo nesse setor. Nas indústrias de confecções, alimentícias, de produtos químicos, na metalurgia, como também em outros setores, era ampliado o leque de funções nas quais os pequeninos operários e operárias eram empregados. É o caso da menina Antônia de Lima, de 12 anos de idade que, em março de 1904, trabalhando em uma máquina de cortar fumo na fábrica de Arthur Pereira, no Brás, foi atingida pela faca e perdeu parte do braço direito.

Na expressão de Moura (2004), as referências aos acidentes de trabalho não se limitavam apenas ao interior das fábricas e oficinas. Por vezes os ferimentos eram resultados de maus tratos que patrões ou representantes de chefia afligiam aos pequenos. A extrema violência permeava o cotidiano das crianças operárias, sempre relacionada às situações de comportamento, desempenho profissional, atritos mal resolvidos, desentendimentos e pela permanente tensão no estabelecimento de trabalho.

Muitas atitudes inadequadas no ambiente de trabalho demonstravam que, acima de tudo, as crianças e adolescentes não estavam preparados para as funções as quais desempenhavam, de fato, eram atitudes adequadas à idade e em muitas situações, a condição de infância sobrepunha às condições de trabalho, por vezes, a falta de obediência às regras, as brincadeiras, a malcriação pontuavam que o mundo do trabalho não excluía integralmente o lúdico de suas vidas, como destaca Moura (2004, p. 270):

Fresta importante na rigidez de comportamento pretendida no interior das fabricas e oficinas, a desobediência, a malcriação, as brincadeiras pontuavam o cotidiano do trabalho no período, iluminando com uma forma peculiar de resistência, a história desses pequenos trabalhadores. As brincadeiras provavelmente quebravam a rotina esmagadora dos dias tão longos passados entre os muros dos estabelecimentos industriais, aliviavam a tensão que permeava a situação de trabalho, e resgatavam minimamente o direito à infância e à adolescência, tão negado a esses trabalhadores a partir do ingresso no mundo do trabalho.

É importante lembrar que a forma como era descrita as condições de trabalho nas indústrias e fábricas demonstrava em primeira instância a possível inexistência de medidas de regulamentação do trabalho para menores. Entretanto, as leis nesse período descrito, por volta de 1910, já existiam, apenas não eram cumpridas.

Os Códigos Sanitários do Estado compunham, de fato, as medidas restritas e regulamentava as atividades das crianças e adolescentes nas fábricas. Exemplos desses códigos são a Lei Estadual n. 1596 e os Decretos Estaduais n. 2918 e n. 233, que fixavam a jornada de trabalho limites de acordo com a idade do trabalhador: entre as faixas etárias de 12 a 15 anos eram previstas até cinco horas diárias, e 12 horas diárias para o conjunto de operariado, prevendo também intervalos para refeições e a proibição do trabalho noturno.

Entretanto, segundo a autora, o emprego inadequado de menores chamava atenção para as jornadas de trabalho excessivas. O esforço contínuo e extenso ao qual eram submetidos consistia em jornadas extremamente longas que por vezes atingiam até 14 horas diárias, com intervalos mínimos – um pequeno descanso de 20 minutos – sem direito a descanso semanal. Para maior agravante, eram submetidos ao trabalho noturno e extraordinário muitas vezes sem remuneração, o que acentuava a exploração da mão-de-obra e a dificuldade em frequentar a escola, isso porque a Lei Estadual n. 1596/1917 respaldava a educação e saúde desses menores que previa a apresentação de certificado de frequência em escola primária e, do mesmo modo, atestado médico de capacidade física, conforme atesta a Moura (2004, p. 272, grifo da autora):

A idade permitida para a admissão ao trabalho oscilava na legislação durante o período. Em 1894, o Decreto Estadual nº 233 estabeleceu em 12 anos o limite de idade para a admissão aos ‘trabalhos comuns das fábricas e oficinas’, no entanto, as autoridades competentes poderiam determinar ‘certa ordem de trabalho acessível’ às crianças compreendidas entre dez e 12 anos de idade. Em 1911, o Decreto Estadual nº 2141 estabelecia em dez anos de idade o limite para que as crianças fossem admitidas ao trabalho, ‘podendo os de dez a 12 anos executar serviços leves’. Em fins de década de 1910, a Lei Federal nº 1596/1917 e o Decreto Estadual nº 2918/1918 estabeleciam, de fato, a idade de 12 anos como limite para a admissão de mão-de-obra menor no setor secundário.

Percebemos, portanto, que as leis e decretos vigentes da época existiam, porém, eram respaldadas por um sistema de fiscalização inoperante e ineficiente, trazendo como consequência a falta de interesses em contemplar a classe trabalhadora e, de certa forma, poupar a infância e a adolescência da exploração a que eram submetidas no mundo do trabalho. Mesmo diante das denúncias frequentes geradas pela imprensa operária, a mão-de-obra das crianças no trabalho fabril, seus espancamentos e as mutilações tornavam-se fatos corriqueiros.

Em paralelo a esse contexto, o processo de “fetichismo da infância”³ começa manifestar sutilmente no século XIX. Em meio a uma revolução silenciosa, as mulheres eram representadas e identificadas por sua sexualidade, sendo relegadas à esfera privada e doméstica. Logo, de acordo com os discursos políticos e médicos, precisavam ser protegidas e guardadas. As crianças eram colocadas como centro da vida da mulher e vistas como investimento da família, como assunto preferido das mães. O nascimento era projetado e sonhado e a pureza e delicadeza eram preservadas o máximo possível em seu crescimento; isso no século XIX, na realidade das famílias burguesas e cristãs, como complementa Arce (2010, p. 17):

As crianças por sua vez, eram colocadas definitivamente como o centro da vida da mulher e da família, vistas como o futuro; nelas eram depositados todos os sonhos e esperanças. Boas e puras por natureza precisavam ser protegidas da corrupção do mundo e terem liberdade suficiente para se desenvolverem naturalmente.

Segundo Moura (2004), a sensibilidade referente às condições das crianças e dos adolescentes era comparada ao dia a dia dos cativos no regime escravocrata. Um contexto considerado como uma versão moderna dos antigos feitores, as condições desumanas do trabalho nas fábricas ganhavam cada vez mais críticas e opiniões acerca do assunto, tanto os estabelecimentos industriais, pelo aproveitamento indiscriminado das crianças e adolescentes, e principalmente os pais, por vezes foram criticados e acusados de serem gananciosos ao explorarem os próprios filhos. Desse modo, somente na passagem para o século XX é que as reivindicações da classe operária começaram a ganhar as páginas da imprensa.

Mesmo diante de reivindicações, numerosas greves e denúncias em diversas regiões do Brasil, as cenas das crianças e adolescentes encaminhados ao mundo do trabalho repetiam-se em outras cidades, com outras crianças. Contudo, muitos detalhes do cotidiano das fábricas e oficinas permanecem obscuros, uma história, segundo Moura (2004), bem conhecida no conjunto da classe operária, porém nebulosa aos demais, quer em São Paulo, quer nos demais cantos do país.

Trazer à tona essas crianças e esses adolescentes, revelar seus nomes – ainda que isso torne possível sobretudo em situações-limite, como os maus-tratos e os acidentes de que são vítimas no mundo do trabalho – representa uma forma de romper com esse anonimato, uma forma de aproximação da experiência que cada

³ O fetichismo é uma das manifestações de caráter alienante da sociedade do capital. O termo consiste na relação na qual se atribui ao objeto um poder sobrenatural, que se presta culto; o fetichismo adquire uma naturalização de algo que é social, como destaca Marx (2002). A sociedade atual vivencia o fetiche em diferentes espaços que historicamente a criança foi constituída, espaços que agora são apropriados pelo mercado e pelo capital. Esse fator desencadeou uma perda na característica da infância, descaracterizando esse conceito, ao passo que, crianças tem se comportado como adultos.

um deles viveu na condição de operário, naquilo que ela tem de único. Único, porque o vivido tem uma dimensão individual, que não é possível ignorar, como o sofrimento, o trauma e, muitas vezes, a incapacidade que restam de um acidente de trabalho. Único, também, porque o vivido é composto de detalhes, de sutilezas, como a brincadeira que provavelmente escapou ao olhar vigilante que se estendia sobre essas crianças e esses adolescentes nas fábricas e oficinas. Único, porque as situações vividas por Arnaldo Dias, por Antonia de Lima e por tantos outros pequenos operários e operárias solitários, representavam momentos individuais, difíceis de serem apreendidos em sua complexidade mas, que permitem redimensionar a experiência compartilhada que os aguardava, como coletivo, quando os portões das fábricas e as portas das oficinas se fechavam às suas costas, no início de mais uma longa jornada de trabalho (MOURA, 2004, p. 286).

De acordo com Romanelli (1997), no Brasil, a subsunção da educação aos ditames do capital aprofunda-se na década de 1930, juntamente com o processo de urbanização e industrialização da economia nacional. Segundo a autora, a expansão do sistema nacional de educação foi articulada, em uma primeira instância, aos interesses do capital nacional e, em um segundo momento, com a abertura da economia nacional para a entrada do capital internacional.

Com a criação do Departamento Nacional da Criança em 1940, as iniciativas se restringiam à assistência e ao atendimento médico-higienista, amparado pelas políticas eugenistas do período. Mas, segundo Kramer (2003), ainda que o Estado propagasse a importância da infância, não propunha a manutenção do atendimento a ela dividindo sua responsabilidade com a iniciativa privada e com a própria sociedade civil – muito embora o centralizasse na direção e no controle do atendimento. Nesse período mencionado a infância torna assunto do Estado no Brasil, ante as políticas centralizadoras do Estado Novo.

Salientamos que é também sob a orientação da organização capitalista da sociedade brasileira que a infância vai ser pensada pelas políticas públicas: “como novo personagem surgia a criança trabalhadora que passava a ser reconhecida como importante” (KRAMER, 2003, p. 60). Logo, pode-se dizer que o reconhecimento das crianças como cidadãs é uma conquista recente. Segundo Kramer (2007), somente a partir da década de 1930 as mobilizações da população repercutiram resultados como a escola elementar como direito de todos, uma Constituição Federal (CF, 1998) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

Ao observarmos os direitos da infância e adolescência nos documentos oficiais, temos que a Constituição Federal assegura em seu Art. 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a elaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1998, p. 56). Do mesmo modo, no Art. 53 do ECA,

“a criança e o adolescente têm direito a educação visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para exercício de sua cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1990, p. 38).

Essas conquistas são decorrências de um amplo processo público e democrático de discussão e debate acerca da situação das crianças e adolescentes do país e dos rumos das políticas para o atendimento dessa população. No que se refere à implementação de políticas de direitos garantidos na constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96) contempla a educação infantil como primeira fase da Educação Básica de Ensino, garantida pelo Estado de forma pública e gratuita. Essa premissa legal inaugura nova forma de atendimento educativo da infância, cuja responsabilidade passa a ser organizada e gestada pelas secretarias de educação.

No século XXI, não resta dúvidas de que o ECA é considerado a legislação mais avançada para a criança e adolescente que se criou no Brasil, haja vista que no tempo presente a violência contra crianças e jovens deixou de ser uma característica inerente aos pobres e às famílias de classe baixa ou desestruturadas e passou a considerar como vitimização os maus tratos sofridos por qualquer criança, como descreve o artigo 5º: “nenhuma criança ou adolescente será objeto de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido em forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990, p. 1).

Em decorrência das grandes denúncias em relação à situação das crianças e das alterações significativas dos direitos dos trabalhadores, o conceito de criança também se encontra em outra dimensão. No século XXI, em termos gerais, o conceito de criança é caracterizado como um ser de pouca idade – termo referente ao contexto fisiológico e biológico da pessoa no qual todos vivenciam. De acordo com o ECA, “considera-se criança, para os efeitos dessa lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes entre doze e dezoito anos” (BRASIL, 1990, p. 10).

Já a perspectiva marxiana – teoria que articula esta pesquisa – considera o conceito de criança como sujeito histórico em construção, em processo de humanização. O significado dessa concepção varia ao longo dos tempos, classes sociais e grupos étnicos. Kuhlmann Junior (1998, p. 32) destaca seu conceito sobre criança nessa perspectiva:

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

entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais.

Percebemos, pois, que a concepção de criança vem sendo historicamente construída ao longo dos anos, por isso não se pode considerar o termo como algo homogêneo. Essa concepção ainda depende da classe social e do grupo étnico ao qual a criança faz parte, por isso nos deparamos com diferentes concepções de criança em uma mesma sociedade ou época.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) reconhece que de fato essa adversidade de diferentes concepções sobre a criança “revela a contradição e o conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes dificuldades sociais presentes no cotidiano” (BRASIL, 1998, p. 20). Tais referenciais destacam o conceito de criança tal como

um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, como uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca (BRASIL, 1998, p. 21).

O conceito de infância, portanto, não corresponde a uma categoria universal, natural, como algo igual ou homogêneo, com mesmo significado. O conceito de infância e sua concepção teve sua constituição na história e esta tem um significado genérico, ou seja, um conceito que abrange vários termos que se desenvolvem a partir das transformações sociais. Uma vez que há múltiplas particularidades que permeiam diferentes crianças e infâncias, faz-se necessário compreendermos que essas diferenças são históricas, políticas, regionais, econômicas e sociais, como destaca Kuhlman Junior (1998, p. 31):

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso reconhecer as representações de infância e considerar as crianças como produtoras da história.

Nesse sentido, entendemos que o conceito de infância corresponde às particularidades, culturas geradas na fase quando criança, um conceito socialmente construído. A partir dessa afirmação é possível considerar que nem todos os adultos vivenciam essa fase, justamente porque a história da infância de cada indivíduo depende de fatores relacionados à classe social, como destaca o autor.

Salientamos que, com o avanço do capitalismo, a educação sofre seus impactos enquanto instrumento de mudança e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da grande indústria, da tecnologia, da ciência e com a concretização do capital, a criança tornou-se indispensável enquanto mão-de obra. Passou a ser vista como um ser frágil que necessitava de cuidados especiais, que precisava ser educada, frequentar uma escola e ser preparada para o futuro. Porém, o que parece ser uma valorização da criança, assim como da infância, constitui-se em um discurso que desvaloriza a educação e impõe alienação aos indivíduos da mais tenra idade.

De fato, os termos criança e infância passaram de um extremo a outro, antes um indivíduo não reconhecido, agora visto como um ser livre e ativo, transformado em consumidor potencial. Esse discurso torna a inserção da criança na vida social como um processo natural, ou seja, esse processo não permite que apareça o caráter histórico da criança, nem sua construção social, o que contribui para a fetichização desta.

Marx (1993) definiu fetiche como o processo que transforma tudo em mercadoria, um processo que inverte a realidade, que apresenta as coisas como na verdade não são, que se mostra em aparência falsa e ilusória, a qual não expressam suas relações que são constituídas de fato. Lima (2010, p. 57, grifo da autora), a partir dos estudos de Marx, destaca que:

O desafio não está em criticar a aparência como ilusão do sujeito, e sim criticar a própria sociedade, visto que ela é em si ilusória, e esse é o desafio da ciência. É preciso compreender as relações que são invisíveis na essência e visíveis na aparência. O fetiche atinge o que há de mais elevado no ser humano: sua consciência, fazendo-o acreditar que as coisas sempre foram assim e sempre serão, [...], naturalizam os fatos, passam a crer nas aparências como ‘verdades absolutas’, transformam também as relações humanas em relações coisificadas em que o homem se perde de si mesmo.

As crianças, da mesma forma, estão condicionadas aos adultos e às finalidades do mercado. Com relação a isso, Arce (2004) destaca que a sociedade do capital traça uma visão idealizada da criança na qual a infância se torna uma proteção das mazelas produzidas pela sociedade, esse processo é denominado “fetichização da infância”, atribuindo à criança um papel na sociedade no qual não consegue desempenhar; a autora destaca que o fetichismo da infância é uma das manifestações do caráter alienante da sociedade capitalista contemporânea, e que pais e educadores não mais dirigem, apenas seguem as crianças e seus desejos, necessidades e interesses, tornando o adulto um escravo da infância.

Os significados atribuídos à criança e infância desde o período em que surgiram marcaram sensivelmente as suas constituições atuais e futuras. A infância atualmente vem

sendo construída e consolidada baseada numa perspectiva que “naturaliza” o indivíduo sob o fundamento de um conceito genérico e abstrato, concepções que fetichizam a existência da criança, isolando-a do seu caráter social, econômico e político da sociedade de classes, como se confirma na pesquisa e nos depoimentos no Capítulo 3.

Percebemos, portanto, uma visão idealizada e preservada da criança que caracteriza o contexto social decorrente do processo ideológico de naturalização das relações capitalistas de produção de conceito, muitas vezes divulgadas pela mídia, referentes à criança e infância. É comum, atualmente, a ideia de natureza infantil descontextualizada quanto ao seu sentido histórico e social, não reconhece que o ser criança é também um ser histórico e que se constitui a partir da transformação da realidade na qual está inserida e da mesma forma se transforma por essa realidade, como será observado no Capítulo 3, nas análises decorridas das entrevistas com as professoras de Educação Infantil.

1.2 Histórico das instituições de educação infantil na Europa

O conhecimento sistematizado passa ser uma nova exigência da nova sociedade capitalista, que se organiza não mais pelo direito natural, mas pela sociedade contratual. Se recorrermos à história da educação escolar, percebe-se que a escola aparecia nas sociedades antiga e medieval como complementar à educação que se dava pelo trabalho. A escola se destinava a uma minoria de indivíduos, os quais não necessitavam trabalhar. Com o advento da sociedade burguesa, a educação escolar potencializa o trabalho, pois esta era centrada na cidade e na indústria que traz consigo a exigência da generalização da escola, ou seja, à medida que a sociedade se baseia na cidade e na indústria, mais avança o processo urbano-industrial e mais se desloca na exigência da expansão escolar.

Os movimentos em favor de instituições destinadas às crianças multiplicavam entre médicos psicólogos e pedagogos. O que a priori denominava *infans*, passa a tornar *puer*⁴. Enfatizavam a construção da criança e de seu desenvolvimento a partir de modelos institucionais que promoveriam o bem-estar infantil, como destaca Kuhlmann Junior e Fernandes (2004, p. 26, grifo dos autores),

Durante boa parte do século XIX, a maior ênfase das propostas institucionais para as crianças foi em relação ao período da puerícia, especialmente pela difusão da escola

⁴ Agora *infans* se torna *puer*. É um movimento que começa retroceder do período de 7 a 14 anos para a faixa dos 0 a 6 anos. Segundo Kuhlmann e Fernandes (2004), a idade da razão deixa de ser considerada um marco de ingresso na vida social e começa-se a reconhecer que as crianças desse período podem aprender e ser educadas em instituições coletivas.

primária. [...] No final do século XIX e início do século XX, a infância e sua educação irão integrar os discursos sobre a edificação da sociedade moderna. Farão parte do modelo geral referencial das instituições e da estrutura do Estado para uma nação *avançada*, que se difunde no processo de transformação mundial [...].

Nesse período, já estavam definidos os papéis sociais, com os homens como pertencentes à esfera pública, as mulheres, à esfera privada, sob forte influência do Romantismo, e as crianças mantidas sob os cuidados e proteção das mulheres e colocadas, como destaca Arce (2010), no centro da vida da mulher e da família.

Nesse contexto, como observado na seção anterior, as crianças eram vistas como o futuro, um investimento em que eram depositados sonhos e esperanças, e de alguma forma precisavam ser protegidas contra a corrupção, preservando o máximo seu desenvolvimento, sua pureza e a delicadeza. Dessa forma, algumas instituições surgem com objetivo de proteger as crianças e separá-las do mundo do adulto, pois esse período era tido como uma etapa marcada pela necessidade de proteção e cuidado.

Isso explica, também, o motivo de a Educação Infantil ser definida como assistencialista, visto que os objetivos de ter sido criada era exatamente a decisão de voluntários de cuidar de crianças que estavam abandonadas nas ruas, diminuir a marginalização e a desordem, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha. Tendo seus fundamentos baseados no Iluminismo, a Educação Infantil, associada aos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, tinha a defesa da universalização do ensino e da normalização da classe trabalhadora, por isso essa etapa destaca-se e fundamenta-se na assistência.

Desse modo, de acordo com Lucas (2005), a origem da Educação Infantil, enquanto instituição, possibilitou que o atual sentimento de infância buscasse preservar a criança da corrupção do meio. A autora afirma que: “Isso explica tal sentimento ter surgido com a ascensão da classe burguesa que, ao se firmar enquanto classe hegemônica provocou mudanças no papel social da criança (LUCAS, 2005, p. 83)”, ou seja, a criança passa a ser idealizada como alguém diferente do adulto, é concebida como quem necessita de cuidados por se encontrar em processo de desenvolvimento. Assim como afirmam Kuhlmann Junior e Fernandes (2004, p. 23),

A defesa da instituição escolar como o lugar da criança revestiu-se da ilusão de que a escola seria um meio para afastá-la da sociedade, foco de degeneração moral, de modo que, sob a condução de educadores incorruptíveis, ela fosse educada para uma vida social regida por valores opostos aos vigentes.

Na expressão de Kuhlmann Junior (1998), no processo histórico da constituição das instituições de Educação Infantil, destaca-se que, por se configurar como uma proposta assistencialista, a educação nesse âmbito não era sinônimo de emancipação, ao contrário, era uma proposta destinada para a submissão das famílias e das crianças dessa classe social, ou seja, das classes populares.

Dessa maneira, o atendimento na maioria dos casos era destinado exclusivamente aos pobres, de certa forma, essas instituições eram encaradas pelos educadores como uma forma de superar a pobreza, miséria e até a própria negligência das famílias.

Entre a Revolução Industrial e o século XIX originaram-se os movimentos marcados por Froebel e Montessori, que ampliaram as redes de jardins de infância voltados diretamente para as crianças pobres. Os trabalhos expandiam entre as favelas onde a concentração de filhos de imigrantes e os pobres alemães e italianos residiam. Mais tarde, esse tipo de trabalho pré-escolar expandiu entre os Estados Unidos e Europa. Destacada como uma educação compensatória, esses movimentos que visavam uma mudança social acarretavam a valorização e expansão da Educação Infantil. Segundo Kramer (2003, p. 26), o modelo compensatório característico da pré-escola obteve outro objetivo além desses apresentados,

A educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessária tanto na Europa quanto nos Estados Unidos durante a depressão econômica dos anos 30. Seu principal objetivo era o de garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e, simultaneamente, fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos de idade.

Em meio à Segunda Guerra Mundial, esse movimento da pré-escola – que corresponde a Educação Infantil – trouxe a comunidade como um lugar em que havia a preocupação com as necessidades emocionais e sociais da criança. Isso contribuiu para o avanço desse atendimento, principalmente para as mães que trabalhavam nas indústrias, enquanto os pais eram convocados para a guerra. A pré-escola assumia contribuições importantes para a comunidade, surgindo o conceito de assistência social.

Por um lado, foi introduzido o conceito de *assistência social* para crianças pequenas, sendo ressaltada a sua importância para a comunidade a medida em que liberava a mulher para o trabalho. Por outro, foi despertado o interesse por novas formas de atuação com crianças cujas famílias passavam agora por situações antes desconhecidas e que implicavam a ausência do pai (convocado pela guerra) e, muitas vezes, a da mãe (engajada no trabalho produtivo) (KRAMER, 2003, p. 27, grifo da autora).

Nesse sentido, era cada vez mais evidente que o interesse e a preocupação não eram voltadas apenas para os fatores médicos e nutricionais, assistenciais, culturais e psicólogos; de certa forma, as intenções dos estudiosos indicavam para a aprendizagem e as teorias de desenvolvimento da criança na prática da pré-escola, as quais foram resultados de várias pesquisas desenvolvidas em creches e jardins de infância, centradas em estudos do pensamento da criança e sua linguagem, um fator determinante para expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar.

No entanto, a creche também era um espaço de contradição. Essas instituições surgiram não somente para acolher, assistir e educar, mas também para atender a interesses econômicos. De um lado, o trabalho das mães, de outro, o desenvolvimento do “mercado educacional”, ao mesmo tempo que as instituições estavam para acolher as crianças, dando-lhes educação e saúde, esta contribuía com os capitalistas para que as mulheres se libertassem para a produção, e também moldavam as crianças para serem cidadãs produtivas.

As Instituições de Educação Infantil foram criadas em suas condições de meios favoráveis, a partir da metade do século XIX. De acordo com Kuhlmann Junior (1998, p. 76), essas instituições foram difundidas plenamente durante as exposições internacionais, expressavam as tendências e conflitos na sociedade e apresentavam uma idealização utópica da vida social como modelo de civilização moderna e científica.

Em Londres, 1862, constituiu-se um grupo específico dedicado a instrução, com a exibição de materiais, métodos e instituições. Desde então, a educação alcançou cada vez mais destaque, chegando a ocupar espaços privilegiados nessas mostras, obtendo em algumas delas, o prestígio de ser posta como o primeiro grupo na ordem de classificação.

Havia diversas propostas relacionadas à Educação Infantil que sugeriam abranger os trabalhadores e a população pobre, o que resultava em exposições realizadas em vários países dedicadas a esse tema específico, que expunham modelos e edifícios de escolas elementares, infantis e creches. A crescente atenção dedicada ao ensino infantil acentuou a necessidade de expandir lições e instruções consideráveis.

Na fala de Marbeau durante o Congresso de Internacional de Assistência, em 1889, este considerava a creche uma escola de higiene, de moral e de virtudes sociais. Esta ajudaria a escolarização dos pequenos, ao lhe fornecer um início de educação, e os seus irmãos – que poderiam frequentar as aulas regularmente – sendo também uma escola para as mães e para as damas dirigentes (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 79).

Assim sendo, a sociedade se encontra em um amplo desenvolvimento devido à expansão do ensino infantil. Um crescimento significativo da criança e sua inserção social, que resultou na condição de uma nova infância: civilizada e escolarizada.

Nesse contexto, pode-se concluir que esse fator histórico da escolarização, principalmente da Educação Infantil, possibilitou de certa forma uma ordem na sociedade, a inserção da criança no meio escolar, e viabilizou um ideário de meritocracia e de uma cultura homogênea, que naquele período se tratava de elementos necessários para consolidar o processo de civilização.

Durante muito tempo, acompanhando a estruturação do capitalismo, as creches eram destinadas ao combate à pobreza e à mortalidade infantil. Para alcançar tal objetivo, cabia a creche não somente guardar a criança, mas também instruir as mães a respeito do cuidado com os filhos. Em algumas pesquisas, como de Haddad (1993), por exemplo, destacam-se que a justificativa das creches era atender somente mulheres viúvas ou abandonadas, mulheres sem outras alternativas deveriam trabalhar, também destinava a atender os filhos das mulheres julgadas incompetentes. Percebe-se, portanto, que a presença do caráter filantrópico e assistencialista origina-se desse contexto, no qual ocupava e ainda ocupa o lugar da família com a intenção de prevenir a desorganização familiar.

1.3 Primeiros passos da educação infantil brasileira

O início da história da educação escolar no Brasil foi marcado pela chegada dos jesuítas em 1549, que intencionavam converter os gentios por meio da catequização. Mesmo não sendo o objetivo principal, a chegada dos padres da Companhia de Jesus tornou-se uma ordem docente. Chambouleyron (2004, p. 61, grifo do autor) destaca que aos poucos os esforços foram direcionados para a formação dos jovens e crianças em letras e virtude,

mas era principalmente na vida religiosa que os meninos eram preparados para formar a ‘nova cristandade’ sonhada pelos religiosos da Companhia de Jesus. A educação das crianças implicava, assim uma transformação radical da vida dos jovens índios.

A criança indígena, muitas vezes entregue pelos próprios pais aos padres da Companhia de Jesus, era considerada um “papel em branco”, ou seja, esse era um meio de doutrinar e acostumar com virtudes e bons costumes, deixando de lado as práticas consideradas abomináveis. Eles aprendiam também ler, escrever e contar e também havia o ensino de músicas e instrumentos. Dessa forma, ocorreria algo que chamaríamos de

“substituição de gerações”, ou seja, os filhos terminariam sucedendo seus pais e constituiria um povo agradável a Cristo, fortalecendo a ideia de uma nova cristandade, como destaca Chambouleyron (2004, p. 58, grifo do autor):

É bem verdade que a infância estava sendo descoberta nesse momento no Velho Mundo, resultado das transformações nas relações entre indivíduo e grupo, o que ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria ‘afirmação do sentimento da infância’, na qual Igreja e Estado tiveram um papel fundamental. Nesse sentido, foi também esse movimento que fez a Companhia escolher as crianças indígenas como o ‘papel branco’, a cera virgem, em que tanto se desejava escrever; e inscrever-se.

A educação católica promoveu uma transformação na vida das crianças indígenas, muitas aprendiam seus ofícios e mesmo depois de casadas ganhavam a vida ao modo dos cristãos. No aprendizado da doutrina, os jesuítas preparavam os jovens por meio da capacidade de memorização, desenvolveram catecismos com diálogos para que as crianças fixassem as normas da igreja.

Entretanto, o trabalho da Companhia de Jesus com os indígenas nem sempre obteve bons resultados. Mesmo com o crescimento das escolas e dos alunos que as frequentavam, havia um receio dos antigos alunos, aqueles que eram levados pelos pais, com seus costumes, de mudar de uma parte a outra, desaprenderem e abandonarem todo o aprendizado recebido pelos padres. Muitos desses antigos alunos, longe de toda doutrina, voltavam aos velhos hábitos. A puberdade também era o momento de romper com as escolas jesuíticas e retornar às tradições e costumes indígenas.

Além do nomadismo, as crianças cresciam e frequentemente abandonavam o aprendizado recebido pelos padres. O padre Grã, por exemplo, em junho de 1556, questiona-se acerca da ‘condição’ dos índios, segundo ele, o maior obstáculo para sua conversão, pois os homens, que até os 18 ou 20 anos davam bom exemplo, logo ‘começavam a beber e fazem-se tão rudes e ruins que não é de crer’. Muitos religiosos apontavam para o fato de que os meninos, chegando aos ‘anos da puberdade’, como escreve o então irmão Anchieta, quatro anos mais tarde, corrompiam-se e ‘com tanta maior desvergonha e desenfreamento se dão as bebedeiras e luxúrias quanto com maior modéstia e obediência se entregavam antes aos costumes cristãos e divinos ensinamentos’. Para muitos com efeito, a puberdade marcava a “expulsão do paraíso prometido pelos jesuítas” (CHABOULEYRON, 2004, p. 68, grifo do autor).

Esses e mais problemas levaram os padres a optarem por uma conversão pela sujeição e temor. Consolidava a crença que os índios converteriam apenas por meio da sujeição a uma autoridade e de um rígido sistema disciplinar.

O sistema denominado *Ratio Studiorum* orientava por meio das propostas de cursos que incluíam Letras, Filosofia, Ciências, Teologia e Ciências Sagradas. Ao longo do tempo, precisamente por volta do século XVI, esse sistema acabou por estender por todo território brasileiro, entretanto era uma educação reservada aos filhos dos colonizadores ou destinada à preparação de futuros sacerdotes. Os demais, como as mulheres e os negros, não tinham acesso a essa educação.

Apartados da educação jesuítica encontravam-se, sobretudo, os negros e as mulheres, que não tinham acesso às escolas. Somente os mulatos, a partir do século XVI, por autorização do rei de Portugal, podiam ter direito a educação escolar. Já a educação da mulher restringia-se a aprendizagem de boas maneiras e prendas domésticas; elas deveriam aprender a ser boas mães e boas esposas. Mesmo as oriundas de famílias mais abastadas não tinham assegurado o acesso a instrução escolarizada (FARIA, 2005, p. 35).

Em relação à educação voltada para infância, esta, de igual modo, veio marcada pela presença da Companhia de Jesus, com intencionalidade de educar as crianças na fé católica na subordinação. A criança nesse período era comparada ao menino Jesus, surgindo o mito da criança santa, a partir dessa perspectiva adotada que a criança foi eleita como alvo principal da pedagogia dos jesuítas.

Por considerar a criança como pura, um ser que ainda não havia sido corrompido pela sociedade, sua alma era vista como um “papel em branco”, ou “tábula rasa”. Sendo assim, de acordo com Faria (2005), a criança poderia ser facilmente moldada e escrita. Este, portanto, tratava-se de um momento ideal para efetivar a catequese e garantir, de alguma forma, a pureza e a moral das crianças, mesmo que isso custasse tirá-las da sua própria família.

Já no Brasil, Romanelli (1997) destaca que a subsunção da educação aos ditames do capital aprofunda-se na década de 1930, juntamente com o processo de urbanização e industrialização da economia nacional. Anteriormente, a assistência à infância até os meados da década de 1920 vinha basicamente por meio de instituições particulares. Segundo a autora, a expansão do sistema nacional de educação foi articulada, em primeira instância, aos interesses do capital nacional e, em um segundo momento, com a abertura da economia nacional para a entrada do capital internacional.

Nesse período mencionado, a infância torna-se assunto do Estado no Brasil, ante às políticas centralizadoras do Estado Novo. Com a criação do Departamento Nacional da Criança, em 1940, cujas iniciativas restringiam-se à assistência e ao atendimento médico-

higienista, amparado pelas políticas *eugenistas*⁵ do período, a tendência era promover vários programas e campanhas de combate à desnutrição, às vacinações, programas de fortalecimento das famílias e a educação sanitária, entre outros auxílios ampliar ou reformar obras de proteção ao materno infantil, hospitais e maternidade. Segundo Kramer (2003), ainda que o Estado propagasse a importância da infância, não propunha-se à manutenção do seu atendimento ao dividir sua responsabilidade com a iniciativa privada e com a própria sociedade civil – muito embora o centralizasse a direção e o controle ao atendimento, conforme Kramer (2003, p. 61):

Associações religiosas e organizações leigas, bem como médicos, educadores e leigos eram solicitados a realizar juntos com o setor público a proteção e o atendimento a infância, com a direção e alguma subvenção deste último. 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 a proteção da infância.

Diante de tais atuações, o objetivo era enfatizar a importância e a necessidade dessas instituições na colaboração do bem-estar das crianças, com a criação de centros de recreação, elaboração de programas de assistência alimentar, demonstrando fortemente a presença das tendências médicas e assistenciais.

Percebemos que é também sob a orientação da organização capitalista da sociedade brasileira que a infância vai ser pensada pelas políticas públicas. Segundo a autora mencionada, somente a partir da década de 1930 as mobilizações da população repercutiram como resultado na escola elementar como direito de todos. Observando as datas recentes dos documentos oficiais voltados ao cuidado, à educação e assistência, como a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, pode-se dizer que o reconhecimento das crianças como cidadãos é uma conquista recente.

Essas conquistas são resultado de um amplo processo público e democrático de discussão e debate acerca da situação das crianças do país e dos rumos das políticas para o atendimento dessa população. Corresponde a um salto qualitativo referente à implementação de políticas de direitos garantidos na Constituição e, dentre eles, o atendimento educacional

⁵ Eugenismo foi um movimento que chegou ao Brasil nas décadas de 1910 e 1920, associando as preocupações do momento, tais como: saúde, saneamento, higiene e questões raciais. Com a intenção de melhorar a raça humana, a eugenia pretendia sanar a sociedade de pessoas com características indesejáveis. Preocupados com a grande massa de imigrantes no país, médicos, sociólogos e simpatizantes do movimento apoiavam nesse a implementação de diversas políticas públicas consideradas raciais e acreditavam que a educação era um dos meios nos quais resolveriam o problema que o país enfrentara. Por fim, tinham como bandeira “a purificação da raça”, ou seja, uma sociedade eugênica seria aquela composta por pessoas brancas, saudáveis, sem vícios e que não ameaçassem o desenvolvimento do país (COTRIM, 2012).

para a infância que se materializa na lei n. 9394/96 a LDBN, instituindo a Educação Infantil como primeira fase da Educação Básica garantida pelo poder público, e a mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento publicado em 2018, estabelece a todos os estudantes, crianças, jovens e adultos o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis.

Ainda que essas instituições tenham sido criadas, a princípio, para atender à necessidade do cuidado e guarda dos filhos das mães trabalhadoras no período da Revolução Industrial e assumiram seu caráter assistencialista que subjuga e subordina as famílias e crianças mais pobres, tais instituições apresentam-se como lócus no qual trabalhadores em educação se constituem e elaboram representações acerca de si mesmo, da vida social, das contradições e das formas de intervenção na realidade social, como completa Lima (2005, p. 66):

Não podemos negar a criação de creches e o aumento no atendimento de crianças no país, o que apresenta um avanço histórico político. Faz-se necessário continuar lutando e exigindo do poder público propostas educacionais que reconheçam a especificidade do que é necessário ao atendimento das crianças nessa etapa de educação, além da materialização das propostas legais, dos direitos das crianças de zero a seis anos, a começar da Constituição Federal (CF) de 1988, que considera a educação como um direito subjetivo, e demais documentos que tratam das políticas para a infância.

A LDBN/1996 contempla a Educação Infantil como primeira fase da Educação Básica de Ensino, garantida pelo Estado de forma pública e gratuita. Essa premissa legal inaugura nova forma de atendimento educativo da infância, cuja responsabilidade passa a ser organizada e gestada pelas secretarias de educação.

O mais atual documento que assegura os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, a BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental, define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018). Essa base orienta os currículos e propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas e também políticas para formação de professores, produção de material didático e avaliação.

Kuhlmann Junior (1998) destaca que atualmente temos vivido manifestações de reconhecimento dos direitos da criança em diferentes níveis, mas, por outro lado, continuamos a presenciar massacres de crianças, exploração, violência sexual, fome, maus tratos em diferentes instituições educacionais. Isso porque a adversidade das diferentes concepções a

respeito da criança revela uma contradição e um conflito existente na sociedade atual, que por sua vez não resolveu as desigualdades sociais presentes até o momento, por assim dizer.

A vinculação das creches aos órgãos governamentais de serviço social e não aos do sistema educacional, levou a ausência desse tema nas pesquisas educacionais e nos cursos de pedagogia. Quando, na década de 1970, as creches e pré-escolas iniciaram seu processo mais recente de expansão, a crítica a *educação compensatória* trouxe a tona o seu caráter assistencialista, discriminatório. As concepções educacionais vigentes nessas instituições se mostravam explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a ideia de que, em sua origem, no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação. Essa polarização, presente nos estudos sobre educação pré-escolar, chega a atribuir a história da educação infantil uma evolução linear, por etapas: primeiro se passaria por uma fase médica, depois por uma assistencial, etc., culminando, nos dias de hoje, no atingir da etapa educacional, entendida como superior, neutra ou positiva, em si, em contraposição aos outros aspectos (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 182, grifo do autor).

Isso explica o fato de a Educação Infantil ser marcada como assistencialista. Seu objetivo, ao ser criada, era a decisão dos voluntários de cuidar de crianças que estavam abandonadas nas ruas, para haver uma diminuição na marginalização e na desordem, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha. Mais uma evidência dos conflitos existentes na sociedade.

Assim, o cenário de contradição se repete. Sabendo que nesse período, no Brasil, vários fatores de grande importância ocorriam, como a urbanização, a industrialização, os imigrantes, mudanças na estrutura familiar e o aumento da mão-de-obra de mulheres nas atividades industriais, o que promovia um espaço na sociedade para mulher que antes ainda não ocupava. Dessa forma, segundo Lima (2005), era necessário um lugar para as crianças menores serem deixadas enquanto suas mães trabalhavam: “esse local não foi apresentado como um dever social, mas como um favor prestado, como um ato de caridade [...]” (LIMA, 2005, p. 62).

De acordo com a autora, o sistema econômico adotado pelo Brasil teve como consequência a necessidade da mulher no mercado de trabalho. Assim, a procura pelas creches aumentavam entre as diferentes trabalhadoras, e os movimentos sociais e reivindicações por instituições de Educação Infantil marcaram o ano de 1970, afirmando que o objetivo das creches não era educacional, mas assistencial, locus que passou a ser direito da mãe trabalhadora e não mais da criança.

Mesmo diante de lutas para que as instituições de Educação Infantil fossem integradas ao sistema educacional, hoje elas são facilmente consideradas como instituições que não produzem ensino e aprendizagem. O principal fator para tal concepção decorre de

muitos autores, citados, por exemplo, por Raupp e Arce (2012), destacarem que os saberes e competências exercidos no campo da formação docente não são necessários para uma formação sólida, não se utiliza da teoria na prática, reduz-se apenas à experiência, como destaca abaixo:

a relação entre professora e sua situação central no processo de formação profissional, é determinante na sua articulação cognitiva para cumprir as demandas sociais. É o desenvolvimento de competências, associado aos 'saberes advindos da prática', em detrimento dos conhecimentos teóricos, que ganha a tarefa central na formação e traduz-se na lógica do imprevisto (RAUPP; ARCE, 2012, p. 61).

Outro aspecto que merece destaque é que o modelo defendido por Raupp e Arce (2012) apresenta novos paradigmas no campo da formação e atuação docente que exigem a competência profissional maior que uma teoria; apresenta uma educação que preserva a criança da educação escolar e faz da infância um refúgio das mazelas produzidas pela sociedade, como exposto por Arce (2004, p. 159):

Como se cresce sem deixar de ser criança se o crescimento significa o abandono da infância como fase em que o ser humano não pode viver plenamente a humanidade por limitações físicas, emocionais e intelectuais? Parece que os educadores estão fetichizando a infância como natural e espontaneamente detentora de sabedoria e dos germes da bondade, sinceridade e solidariedade humana, o que, aliás, os aproxima bastante de ideias defendidas por Froebel, o criador dos jardins-de-infância.

Entretanto, entendemos que os novos paradigmas apresentados tornam mais perceptíveis na sociedade as pressões que a ideologia dominante exerce sobre os indivíduos em relação à infância. Esse contexto ao qual se descreve o movimento do fetichismo impregnado nos diferentes espaços torna viável refletir o porquê agimos ou pensamos como tal.

Para Marx (1993) as coisas não são o que aparentam. Portanto, o fundamental para o autor é que o concreto e a essência não estão em sua aparência, e o pensamento científico tem seu compromisso em revelar a realidade, rompendo com nível de representação. Nesse contexto, a partir do conhecimento da história das instituições de Educação Infantil, percebemos que muitas propostas, leis e reformas educacionais tem origem em diferentes momentos históricos e em diferentes contextos de construção.

Para compreendermos que a constituição das políticas é histórica e não natural, apresentaremos no subtítulo seguinte a análise das políticas propostas no município de Jataí (GO) para essa etapa de educação, no qual será possível perceber as várias implicações no decorrer da história que essas instituições de educação tem passado.

1.4 Primeiros registros das instituições de educação infantil no município de Jataí-Goiás

Seguindo o pensamento de que a educação surge como uma função bem específica e importante, que é de superar a alienação e intermediar a construção de uma consciência crítica da realidade, damos início ao registro histórico das instituições de Educação Infantil no município de Jataí.

As primeiras organizações para o atendimento de crianças menores de 6 (seis) anos originou na década de 1960, instituídas pelas entidades religiosas e mantidas pela comunidade. Em 1962, segundo Lima (2005), foi criada a primeira instituição de Educação Infantil em Jataí, fundada pelo Bispo Diocesano Dom Benedito Domingos Cósia, uma creche e um lar para crianças necessitadas, chamada Lar e Creche João XXIII.

A instituição criada funcionava também como orfanato para as crianças do sexo feminino e por sua atuação de frente contra a verminose, um mal daquele período, foi fundada uma clínica que funcionava juntamente com a instituição, considerada pela comunidade como uma pioneira de medicina preventiva. O reconhecimento do trabalho da creche e da clínica infantil foi rapidamente para além da diocese, que em 1975 esta tornou-se um semi-internato, atendendo crianças de ambos os sexos.

Em 1968 cria-se a segunda instituição, fundada por um grupo de mulheres, que atendiam crianças de 5 a 14 anos. De acordo com Lima (2005), em sua pesquisa e entrevistas com as idealizadoras do referido projeto, o papel dessa instituição era bem claro em seus objetivos: cuidados físicos e desenvolvimento em atividades manuais. Essas atividades ajudavam na manutenção da creche, com a venda das mercadorias feitas por elas, e na própria alimentação das crianças, com o cultivo de hortaliças.

Abrimos um parêntese para fazermos um alerta a respeito dessas expressões que referem às instituições de Educação Infantil vinculadas somente ao cuidado coletivo e não ao trabalho escolar. Segundo Kuhlmann Junior (1998, p. 73), há uma resistência no sistema educacional em aceitar os elementos comuns entre as instituições de Educação Infantil que atendem os diferentes segmentos sociais,

Isso pode ser observado em relação a educação infantil. O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas [...] seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para emancipação, mas para a subordinação.

Diante dessa afirmação, o autor demonstra que a educação fornecida aos ricos, os Jardins de Infância, tem sido de excelência, com o eixo sendo o ensino; para os pobres,

creches e escolas maternas, entretanto, a educação corresponde apenas ao cuidado físico. Se o profissional, nesse contexto que acabamos de apresentar, limita-se apenas na observação e a experiência no empírico, desconsidera o conhecimento elaborado produzido historicamente válido para emancipação humana.

Lima (2005) destaca que em 1979 cria-se a instituição chamada Creche Santa Rosa; esta, conveniada com a LBA e mantida pela diocese, tinha como objetivo compensar e prevenir o atendimento infantil no município. Seu alto índice de crescimento levou a creche a atender no período integral. Em 1990, inauguram-se duas novas instituições no município, sendo elas Creche Favo de Mel e Abelhinha, ambas para atenderem filhos de trabalhadores, garis, mães carentes. Mesmo com a criação e a expansão dessas instituições, não era o suficiente para o atendimento das crianças nessa faixa etária, mesmo diante do direito de toda criança à Educação Infantil, as que tinham prioridade a esse “serviço” eram apenas os filhos das mulheres trabalhadoras, as vagas preenchidas nas creches eram daquelas cujas mães trabalhavam fora e ganhavam pouco; ou seja, o direito e acesso as instituições, como mencionado em tópicos anteriores, passa a ser da mãe e não da criança; o que deveria ser um dever público passa a ser visto como um favor ou uma caridade prestada às famílias de baixa renda, como destaca Lima (2005, p. 108):

[...] quase sempre, as instituições de EI ficaram restritas as ações voltadas para o disfarce a pobreza econômico-social. Conforme nossas observações, podemos constatar que o surgimento das instituições de EI em Jataí não foi diferente: na maioria das vezes, são agregadas a instituição religiosa, de caridade, em bairros pobres, sempre para atender um determinado tipo de necessidade. Fica assim, explícita a questão assistencialista, presente em quase todas instituições visitadas [...].

Assim, no ano de 1995 vigora a Secretaria de Promoção e Assistente Social e a Secretaria Municipal de Educação, que tinham como competência planejar e executar políticas e programas educacionais para o município em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e demais legislações.

Segundo Lima (2005), no mesmo ano, era integrada a essas secretarias o Centro de Atendimento Integrado a Criança (CAIC), que, entre projetos e atividades, tinha uma proposta de escola profissionalizante e principalmente creche em tempo integral, acompanhados de assistência pedagógica, médica, odontológica, dentre outras.

Em 1996, de acordo com a autora, são alterados os artigos relacionados às secretarias e suas competências. Jataí, portanto, passa a dispor de uma nova instituição de estrutura administrativa do poder executivo. Dentre as suas competências, se encontra uma

subdivisão responsável pelas instituições de Educação Infantil denominada Divisão de Apoio ao Menor, cuja finalidade competia em elaborar e investir em ações que amparam a infância e aos menores carentes.

A inserção das instituições de Educação Infantil no município destinadas às crianças menores de 6 (seis) anos se diferencia em relação às formas de atendimento; de acordo com a nova Legislação Educacional que define ao municípios como principais responsáveis por essa etapa ensino, efetiva suas definições para Educação Infantil a partir da LDB/96; antes o atendimento destinado a essas crianças vinculava ao direito da mãe trabalhadora e da população mais pobre, agora as creches e pré-escolas devem ser inseridas ao sistema de ensino. Portanto, as instituições de Educação Infantil como direito da criança é conquista recente, por isso o que se tem feito em direção as políticas públicas educacionais em Jataí nesse período era considerado pouco e ainda de caráter assistencialista e paternalista.

Entre os anos de 1997 e 2002, Lima (2005) destaca a grande quantidade de propostas para a construção de instituições de Educação Infantil no município de Jataí, inclusive a criação de mais uma instituição chamada Creche Estrela D'alva, para atender exclusivamente uma determinada região mais afastada do município, constituídas por famílias carentes. Entretanto, mesmo com as especificações de despesas e orçamentos para a criação das creches, até o ano de 2005 as propostas permaneciam no papel, o que nos alerta para a conscientização dos direitos como cidadãos:

Frente a essa situação, podemos destacar que muitas leis, tanto no âmbito nacional, estadual e municipal, são aprovadas e não concretizadas. Acreditamos que a legislação por si só, não garante as mudanças previstas, também não basta política que preconize essa faixa etária, mas sim, como viabilizar essas propostas. Faz-se necessário também que nós, cidadãos de direitos que somos, questionemos qual é a melhor forma de materialização dessas políticas, para evitar que nossos direitos e os direitos de nossas crianças não sejam transgredidos (LIMA, 2005, p. 95).

Segundo a autora, apenas no ano de 2001 o Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino assegura em seu artigo 1º que cabe ao município desenvolver o Ensino Fundamental e Infantil, e assegura que este tem por finalidade promover a Educação Infantil como modalidade de ensino, tendo como objetivo promover o desenvolvimento em toda sua totalidade, assim como a socialização das crianças até 6 (seis) anos de idade, com destaca a seguir:

É preciso compreender que o Cemei ⁶ é a parte do sistema educacional do país. Dessa forma, deve-se deixar de ser apresentado com visões cristalizadas. Estas induzem a prestação de serviços gratuitos à população carente pelas instituições filantrópicas e assistenciais, muitas vezes vistas, como alternativa para os pobres incapazes. Faz-se necessário que o Cemei passe a ser visto como uma instituição legítima de educação. É preciso uma profunda reflexão sobre as propostas e práticas efetivadas e materializadas nessas instituições de EI, para entender e superar as marcas dessa tradição histórica (LIMA, 2005, p.98).

Devido à importância dada a essa etapa de educação, houve uma abrangência de políticas de formação para aqueles que estão na linha de frente no trabalho com crianças. Propostas de formação e qualificação e programas de formação continuada foram oferecidos pela Secretaria de Educação Municipal para as professoras que atuavam nessa etapa.

Atualmente, segundo os dados da Secretaria de Educação disponíveis, o município de Jataí conta com 13 instituições de Educação Infantil, com aproximadamente 140 professoras, que atuam diretamente nessa etapa de ensino. Essas instituições dispõem-se para atender crianças carentes, filhos de trabalhadoras, mas principalmente para atender a um direito da criança. Porém, mesmo previsto em lei no art. 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente e no art. 208 da Constituição Federal, que assegura o atendimento da criança de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, essa ainda é uma questão que constantemente causa divergências na esfera educacional.

Diante de muitas lutas para reconhecer essa etapa de educação e a creche com lugar de aprendizagem e ensino, ainda perdura a ideia equivocada de que a Educação Infantil não é escola, mas um local apenas para brincadeiras e a liberdade. Com isso, o conhecimento acumulado a respeito do desenvolvimento infantil e as possibilidades de se educar é de certa forma ignorado. Por mais que essa ideia pareça atrativa, esse pensamento contribui para uma definição incompleta de quem realmente é a criança, e conseqüentemente impede que o trabalho pedagógico se apresente em sua forma eficiente, o gerador de desenvolvimento na Educação Infantil.

Diante dessa nova identidade da creche, seja ela cuidar e educar, as instituições de Educação Infantil não são destinadas apenas como um lugar de guarda para os filhos das trabalhadoras. São concebidas para que as crianças que a frequentam tenham a oportunidade e o direito de compartilhar experiências, socialização e aprendizagem, gerando o desenvolvimento integral delas.

⁶ A sigla CEMEI que corresponde ao termo: Centro Educacional Municipal de Educação Infantil, tem sua sigla alterada nos anos posteriores no município de Jataí para CMEI – Centro Municipal de Educação, para evitar redundância de informações.

Quando se compreende o papel da escola básica enquanto um trabalho não material – esse definido como uma categoria trata-se da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, produção do saber, ou seja, o conjunto da produção humana; a educação, situa-se nessa categoria – e sua especificidade, reforça-se que é preciso resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo. Nesse sentido, “a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento” (SAVIANI, 2013, p. 84), a qual assim define sua especificidade:

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de uma transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio (D. SAVIANI, 2013, p. 19).

A falta de clareza a respeito da função social e primordial da escola resulta em problemas de internalização das políticas públicas educacionais, ou seja, essa dificuldade em compreender a função e o papel da escola possibilita uma escola como missão social tecnicista. Essa clareza teórica e didática deve criar condições para a relação do aluno com o saber, e como objetivo levar uma mudança qualitativa nas relações com ele. Nesse sentido, o autor conclui que,

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre homens (SAVIANI, 2013, p. 20).

Por isso, a Educação Infantil integra o sistema de ensino com base nos marcos legais, sendo um dever do Estado. Portanto, é preciso ficar bem claro que a ofertas de vagas em creches públicas não se trata de um favor ou caridade, mas um direito para todas as crianças de 0 a 5 anos⁷, e, de certa forma, a ampliação no atendimento a Educação Infantil com qualidade e a mobilização dos esforços e recursos se realiza somente com a visibilidade desse problema social e por meio do reconhecimento dessa etapa de ensino como fundamental para o desenvolvimento da criança.

⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira prevê a idade de 6 anos completos para o início do Ensino Fundamental, ou seja, a Educação Infantil passa a atuar com crianças de 0 a 5 anos.

2 TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIMENSÕES POLÍTICAS E TEÓRICAS

O ponto de partida desse capítulo é a perspectiva das transformações sociais produzidas na história, que, por sua vez, devem ser consideradas a partir de uma compreensão sobre o trabalho de professores. Já diziam Raupp e Arce (2012) que a definição para um professor de Educação Infantil baseia-se no sujeito que ensina com precisão e rigor filosófico. No entanto, para que essa definição se efetive é necessário que o profissional desse nível seja ensinado.

Para tanto, objetivamos no presente capítulo abordar o trabalho dos professores de Educação Infantil e como este tem ocorrido a partir das reformas educacionais a partir da década de 1990. O recorte temporal baseia-se no período em que as reformas foram conduzidas sob fortes influências dos organismos neoliberais direcionadas a formação de professores, tema que foi intensificado nas políticas educacionais e nos debates acadêmicos de 1990, incluindo a LDBN/1996. Buscamos, assim, discorrer sobre a influência dessas reformas no trabalho do professor da Educação Infantil e identificar os elementos constitutivos do trabalho docente com crianças menores que 5 anos.

Para concluir essa seção, abordaremos o trabalho docente na perspectiva de Vigotski (2001), evidenciando a formação e o trabalho do professor alicerçada no processo de constituição do homem integral e omnilateral, no qual não se estrutura a partir do trabalho imediato e empírico, mas sim por meio da práxis.

2.1 Categoria ontológica do trabalho e o trabalho na educação infantil

Em primeira instância entendemos que todo homem se constitui como tal por meio do trabalho. O trabalho, por sua vez, se refere a uma atividade especificamente humana, na qual o objetivo que é antecipado mentalmente se realiza na prática. Considera-se, portanto, a partir dessa afirmação, situar-se na condição de que o trabalho é fundamental para a vida humana, pois consiste na condição para existência social do homem, é uma atividade humana básica de produção e reprodução, em que se constitui a história dos homens, o meio em que o homem se relaciona com a natureza e com outros homens, atividade criadora, produtora; é a expressão da práxis, que Martins (2012) define como ação humana material consciente e objetiva.

Marx (2002) define trabalho como um processo entre homem e natureza, que por meio da sua própria ação regula, media, controla a natureza. É um processo elaborado, organizado e planejado de forma que o distingue das formas de vida dos animais. O trabalho, segundo o autor, é uma condição de existência do homem, a necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana.

O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é a condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais (MARX, 2002, p. 218).

Nessa perspectiva, entendemos que, para o autor, o trabalho é definidor da natureza humana, fonte de sobrevivência, mas também de realização e humanização. Esse processo não se limita ao desenvolvimento de uma ou outra esfera da vida, mas desenvolve dentro de um contexto de totalidade.

O trabalho constitui-se como uma categoria social, ou seja, não pode ser compreendido fora dessa dimensão social e historicamente determinada, pois ao mesmo tempo em que consiste na mediação da relação do homem com a natureza, é também o mediador da relação dos homens uns com os outros, pois o trabalho a que são submetidos para sobreviver rege o modo pelo qual as sociedades humanas se estruturam.

Para tanto, utilizamos as explicações de Arce (2004) quando destaca que as características da atividade específica do homem, que é o trabalho, possibilitam a passagem do ser humano de um processo inicialmente biológico para um processo de desenvolvimento sociocultural. O homem, por meio do trabalho passou a apropriar-se da natureza e objetivar as características humanas nos produtos do trabalho como um processo de humanização, e em consequência desse processo, a constituição da individualidade do ser humano.

Marx (2002), quando se refere ao trabalho emancipador, entende que ele é essencial para a formação da identidade do indivíduo, que, por sua vez, pertence a um determinado grupo social e o representa; dessa forma implica identificar-se, valorizar e ser valorizado, estabelecer relações com o mundo e com outros homens, sua autonomia, o percurso para elevação e integração social. O trabalho constitui para o homem a oportunidade de ser reconhecido socialmente, ter direitos garantidos e ter sua participação junto à sociedade. Por isso aderir ao trabalho em sua concepção ontológica é torná-lo vital e consciente à vida humana, pois esse não se limita a um fator, mas, como descrito anteriormente, é a forma pela qual o homem produz suas condições de existência, sua história,

o próprio ser humano, uma atividade humana e histórica, como prática social que define o conjunto das relações sociais.

Marx (2002) define, também, a importância do trabalho e o coloca como centro da humanização do homem. Dessa forma, Martins (2012) acrescenta que o homem é parte da natureza e esse sobrevive somente por seu constante metabolismo com ela, tornando o trabalho uma “atividade vital” e tornando o homem “um ser ativo”. Portanto, é por essa atividade vital humana que o homem garante sua própria existência e de toda sociedade. Sendo assim, para pensarmos sobre o trabalho pedagógico é necessário recorrer ao próprio conceito de trabalho descrito por Marx e compreender que este ocupa o lugar central na proposta pedagógica que caracteriza o trabalho docente.

Para atender às necessidades e carências dos seres humanos, contamos com o trabalho. Sobre isso, Lima (2010) descreve que esse fato corresponde à primeira ação da história, visto que todo homem que esteja em condições de viver e “fazer história” cria seus meios para satisfazer suas necessidades e busca produzir e prover dominando e modificando a natureza. Nesse processo o homem cria novos objetos, instrumentos de trabalho, que são modificados e repassados para as próximas gerações, dando origem à produção da vida material. É nesse processo que o homem satisfaz suas necessidades pessoais e sociais, expressando a liberdade humana realizando as tarefas de formas variáveis até ser realizado nelas.

Acerca disso, Lima (2010) descreve que o fato destacado acima é um processo que distingue os homens dos animais. O homem age de maneira voluntária, consciente e planejada. De acordo com a autora, este “vive universalmente da natureza inorgânica” (LIMA, 2010, p. 31), e em seu trabalho, que é a troca com a natureza, coloca em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, a fim de apropriar-se da matéria natural em sua forma útil para sua própria vida. O homem, portanto, atua diretamente por meio desse movimento, ao qual modifica a natureza e a domina com suas forças.

Assim sendo, é relevante destacar nesse contexto a importância das ferramentas e dos meios pelos quais o trabalho é executado. Desde os tempos longínquos já era possível encontrar instrumentos de pedra, madeira e ossos que eram utilizados no início da história do trabalho, a criação dos meios de trabalho, caracterizados como um processo especificamente humano, como afirma Antunes (2013, p. 33):

O meio do trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho, o que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas

das coisas para fazê-las atuar como meios de poder sobre outras, conforme o seu objetivo.

O autor afirma ainda que “os meios de trabalho não são só mediadores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha” (ANTUNES, 2013, p. 35). Diante de tal informação, entendemos que pensar e atentar para tal fato é recolocar a importância das ferramentas e dos meios de trabalho para reconhecer a formação econômica e a individualidade que se reproduz por meio dessa formação.

Para maior compreensão desse contexto, buscamos os escritos de Marx (2002), que define que a existência do ser humano não é dada pela natureza, mas produzida por ele mesmo. Em conformidade com o autor, Lima (2010) afirma que, ao contrário dos animais, o homem não tem sua natureza garantida por ela, menos ainda sobrevive apenas se adaptando, ele precisa agir sobre ela, transformando-a, para que ao final a própria natureza se adapte ao homem. É exatamente esse processo de agir sobre a natureza que se configura como trabalho, e é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos, atividade fundamental para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade, como observado por Lima (2010): “o trabalho é a essência humana”.

Se recorrermos à história, veremos que da mesma forma a educação não se encontra reduzida a um fator, mas é uma atividade humana e histórica, que também define o conjunto das relações sociais. Por esse motivo estabelecemos uma relação estreita entre trabalho e educação, pois o trabalho é considerado como um princípio educativo.

Nas sociedades condizentes com a Idade Antiga e Média, a escola era considerada como complementar à educação que se dava pelo trabalho. A escola destinava-se a uma minoria de indivíduos, aqueles que não precisavam trabalhar. Com o advento da sociedade burguesa ocorreu a estreita ligação entre educação escolar e trabalho, que D. Saviani (2015) considera como potencializadora do trabalho ao afirmar que “a sociedade contratual, baseada nas relações formais, centrada na cidade e na indústria, vai trazer consigo a experiência de generalização da escola” (SAVIANI, 2015, p. 5). Nesse sentido, quanto mais a sociedade baseia-se na cidade e na indústria, mais avança o processo urbano industrial e mais se desloca a exigência da expansão escolar.

Sendo assim, Lima (2005) observa que Marx, mesmo não elaborando uma teoria sobre educação escolar nem se dedicando sobre esse tema, visto que a escola não tinha a proeminência que tem nos dias atuais, de certa forma deixou reflexões que estabelecem uma prática educacional transformadora, ou seja, uma prática educativa em sentido amplo. Ele

acreditava que a educação é um processo que está inserido numa sociedade com luta de classes e que por meio dela é possível uma mudança de consciência, que permite ao homem mudar as circunstâncias. Marx acreditava nisso assim como acreditava que era necessário estabelecer uma prática revolucionária, uma teoria viva, que permitiria ao indivíduo, em uma dimensão dialética, exercer o papel de um novo homem. Nesse sentido, acreditava em uma educação transformadora.

A educação se configura como o conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores produzidos pelas classes sociais. Segundo Frigotto (2000), é nesse processo que ocorre o desenvolvimento das potencialidades e a apropriação dos saberes adquiridos em uma situação histórica. É por meio da educação que se busca compreender a realidade e efetuar de fato interesses econômicos, políticos e sociais, mediante conhecimentos e habilidades adquiridos. É a partir desse pressuposto que o trabalho é considerado como princípio educativo, dessa forma, fundamental para todo ser humano. Fortunato (2009, p. 9471) define que a educação no:

[...] processo de formação do homem na sociedade capitalista se faz o processo de convivência social, ensinando e aprendendo, não só na escola, mas, sobretudo, na vida. Conforme o pensamento gramsciano a educação é um processo contínuo e a escola uma via fundamental para a realização de uma educação humana que considere a disciplina no agir, onde o indivíduo aprende na medida em que faz escolhas. E essas escolhas o modificam e modificam outras coisas (FORTUNATO, 2009, p. 9471).

É nesse sentido que redirecionamos o trabalho na Educação Infantil como centro da humanização do homem. É preciso transmitir às novas gerações aquilo que os seres humanos conquistaram ao longo da história humana, e essa transmissão não ocorre de forma natural e mecânica, muito menos espontânea. Para apropriar-se da cultura é preciso possibilitar aos indivíduos a apropriação das mediações entre sujeitos e realidade, e essa capacidade depende da educação considerada como uma atividade humana e histórica.

Carmo (2015), ao realizar estudos em Gramsci (1979), discorre sobre o papel central que a educação possui, visto que seu principal objetivo é libertar os indivíduos do senso comum para levá-los ao bom senso. Há uma plena capacidade de compreensão e de entendimento da realidade vivida, estando o agir do homem esclarecido pela consciência de si, do outro e do local em que se está. Nesse sentido, a educação, em suas múltiplas construções, é um elemento central no processo de elaboração e de tomada de consciência, a fim de desenvolver uma reflexão crítica.

Em conformidade com as contribuições de Carmo (2015) a respeito dos estudos de Gramsci (1979), entendemos que pensar em educação nos provoca a analisar e refletir o papel do professor – nesse caso específico, do professor de Educação Infantil – e da escola que perpassa pela humanização auxiliando na formação do homem omnilateral,

a fim de que todos os membros da sociedade histórica possam compartilhar uma visão de conceitos e de valores socialmente produzidos de forma espontânea, cabendo a escola promover este socializar de valores de forma consciente e esclarecida. A escola deve ao longo de sua prática de ensino pedagógico, fazer com que os sujeitos históricos efetivamente compreendam, para além do senso comum, as bases que consolidam e atribuem significação para a organização social, e que constituem a coesão social (CARMO, 2015, p. 89).

A afirmação da autora nos faz refletir que esse processo (trabalho) é essencial para a formação da identidade do indivíduo para que ele pertença a determinado grupo social. Mascarenhas (2002, p. 56), ao escrever sobre a constituição da individualidade do ser humano, afirma que

A análise da constituição da individualidade passa pela inserção da mesma em um determinado mundo social e a teoria marxiana enfatiza a configuração do mundo social moderno, demonstrando o quanto a ordenação de uma sociedade capitalista, burguesa, nega ao indivíduo os instrumentos de uma garantia do desenvolvimento do processo de humanização.

Para Marx, o conceito de indivíduo compreende o ser humano enquanto ser social e, por isso, refuta o individualismo encontrado nos economistas clássicos. Defende que a essência humana não é ligada de maneira íntima ao indivíduo singular, sendo assim, a essência humana para Marx é o conjunto de relações sociais. Desse modo, Mascarenhas (2002, p. 50) descreve como se constitui o indivíduo na percepção omnilateral:

O indivíduo constitui-se socialmente a partir da sua relação com o outro, consigo mesmo e com a natureza. Apenas na coletividade é que cada indivíduo encontra os meios para desenvolver suas capacidades em todos os sentidos; somente na coletividade, portanto, torna-se possível o amadurecimento do indivíduo e sua liberdade pessoal.

Em suas palavras a autora ainda completa que “o homem é um animal que só pode individualizar-se em sociedade” (p.50). Entendemos, portanto, que somente na relação com a natureza e com outros homens por meio do trabalho que o ser humano encontra a si mesmo como indivíduo.

Para tanto, a autora descreve que o educador tem a necessidade de garantir ao educando a construção de sua autonomia intelectual e tem um importante papel nesse processo como orientador e fomentador da concepção histórica da criança, como descreve a seguir, Mascarenhas (2005, p. 164):

A construção do homem onilateral passa pela realização de sua autonomia intelectual e pelo desenvolvimento de sua capacidade criadora. Se isso não for garantido, esse homem não se constituirá. Os princípios do adestramento, da educação para submissão e do embotamento da capacidade criadora está totalmente na contramão desse objetivo.

Diante de tais afirmações, é fundamental no trabalho docente compreender o processo de humanização pelo qual a criança percorre e a apreensão correta dos meios e fins. Por acreditar na seguinte afirmação é que consideramos a transmissão de conhecimentos científicos eficiente para efetivar o trabalho docente nesse nível de conhecimento. Não há como pensar em educação sem pensar em ensino; se negarmos o ensino, negamos, por sua vez, o próprio caráter educativo e em consequência negamos a humanização da criança, pois o princípio básico da educação é a humanização, como destaca Arce (2004, p. 156, grifo da autora):

Se as instituições de educação infantil não tiverem por objetivo último o ensino e a aquisição de conteúdos por parte das crianças, o que caracterizaria a especificidade dessas instituições perante outras como, por exemplo, um clube, onde a criança também brinca e interage? Uma pedagogia da infância que tenha ‘como objetivo de preocupação a própria criança’ não seria a própria 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 ali uma inversão, isto é, passa-se a considerar que é a criança que humaniza o adulto em vez de humanizar aquela?

Diante dessa afirmação entendemos que para compreender as implicações do trabalho docente na Educação Infantil e suas possibilidades para mudança na sociedade é necessário ter clara a concepção de quem é o homem que se educa e quem é o homem que se quer formar. O homem, portanto, um ser histórico, pelo qual o gênero humano se transforma como resultado da própria atividade que é o trabalho, cria sua própria realidade, modifica e reproduz, transformando a natureza, a sociedade e a si mesmo. Sobre isso, Arce (2004, p. 162) destaca que o homem passou de um processo de evolução biológica para um processo sociocultural, e define que: “o que teria possibilitado essa passagem seria justamente a dialética entre os processos de objetivação e apropriação, característica da atividade específica do ser humano que é o trabalho”. Desse modo, o que possibilita essa passagem dialética é o

trabalho e educação; o homem se apropria da natureza, transformando-a, e nela imprime suas características que correspondem ao produto do trabalho, as objetivações humanas das gerações. Conseqüentemente, cria-se a necessidade para as novas gerações de se apropriarem dos produtos culturais produzidos pela humanidade, aos quais correspondem a educação.

Sobre a relação homem e natureza, Martins (2012) esclarece que o homem, como parte da natureza, sobrevive por seu constante metabolismo com ela. Esse metabolismo é garantido por meio do trabalho, atividade vital do homem, tornando este um ser natural e ativo. Entendemos que ao homem não basta o que a natureza lhe confere. Como mencionamos anteriormente, de acordo com a autora, o homem, diferentemente dos outros animais, é um produto histórico, membro de uma determinada sociedade numa determinada etapa de evolução histórica.

Nesse sentido, o desenvolvimento humano implica a superação da natureza biológica e a garantia de uma organização em direção à natureza construída socialmente. Martins (2012) afirma ainda que o homem pressupõe um processo de construção e autoconstrução a respeito das condições exteriores de existência. Quando superadas e rompidas essa natureza biológica, são desenvolvidos o pensamento e o raciocínio para a formação da intencionalidade e do ser consciente. Logo, homem passa a desenvolver as funções cognitivas mencionadas, e representar cognitivamente os fenômenos da realidade por meio da linguagem, resultando na formação de conceitos e significados. Por sua vez, a linguagem permite o intercâmbio de objetos e pensamentos entre os homens, a transmissão de representações de uma geração a outra, a possibilidade de reflexão do mundo e do conhecimento, estruturando assim a consciência do homem.

Sobre essa temática, Saviani (2012, p. 59) esclarece que,

Enquanto os outros animais têm sua existência garantida pela natureza (por isso se adaptam a ela), os seres humanos necessitam adaptar a natureza a si; constituem-se como humanos no ato de produzir continuamente a sua existência, pelo trabalho, criando instrumentos para agir sobre a natureza e transformando-a, mas não se trata da ação individual. Os seres humanos relacionam-se entre si e, nesse processo criam símbolos, representações, acumulam experiências, transmitem-nas a outros e deixam seu legado a gerações posteriores. Comunicam-se. É isso que define a existência histórica dos homens – a criação da cultura, a criação de um mundo humano, que se amplia progressivamente.

Nesse sentido, a necessidade humana torna-se tão complexa que passa a exigir espaços para transmissão de conhecimentos. Assim, o conhecimento é entendido por Saviani (2012) como a capacitação das propriedades externas, ou seja, compreende as esferas de representação e da imaginação. Para melhor compreensão, Saviani (2015) explica, também,

que o conhecimento corresponde à ciência, que é uma potência espiritual, ou seja, o autor descreve que o conhecimento é poder:

Então o conhecimento [...] é poder. Todo o desenvolvimento científico da Época Moderna se dirigia ao domínio da natureza; sujeitar a natureza aos desígnios dos homens, transformar os conhecimentos em meios de produção material. E a indústria não é outra coisa senão o processo pelo qual incorpora a ciência, como potência material, no processo produtivo (SAVIANI, 2015, p. 5).

Arce (2004) complementa a definição de conhecimento como a compreensão por meio do processo histórico social. Sendo assim, o professor precisa transmitir um conhecimento que ele domina mais que o próprio aluno, são conteúdos sistematizados que são passados de geração em geração.

Da mesma forma, a autora define ensino e aprendizagem como o processo de significação social resultante da objetivação realizada pelo homem, da apropriação da realidade natural, por isso defende a importância de cada geração se apropriar das objetivações das gerações passadas. Quando priorizamos o conhecimento científico na Educação Infantil e esperamos que o professor atue para além de simples observador mediador, reconhecemos que o seu papel é oferecer o conhecimento dos significados, não aceitando a subjetividade como facilitador do conhecimento.

Entendemos que é possível estabelecer uma relação entre trabalho e educação a partir do momento em que os professores de Educação Infantil compreenderem de fato que concepções norteiam o trabalho docente; há uma necessidade de compreender que o trabalho docente é consequência da capacidade de como é percebida a realidade e como é a intervenção nela. Em outras palavras, depende da organização e prática política da classe trabalhadora, das reflexões adquiridas e vivenciadas pelas trabalhadoras, de uma luta social e política, que possibilitam transformar a realidade.

O que defendemos de fato é que o educador compreenda de forma clara e objetiva os conceitos de trabalho, infância, criança e educação; conceitos tais que permeiam todo trabalho docente. É necessário, ainda, que o profissional de educação – nesse caso especificamente o profissional de Educação Infantil – articule um trabalho que desenvolva nos alunos suas capacidades e a formação do indivíduo consciente, fora dessa realidade alienada, por meio de uma ação que contribua para a formação de crianças que compreenderão sua historicidade. Dessa forma, a busca em analisar e refletir a respeito dos termos destacados é relevante, para que o professor tenha consciência em sua ação e em seu trabalho exercido para com a criança.

Pensando na importância da infância, da criança e da escola, percebemos que o campo educacional se articula com as relações, processos e estruturas que constituem a totalidade das configurações sociais da vida. Assim, o sentimento de criança e infância e a disparidade dos termos vão além do simples conceito, implica diferenças tanto dos objetivos e práticas pedagógicas quanto das modalidades de trabalho realizadas. Esses não são simplesmente conceitos teóricos, mas fazem parte do conjunto das relações sociais e, para tanto, compreender esse processo histórico da constituição da criança é parte fundamental para o exercício docente. De fato, não se efetiva de maneira completa o processo educacional quando há uma distorção de conceitos nos quais são prioritários para a formação do homem.

2.2 Trabalho docente e formação de professores a partir dos anos 1990

Ao findar o período do governo Militar no Brasil, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, que pela primeira vez na história do Brasil reconhece a criança como sujeito de direitos (LIMA, 2010). Dessa maneira, as reformas educacionais de 1990 dão início a um novo cenário social e cultural para as escolas e professores. Os debates a respeito da formação e principalmente do trabalho dos professores propuseram uma nova prática a esses profissionais, vinculando a sua ação por meio do contato espontâneo, intuitivo e do cotidiano, e promoveram interferências inevitáveis na formação de crianças. É evidente que as frequentes pesquisas a respeito desse tema apresentam significado para o campo educacional, principalmente diante da situação atual e dos desafios e dilemas, que propõe um modelo de formação pautado apenas na experiência e na competência, constituídos no processo de formação docente; o que não oportuniza uma reflexão crítica sobre a realidade educacional e social.

É fundamental no trabalho docente entender que a criança tem direitos, raciocina, se desenvolve e explora o mundo. É importante também entender os sentimentos e os pensamentos da criança, participar da construção da cultura e de sua identidade e pensar nela como um ser pertencente a um tempo e espaço que estabelecem relações. No entanto, a formação dos profissionais de educação deve ter como base compreender que a inserção da criança na vida social não se trata de um processo natural, mas sim histórico, fruto do próprio homem e do modo de produção que rege a sociedade. Tanto o professor em seu exercício quanto as instituições de Educação Infantil necessitam analisar e refletir como estimular e significar o trabalho com a criança pequena.

Tanto o aumento da população brasileira e como o avanço quantitativo no campo educacional constituíram mudanças no processo de formação de professores no Brasil, revelando uma precária política destinada à formação docente, entre elas estão o alerta a respeito da supervalorização do conhecimento tácito, um distanciamento no saber científico e sistematizado, reagindo as perspectivas teóricas que apregoam o “recuo da teoria”. Essa precariedade resultou nos dilemas enfrentados na situação atual do Brasil e que ainda repercutem de forma negativa na qualidade do trabalho docente.

Segundo Raupp e Arce (2012), os dilemas apresentados revelam as orientações desencadeadas nesse período que definiam, e ainda definem, um novo modelo de professor. Esse modelo inclui uma formação de professores alicerçada apenas na competência técnica, ou simplesmente um profissional mais adequado e apto para a sua função. Consequentemente, essa formação gera um professor politicamente inofensivo, que não atua criticamente em relação ao seu exercício.

O cenário a ser descrito destaca, entre essas tendências, as políticas educacionais que influenciaram diretamente na formação do professor de Educação Infantil. O conhecimento deixa de ser prioridade na formação docente e o trabalho na Educação Infantil limita-se a esfera do cotidiano imediato. Predomina, portanto, a epistemologia da prática, reduzindo o exercício docente somente na experiência ou no lema “aprender a aprender”, como destaca Duarte (2011, p. 82, grifo do autor):

Assim, o lema ‘aprender a aprender’ desempenha um importante papel na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo, pela sua interna vinculação à categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque tanto no discurso político-econômico neoliberal como nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivista.

Como menciona Duarte (2011), o que soa como um discurso desejável e inovador não passa, entretanto, do “canto da sereia⁸”, que é facilmente apropriado pelos professores em sua maioria. Intervém de um pensamento neoliberal que estrategicamente, tenta equilibrar de maneira harmônica diferentes objetivos e princípios educacionais. Dessa forma, devemos agir na luta contra essas concepções que desfrutam de uma sociedade hegemônica, contra os pensamentos neoliberais e pós-modernos que se apresentam no campo educacional e lutar

⁸ “Canto da Sereia” refere-se a uma expressão denominada por D. Saviani (2007) que tem o sentido de algo que atrai por parecer bom, mas é ruim. É preciso muita atenção para não cair no canto da sereia existente no discurso da democratização da educação. Apesar do aspecto progressista, a política de profissionalização em que a educação vem sendo implementada delinea para uma ordem capitalista vigente (SAVIANI, 2007).

contra atitudes ingênuas que procuram ver o lado positivo desse discurso, de acordo com Duarte (2011, p. 92, grifo do autor):

Por isso torna-se tão central o lema ‘aprender a aprender’. E, como parte da ambigüidade do discurso, que o torna mais facilmente assimilável por um grande contingente de educadores, não se deixa de falar na formação do cidadão capaz de ‘interferir criticamente na realidade para transformá-la’. Mas o fato é que esse cidadão não terá tempo, motivação e possibilidade de desenvolver qualquer tipo de reflexão crítica sobre a realidade, porque todo seu tempo e todas suas energias estarão voltados para a constante luta pela sobrevivência, obtida a duras penas por meio da interminável adaptação às sempre novas demandas do capitalismo.

Esse modelo de construção de conhecimento desenvolvido traça um caráter do trabalho docente limitado apenas na solução de problemas imediatos, na crítica dos conhecimentos teóricos e numa valorização do conhecimento com base na prática, simbolizando a ausência de uma identidade profissional. Na medida em que as características do trabalho docente se transformam apenas em execução de tarefas há um baixo investimento na formação qualificada dos professores. Para esses profissionais bastam cursos aligeirados sem nenhuma atuação científica e pesquisadora. A teoria, por sua vez, é considerada perda de tempo, o que dificulta mais no processo de superação das relações sociais alienadas. Ao contrário do que se propaga, o trabalho docente não deve ser esvaziado da teoria, muito menos distanciado da fundamental relação entre teoria e prática. É preciso que o educador tenha consciência do caráter histórico do homem, da formação do indivíduo e de sua ação – “práxis”. Em relação a isso, Raupp e Arce (2012, p. 75-76) afirmam que

é na relação recíproca entre teoria e práxis que se entende a essência social, ou seja, a teleologia (por finalidades, prever ações) e a causalidade (conhecimento das causas do fenômeno) coexistem ontologicamente no agir humano, significando que a práxis e a teoria confluem, não são atividades contrapostas.

Visto que toda ação necessita de uma finalidade precedida, o ensino da mesma forma não é gerado em sua espontaneidade. Como mencionado anteriormente, os saberes históricos e acumulados não são atribuídos naturalmente pelo indivíduo. D. Saviani (2013) enfatiza que o papel da escola básica não se trata de qualquer saber, e sim do saber sistematizado, elaborado, metódico e organizado. Nesse sentido, a escola, passa propiciar os instrumentos que possibilitem o acesso a esse saber. Ao contrário da ideologia subjacente, a escola não se trata de um conhecimento que produz palpites, nem do saber fragmentado e

espontâneo⁹, mas atingir o objetivo final da escola que é a transmissão e assimilação do saber sistematizado.

Ao discorrer sobre as políticas públicas para a formação de professores para a Educação Infantil, Arce (2010) destaca que o principal alicerce do professor consiste na necessidade de compreender as especificidades da Educação Infantil e do seu próprio trabalho. Orienta ainda que, para isso, é imprescindível que o professor reveja a importância do seu trabalho na formação do homem como ser histórico, a dialética que constitui no processo de humanização, e por fim, identificar como as interferências sociais repercutem na formação docente e principalmente no trabalho com as crianças.

Da mesma forma, as autoras Raupp e Arce (2012, p. 53) destacam que o cuidado e a educação são importantes, mas o ensino também é fundamental, consideram que o ensino é o eixo do trabalho docente, isso para todos os níveis de educação, principalmente ao que corresponde a Educação Infantil, tanto para expressar o direito da criança no seu desenvolvimento, como para o direito do exercício docente:

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 da sua profissão.

Nesse caso, o trabalho docente, assim como a especificidade da Educação Infantil, está para além do cuidado, deve ter como eixo o ensino, elemento fundamental para que a função do professor e da instituição não se limite apenas a fatores que secundarizam o trabalho docente. As atividades operacionais, assim ditas, delineiam uma identidade própria para o segmento da Educação Infantil – nos primeiros anos de vida de uma criança até a idade pré-escolar –, as atividades principais aparecem sob influência imediata dos adultos. As ações de higiene, sensório-motoras, de orientação, manipulação, linguagem, comunicação, jogo de papéis e brincadeiras se dão a partir da organização e colaboração dos adultos, nesse caso do professor.

O desenvolvimento da criança no início da escola depende em grande medida de como esta foi preparada para essa etapa; com muito cuidado ao afirmar isso, pois a Educação Infantil não tem o objetivo de preparar para o Ensino Fundamental, esse é um trabalho próprio e específico para essa etapa de educação, entretanto, o que a educação na primeira infância determina como resultado das futuras exigências que serão colocadas a ela na escola, isso é

⁹ De acordo com Aquino (2015), o conhecimento espontâneo ou tácito está relacionado às situações do dia a dia, origina-se, portanto, das atividades práticas e das interações sociais imediatas.

uma consequência e não um fim. Portanto, a função do professor e sua importância no ensino dos conteúdos operacionais e conceituais – que serão abordados no capítulo 3 – permite ir além de apenas acompanhar a criança em seu desenvolvimento, é transmitir os resultados do desenvolvimento histórico, promover seu desenvolvimento psíquico e garantir a apropriação das habilidades socialmente elaboradas. Desse modo, consideramos, que o ensino defendido pelas autoras Raupp e Arce (2012), de fato corresponde ao ensino escolar e a necessidade de considerar a Educação Infantil também como escola, um ensino que supere a improvisação e observação e que se trabalhe em favor da disciplina metodológica e rigor filosófico.

Ao contrário disso, as instituições de Educação Infantil são vistas por muitos educadores como um “paraíso”, assim criticado pelas autoras, como se esse espaço fosse um lugar somente para brincar e fugir da realidade e, ainda, como se o trabalho sistematizado corrompesse a pureza da criança. Nesse sentido, de acordo com as autoras, é dessa forma que permeia o processo de fetichismo da infância, destacado em linhas anteriores, quando permanece a ideia de naturalizar as crianças como as únicas que contêm o saber, a bondade e solidariedade humana.

O desenvolvimento da produção capitalista altera e contradiz significativamente as concepções de Educação Infantil que fundamentam a vida social, começando pela forma como essa etapa de ensino é compreendida, como caráter assistencial. De acordo com Silva (2006), é por esse motivo que geralmente o currículo na Educação Infantil é descartado, pois a educação para classe trabalhadora é organizada em perspectivas para produção e reprodução do capital, entre elas podemos citar: a instrução técnico-profissional, para fins de capacitar a mão de obra nas fábricas; educação de caráter compensatório, com objetivo de compensar os efeitos da produção capitalista; e educação política-ideológica, cuja função é a transmissão e colaboração de modelos sociais articuladas a determinados grupos e classes sociais. Essas características apresentam na Educação Infantil uma visão naturalizante do desenvolvimento da criança; para essa perspectiva teórica, nessa etapa, efetiva-se apenas as relações objetivas num espaço de convívio coletivo, dirige na tentativa de estabelecer estágios de desenvolvimento em ordem fixa e universal, válida para qualquer criança em qualquer tempo e contexto. Em contrapartida, Pasqualini (2010) critica essa posição e afirma que a adoção dessa teoria direciona fora da compreensão, que o desenvolvimento infantil não é determinado por leis universais, mas que depende e está intimamente ligado às condições sociais da criança.

Isso significa que o desenvolvimento da criança não decorre de forma espontânea, como resultado de leis naturais, não decorre no caminho natural, por leis da natureza. Como afirma Vigotski (2001), o fator biológico é modificado pelo aspecto social e cultural.

Segundo Silva (2006), nas instituições de Educação Infantil predomina o caráter religioso, filantrópico, compensatório, caritativo e político-pedagógico, que tem sido, desde a sua criação, o objeto das intenções de filantropos, industriais e utopistas, e, também, o projeto pedagógico pautado para disciplinar e formar indivíduos para submissão para o trabalho, o que configura na sociedade capitalista uma dicotomia entre vida e educação.

O desenvolvimento da sociedade capitalista configura-se como um marco de separação entre vida e educação, entre produção histórica e formação/qualificação humana. Assim as relações sociais engendradas pelas forças do capital provocaram uma série de divisões como, por exemplo, a divisão entre o campo e a cidade, saber e fazer, educação e trabalho, produção e reprodução, concepção e execução sintetizadas na forma mais avançada da divisão social do trabalho, qual seja, a divisão entre trabalho manual e intelectual. Essas divisões refletem-se, de forma cabal, na compreensão da educação como instituição ‘separada’ da vida (SILVA, 2006, p. 57, grifo do autor).

Essa dicotomia destaca a existência de duas formas distintas de educação. Por um lado, um modelo de formação e socialização caracterizado pela aquisição de habilidades necessárias para domínio das classes dominadas, por outro, o modelo pautado na restrição do indivíduo apenas para o emprego e as suas formas de produção material, subserviência e resignação. Para o último modelo citado, destaca-se a tendência de restringir a essa etapa ao cuidado, ao lúdico, a espontaneidade, rejeitando a intencionalidade do trabalho com crianças e principalmente planejamentos.

Arce (2013) revela que muitas confusões têm sido geradas nos professores, levando-os as práticas espontaneístas, visto que muitos deles acreditam que, para a criança se desenvolver, precisa brincar e interagir com outras crianças e que o adulto, por sua vez, deve interagir o mínimo possível, pois a liberdade nessa etapa de desenvolvimento significa criança feliz. Entretanto, como a própria autora destaca, a primeira interação de qualquer criança começa com o adulto e esta consiste na condição fundamental para seu bom desenvolvimento: “[...] a interação, em especial com os adultos, é motor do desenvolvimento infantil, ao menos nos dois primeiros anos de vida. O adulto deve interagir com o bebê para que ele se desenvolva, para que seu mundo seja povoado por palavras, ações e imagens” (ARCE, 2013, p. 21).

A interação com o adulto é, portanto, responsável pelo desenvolvimento biopsicossocial da criança. É por meio das mediações e dessa interação que a criança se

constrói e se coloca no mundo. Contudo, em relação às instituições de educação infantil para as crianças menores de 5 anos, a professora é a principal parceira nesse desenvolvimento.

A brincadeira na Educação Infantil está ligada a uma atividade que propicia à criança sua ação no mundo. Por meio da brincadeira a criança não apenas reproduz, mas desenvolve a imaginação e abre espaço para o processo de criação. Sendo assim, podemos considerar que o ponto de partida para qualquer brincadeira é o adulto, é com a interação com ele e com as atividades propostas por ele que a criança volta a sua atenção e desenvolve seus sentidos, suas funções mentais e os significados na tentativa de compreender o mundo. De acordo com Arce (2013, p. 26-27),

O leitor pode estranhar o destaque dado ao adulto como aquele que trava as interações, este destaque é proposital porque o primeiro passo para que o processo de interação ocorra deve ser dado pelo adulto, ou seja, o adulto é quem conduz o processo em um primeiro momento, dando aos poucos espaço para que a iniciativa infantil se corporifique. Nas escolas de Educação Infantil, este movimento deve ser intencionalmente planejado pela professora, pelo professor que trabalha com a criança.

Mesmo se tratando da brincadeira, esta deve ser desenvolvida a partir das interações e mediações travadas pelo adulto com as crianças, pois a brincadeira não consiste em algo natural nem espontânea, mas se desenvolve por meio do papel ativo do docente que atua na Educação Infantil.

Quando entendemos o papel das interações e compreendemos a relação de interdependência que existe da brincadeira com este, não há mais espaço para o espontaneísmo. Para o 'deixar a criança' que ela irá se desenvolver, para afirmações de que o professor não deve interferir na brincadeira. Se compreendermos que a interação com o adulto e as mediações por eles propiciadas são propulsoras das revoluções no desenvolvimento, o trabalho do professor de educação infantil ganha outro significado. Este professor passa de um simples observador externo do crescimento infantil para alguém que planeja e atua direta e intencionalmente para o desenvolvimento integral da criança (ARCE, 2013, p. 27, grifo da autora).

Da mesma forma, as atividades de conteúdos conceituais voltadas para o ensino da leitura, da escrita e do cálculo na Educação Infantil, e principalmente as atividades operacionais, não surgem de forma espontânea, ao contrário, são desenvolvidas no interior desse processo de formação. No cotidiano das crianças, há de fato uma sistematização, seja no brinquedo, na disciplina, nas regras, na rotina, na criatividade ou imaginação, que no processo de escolaridade superam as contradições existentes na Educação Infantil.

Defendo, portanto, que a educação infantil se imbui do caráter de *educação escolar* [...], ou seja, voltada para a formação integral da personalidade humana. Por conseguinte, ela comporta sim, um currículo. Não no sentido de ‘grade’ de matérias, mas como *conjunto de atividades nucleares*, intencionalmente planejadas e sistematicamente desenvolvidas, de acordo com as características da faixa etária e com as necessidades e condições concretas das crianças as quais destinam (SAVIANI, 2012, p. 71-72, grifos da autora).

Por isso, de acordo com a autora, a instituição de Educação Infantil tem um papel fundamental de mediadora dos vários elementos culturais, além de enfatizar a necessidade de reverter esse quadro, de valorizar o papel da Educação Infantil inserida na educação escolar e desenvolver um trabalho que promova a intervenção consciente de seus saberes específicos, como destaca a seguir N. Saviani (2012, p. 77):

Não importa que as crianças encarem tais atividades como simples entretenimento. A professora, no entanto, precisa ter consciência do seu significado pedagógico e preparar-se para garanti-las, como atividades nucleares, isto é, como constituintes do currículo de educação infantil.

Destarte, os fatores que deveriam ser trabalhados desde a mais tenra idade e/ou na Educação Infantil têm sido manipulados e desenvolvidos como uma mera experiência. Isso pode resultar em uma prática reduzida apenas na reflexão e competências, promovendo uma concepção estreita de pesquisa e idealizações que orientam o trabalho docente, ficando aquém do que realmente se espera dessa etapa de ensino.

2.3 A docência na Educação Infantil com uma práxis educativa

Na teoria da psicologia histórico-cultural apresentada por Vigotski (2001), a aprendizagem é vista como uma atividade especificamente humana, orientada para um objetivo dotado de intencionalidades. Na tentativa de superar a visão de educação e aprendizagem defendida pela psicologia tradicional, nessa perspectiva destaca-se que a aprendizagem se constitui como uma atividade social e transformadora. Para que o professor desenvolva sua função como transmissor do conhecimento elaborado e da mesma forma a escola cumpra sua função social é necessária a mediação entre o sujeito e o objeto, a qual acontece por meio do conhecimento. O professor precisa compreender, nesse contexto, qual a finalidade e o objetivo da sua ação, assim como deve conhecer os instrumentos e materiais que apoiarão para esse processo.

Vigostki (2001) em seus estudos a respeito do pensamento e linguagem nos primeiros anos de vida da criança destaca importantes contribuições para a compreensão da

infância e da função da Educação Infantil. Essa capacidade interna – pensamento e linguagem – só é possível se a instrução, dirigida pelo professor, for intencionada, considerando, que não existe uma teoria de desenvolvimento da criança sem saber sua origem e sua gênese. A construção de todo e qualquer conhecimento para o desenvolvimento humano acontece por meio do trabalho intencional do professor, ou seja, a consciência humana nasce e desenvolve também por meio desse processo.

Em seus estudos, Vigostki (2001) identificou dois tipos de conceitos que operam o pensamento verbal, são eles os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Segundo o autor, os conceitos espontâneos são relacionados às situações do dia a dia, são formados por meio das interações sociais e atividades práticas, como descreve Aquino (2015, p. 40):

[...] o pensamento se dá pela formação de conceitos espontâneos, também chamados de cotidianos. Os conceitos cotidianos estão relacionados às situações do dia a dia e são formados através das interações sociais imediatas e por meio de atividade prática. Percorrem um longo caminho para se organizarem como conceito de fato.

Os conceitos espontâneos, como o próprio nome já descreve, são conceitos naturais, aprendidos pela conversação, experiência, pelo sensorial, que dispensa a influência e o envolvimento intencional do adulto e do professor nesse processo. Aqui, o desenvolvimento apresenta no nível em que o sujeito é capaz de aprender sozinho, conforme destaca Aquino (2015, p. 42):

Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo, através dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima, através dos conceitos científicos (AQUINO, 2015, p. 42 apud VYGOTSKY, 1979, p. 144). Esse tipo de movimento, portanto, difere do modelo tradicional de desenvolvimento sequencial ascendente. Para Vygotsky, os diferentes tipos de pensamento verbal podem coexistir.

Os conceitos científicos, como descritos por Aquino (2015), são formados por meio de um conhecimento mediante o ensino formal, que permitem usar a capacidade verbal e consciente dos conceitos. São formados na escola, diante de um processo organizado, elaborado, implicando em um novo modo de pensar e ver a realidade,

Esses últimos se organizam em sistema hierárquico de inter-relações conceituais – sistema de relações de generalidade. São formados por meio de aquisição de um sistema de conhecimento mediado pelo ensino formal e permitem iniciar a capacidade de definição verbal, que está relacionada à capacidade de abstrair e de usar conscientemente os conceitos (AQUINO, 2015, p. 42).

Para Vigotski, a transmissão cultural, particularmente o ensino, tem um valor especial, pois reconhece e defende que a educação escolar deve adotar uma pedagogia que guie o desenvolvimento da criança em direção ao amadurecimento, em vez de limitar a trabalhar baseado naquilo que a criança já sabe fazer, ou seja, baseado nos conceitos espontâneos. Pasqualini (2010, p. 165) enfatiza que sem o planejamento do professor, o aluno não se relaciona com o conteúdo, os conteúdos em si não são correspondidos, e por fim não são desenvolvidas as práticas socioculturais e institucionais em que os alunos estão envolvidos, a autora destaca claramente essa posição:

Dessa forma, a perspectiva histórico-cultural contrapõe-se radicalmente a uma visão naturalizante do desenvolvimento infantil, isto é, indica que não é possível compreender o desenvolvimento infantil como um processo natural, que se desenrola de forma espontânea, com resultado de leis naturais. Isso significa que o desenvolvimento psíquico não percorre um caminho natural, determinado pelas leis da natureza. Vigotski (1995) afirmou que é a sociedade – e não a natureza – que deve figurar em primeiro plano com fator determinante da conduta e do desenvolvimento humano. Isso porque o desenvolvimento cultural incorpora, transforma e supera a dimensão natural do desenvolvimento da criança.

É preciso confrontar o conhecimento espontâneo para que o aluno desenvolva novos processos psíquicos, compreenda a realidade em sua totalidade e domine seu próprio comportamento. Davidov (1984, p. 10, tradução nossa)¹⁰ destaca que é necessário voltar a olhar para Educação Infantil como base para estruturação do ser humano, pois os conceitos psíquicos não se desenvolvem de forma espontânea, é por meio da relação ensino/aprendizagem,

A sociedade se preocupa ininterrompidamente para que a experiência, conhecimentos, habilidades e hábitos acumulados que ela dominou em um determinado nível de desenvolvimento, sejam assimilados através de vias e métodos mais seguros e frutíferos para as novas gerações. Para atingir essa finalidade, entram a instrução e a educação como processos que se realizam sistematicamente e que proveem o homem de conhecimentos, habilidades e hábitos que refletem a experiência acumulada e generalizada da humanidade. A tarefa da didática em todas as fases do seu desenvolvimento histórico constituiu em determinar o conteúdo da educação das novas gerações, em procurar os métodos mais eficazes para fornecer habilidades e hábitos úteis a sociedade de conhecimento, e em revelar as leis objetivas ou regularidades desse processo.

Sabemos, portanto, que a transmissão e a assimilação de conhecimento não ocorrem de forma natural e espontânea. Para a criança apropriar da cultura é preciso que o

¹⁰ O parágrafo de tal autor encontra na versão em espanhol. O trecho destacado para citação foi traduzido pelas autoras da dissertação na versão português.

trabalho dos professores nesse nível de ensino seja consciente para possibilitar a apropriação entre sujeito e realidade objetiva. Notamos que não se trata de qualquer saber, nem qualquer conhecimento que apresente essa legítima realidade, cabe ao professor e também à escola organizarem os conteúdos de maneira intencional e humanizadora, ou seja, elaborar uma metodologia possível de promover o conhecimento científico e elaborado. Assim sendo, a seleção e a garantia em transmitir tais conteúdos perpassam pelo compromisso político dos professores na formação dos indivíduos emancipados e para o seu máximo desenvolvimento.

Entendemos que é necessário que o educador saiba qual é o seu papel, o papel da escola, nesse caso da instituição de Educação Infantil, e principalmente, o papel da criança na sociedade. Sobre isso, Lima (2010) considera que o professor tem um papel fundamental no desenvolvimento do processo histórico do homem, de uma forma crítica, com atitudes conscientes é o construtor da história, do seu agir, dentro de uma perspectiva pedagógica, ou seja, seu trabalho é uma atividade humana em processo de construção histórica.

A autora, ao referenciar Gramsci (1979), considera o educador como possibilidade de transformador social a partir do momento em que este se encontra em sua autonomia intelectual. Ao trabalhar intencionalmente com a criança, explorando as características que marcam essa etapa de desenvolvimento biológico, cultural e social, contribui para sua autonomia intelectual e todas as suas potencialidades. Sobremaneira o educador tem a necessidade de garantir ao educando a construção para esse processo, tem um importante papel como orientador da concepção histórica da criança. A pedagogia descrita como “pedagogia do capitalismo”, como descreve Brasil (2005), intensifica uma descaracterização no papel da escola e do professor, já a escola que deveria ser lócus para construção do homem omnilateral, tem se reduzido aos princípios do adestramento e de uma educação para subordinação e alienação.

A formação do homem omnilateral, ou seja, de forma integral, em seu desenvolvimento total e completo, prevê nesse fundamento a formação da consciência revolucionária dos indivíduos, desde a mais tenra idade. Este, portanto, consiste em mais um papel do professor na prática social. Para esse fim, é preciso que o professor tenha uma formação sólida, que possibilite a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, e que tenha domínio dos determinados conhecimentos Segundo D. Saviani (2013, p. 121-122):

A educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das

relações sociais. [...] Eis como a questão do conhecimento e a mediação do professor se põem. Porque o professor, enquanto alguém que, de certo modo, aprendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente.

O profissional que está à frente da educação deve compreender que esta só alcança os seus devidos fins e objetivos transformadores quando unida à classe trabalhadora para atuar de maneira teórico-prática na superação da ideologia e nas relações de dominação.

Salientamos que o professor precisa pensar a educação em sua totalidade. Para tanto, é necessário compreender que o exercício e o trabalho diário de todo professor envolve outros fatores, não se limita apenas à prática pedagógica, mas, sobretudo, à fundamentação teórica, à estrutura física das escolas em condições para realização do seu trabalho, ao tempo para organização de suas atividades, às jornadas de trabalho e, principalmente, aos salários adequados.

É sob essas condições citadas que orientam o trabalho docente marcadas pelas pedagogias do “aprender a aprender”, “pedagogia das competências” entre outras constituídas ao longo do século XX criaram um terreno para novos parâmetros de organização e gerenciamento do sistema produtivo. Assume de vez o “saber fazer”, ou seja, a “competência” sobrepondo a qualquer outro tipo de saber. Essa tendência trata, em sua essência, da reestruturação produtiva e da qualificação dos trabalhadores, atribuindo a essas concepções educacionais uma relação direta com as necessidades produtivas, com a eficiência, com a técnica e ação prática. Tais discursos, que em sua maioria não são assimilados de forma crítica pelos educadores, são aderidos sem perceber à sua dimensão negativa.

Tais pedagogias, em particular a pedagogia das competências, pressupõe que os professores não necessitam de conhecimento em sua atuação, pois para isso, basta a reflexão da prática e o saber cotidiano, muitas vezes reflete em um caráter inovador e moderno, porém no oculto é um forte processo de alienação, como descreve N. Saviani (2007, p. 24),

Esse lema, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo do escolanovismo que se configurou como uma teoria pedagógica na qual o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, ou seja, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. É o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

A pedagogia das competências, como mencionado anteriormente, chama atenção pela retórica ideológica e esconde a verdadeira face da contradição existente nas forças

produtivas sociais; é destacada pela fraseologia ideológica em valorizar o indivíduo como é. Desse modo, em outra perspectiva, o que está oculto é que essa ideologia sugere a defesa de uma pedagogia que insere o indivíduo na vida social mediante um processo natural, deixando de lado seu caráter histórico e tornando o trabalho do professor extremamente alienante. Negar a história é, portanto, negar a superação da sociedade vigente. Sobre isso, N. Saviani (2007, p. 29, grifo da autora) argumenta que

a ‘pedagogia das competências’ se apresenta como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’.

As condições de trabalho as quais o professor está inserido atualmente fortalecem a perda da perspectiva de luta. Isso acontece porque ele atua diante de um desgaste físico e mental em que os movimentos de desistência são maiores do que os de resistência. O processo de profissionalização¹¹ no trabalho docente vem sendo cada vez mais precário por meio do neoliberalismo¹²; a educação, por sua vez, passa da esfera política para a esfera do mercado, implicando mudanças significativas para a escola e principalmente para o trabalho dos professores.

As mudanças sociais transformaram de fato o trabalho dos professores e sua imagem social, a valorização da sociedade em relação aos sistemas educativos, a descaracterização da identidade docente e vários fatores que correspondem ao contexto da escola e do trabalho do docente. Sobre essa situação, N. Saviani (2007) descreve que as vivências quais os professores têm enfrentado atualmente são uma série de mudanças sociais que modificam a realização do seu trabalho. Os professores são considerados por parte do governo e sociedade como os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso na educação. Um

¹¹ Profissionalização refere-se ao exercício ou ocupação do indivíduo a algum cargo, conhecimento especializado e a capacidade de tomar decisões com ausência de pressão externa. A profissionalização docente pressupõe a existência de condições de trabalho adequadas, remuneração condizente, formação de qualidade, gestão e avaliação que fortaleçam a capacidade do docente em sua prática.

¹² As reformas neoliberais, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), foram impostas pelas corporações e pelas instituições financeiras internacionais, como FMI, Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), e pela Organização Mundial do Comércio (OMC). Essa ideologia garante que para que um país se desenvolva, basta que haja a liberalização da economia e a supressão de formas degradadas e superadas de intervenção social, de forma que a economia defina por si mesma como um sistema autorregulado.

dos motivos para que esse pensamento seja difundido é justamente o fato de que na prática não conseguem agir sozinhos com tantas mudanças. Além disso, sua identidade como professor encontra-se ameaçada, justamente por ser responsabilizado pelos problemas ocorridos no sistema educacional, forçando-o, muitas vezes, a converter-se em assistentes sociais, educadores e psicólogos.

Desse modo, entendemos o porquê consideram os professores como os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos e também da escola. De acordo com N. Saviani (2007), as exigências que acompanham essas mudanças sociais e conseqüentemente educacionais infelizmente são esvaziadas de condições de trabalho satisfatórias, o que impossibilita realizar a tarefa educativa de forma adequada. Logo, os professores são forçados a ter novas práticas e saberes no exercício docente, fazendo-os realizar várias atividades e ao final tornar-se um mero “dador de aulas” ou, no caso da Educação Infantil “cuidador de crianças”. Essas concepções acarretam um processo de desprofissionalização de professores referente às condições precárias que estes enfrentam, entre elas: a desvalorização salarial, a jornada de trabalho e o número excessivo de alunos por sala entre outros aspectos cujas práticas influenciam no trabalho do professor.

Como consequência, temos convivido com a perda do valor da educação, das escolas e do próprio professor, o que destaca para o fato das políticas educacionais estarem voltadas para o atendimento dos interesses do capital. Martins e Duarte (2010, p. 14 grifos dos autores) mencionam que: “deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o *dever ser* da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação”. Porém, ao pensarmos na centralidade do trabalho desses profissionais destinada à experiência ou nos saberes construídos por eles próprios, manifesta o que chamamos de epistemologia da prática, que segundo Raupp e Arce (2012, p. 81-82, grifos dos autores),

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 das 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 nível empírico.

A epistemologia da prática¹³, como mencionam as autoras, consiste na forte concepção de competência, constitui um discurso pedagógico que transforma o trabalho da

¹³ O termo epistemologia da prática refere-se a um tipo de ciência de algo ou alguma coisa. Segundo Freitas (2000), é uma ideologia pedagógica que tem influenciado as práticas de formação de professores em educação,

escola em um mero acompanhamento do aluno. Tal fato desvaloriza a educação escolar tornando evidente a alienação, pois torna a inserção do indivíduo – nesse caso do aluno/criança – na vida social como se fosse um processo natural e universal. Esse processo, por sua vez, desempenha no trabalho docente um modelo de ciência que centraliza os conhecimentos no empírico, no cotidiano, nos saberes próprios, o que afeta o professor no seu ato de ensinar.

Uma vez que, como já mencionado as características do trabalho docente são transformadas apenas em execução de tarefas, há um baixo investimento na formação qualificada dos professores de Educação Infantil. Prova disso são os cursos aligeirados aos quais os profissionais se sujeitam, o que contribui para uma formação empobrecida e a perda do valor da educação, como destaca Rossler (2012, p. 71):

a educação no Brasil encontra-se à mercê dos fortes ventos da ideologia neoliberal e pós-moderna que sopram mundialmente. Basta aludir à baixa remuneração dos educadores em todos os níveis de ensino, o que impõe a necessidade de jornadas de trabalho exaustivas e improdutivas, no intuito de se alcançar uma remuneração minimamente digna, e, conseqüentemente, conduz a uma queda significativa na qualidade do trabalho educativo destes profissionais... Além disso, as políticas educacionais vigentes, em sintonia com essa mesma ideologia, têm apontado para uma aligeiramento da formação intelectual dos educadores, contribuindo, assim, para uma visível perda na qualidade da formação teórica desses mesmos profissionais.

A educação enquanto papel indispensável na formação de consciência e instrumento de luta de classes, um meio para consciência das concepções de homem, de mundo, nas concepções históricas e sociais que formam a individualidade humana, não tem desempenhado seu papel para tal objetivo. Em contrapartida, a educação tem sido compreendida enquanto aparelho ideológico e instrumento da burguesia contra o proletariado, como descreve D. Saviani (1992).

Um dos legados do século XX é esta contradição entre a formação para ocupação profissional e os resultados esperados da escola pública. Consiste numa contradição porque, para efetivar a humanização dos indivíduos – que consiste no produto do trabalho educativo –, é necessária a mediação da própria humanidade dos professores, ou seja, é necessário que o trabalho docente não seja alienado e sim condicionado pelas apropriações determinadas

nas últimas décadas. A epistemologia da prática assume contra o tecnicismo e procura resgatar o professor como sujeito central de suas atividades educativas, esse conceito constitui-se na junção da pedagogia existente com o que chamamos de cotidiano ou prática, produzindo dessa forma, uma base para construção do conhecimento.

historicamente pelo trabalho dos homens, como mencionam Martins e Duarte (2010, p. 15-16):

[...] No tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores. [...] o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social. Não estamos, portanto, nos referindo à concepção liberal de humanização, para quem esse processo se efetiva na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência. Trata-se, outrossim, de um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados.

As mudanças ocorridas nas relações sociais a partir dessas políticas neoliberais asseguram que o professor, na sociedade do capital, constitua-se em um intelectual para nova pedagogia da hegemonia. Aponta-se para uma formação de indivíduos técnicos, ético-políticos, competitivos e produtivistas, exigidos pela dinâmica da organização societal.

É preciso, antes de tudo, compreender que o trabalho do professor não se limita apenas à prática pedagógica e no seu exercício simplificado na competência e na técnica. Para que o trabalho do professor se efetive em sua ampla definição, além de saber fazer seu ofício é preciso que ele, o professor, compreenda o seu trabalho como fundamental na formação do indivíduo e que seu trabalho percorra a compreensão da historicidade, da humanização, para tal requer uma fundamentação teórica plausível para que o seu trabalho, de fato, se desenvolva para além do que está posto.

Além dessa tomada de consciência a qual permite que o professor entenda a realidade e transforme-a, pensar a educação em sua totalidade requer, também, uma mudança estrutural. De acordo com Gomes (2012), uma estrutura física das escolas, organização do tempo e do espaço, salários adequados, assim como jornada de trabalho adequada e plano de carreira, também fazem parte dessa educação de qualidade¹⁴ que defendemos.

Porém, vivenciamos uma sociedade que não fornece tais condições para que o professor exerça seu trabalho de forma emancipadora. A formação, como destaca D. Saviani (2013), é realizada em “doses homeopáticas”, ou seja, é dado apenas o suficiente, o mínimo

¹⁴ Educação de qualidade no qual defendemos, fora dos parâmetros do neoliberalismo e da educação hegemônica, consiste na possibilidade da escola transmitir o gosto e o prazer de aprender, a capacidade de aprender e a curiosidade intelectual, e principalmente, uma educação em que o indivíduo seja capaz de utilizar corretamente suas potencialidades (DUARTE, 2011, p. 78).

para que o trabalhador exerça somente o saber necessário para operar no processo de produção. O professor, por sua vez, tem sua atuação em práticas esvaziadas que preparam o indivíduo para que atenda ao mercado, modelado em um perfil inofensivo politicamente e que forme sujeitos para o modo de produção capitalista.

Por meio de observações da prática escolar tanto do estágio¹⁵ e enquanto professora, é possível notar o esvaziamento teórico e profissional da pedagogia e como consequência uma debilidade nos aspectos pedagógicos do funcionamento da escola. Por isso ressaltamos que a didática, ou seja, o planejamento no trabalho docente é fundamental, pois essa se relaciona com as relações do ensino e aprendizagem e com as dinâmicas que permitem a reflexão a respeito do próprio ensino.

É de acordo com essa compreensão dialética da realidade histórica que todas as dimensões – culturais, econômicas, sociais e educacionais – são construídas por diferentes mediações. Mediações estas que são produzidas pelo trabalho, conhecimento, ciência, técnica, tecnologia, cultura, e entre outras atividades humanas, que podem ser definidas ou assumidas em seu contexto para alienação ou emancipação.

Nesse sentido, a relação entre trabalho e formação é indissociável. E não há como negar que a formação de professores se depara com dilemas que precisam ser enfrentados simultaneamente mesmo com as atuais condições do trabalho docente. Dessa forma, para que o professor produza conhecimento escolar deve-se pensar a relação entre seu trabalho e o conhecimento, parafraseando Vigotski (2001), a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos, essa é a ferramenta que permite entender a realidade, e não há como transformar a realidade sem conhecer a sua essência.

Quando mencionado que para alguns o conhecimento é dado em doses homeopáticas, conforme argumenta D. Saviani (2013), percebe-se, que há um controle no trabalho docente, principalmente para aqueles que atuam na escola pública. Esse controle parte do Estado com a mediação do capital. A avaliação e os materiais didáticos são formas sofisticadas de controle do conhecimento, provoca nesse processo, conhecimento tácito e espontâneo colocado no mesmo nível de conhecimento teórico.

Enfrentar simultaneamente as questões de formação e condições de trabalho só é possível por meio de uma compreensão mais efetiva a respeito das políticas públicas. Trata-se

¹⁵ O período do Estágio supervisionado ocorreu durante o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Jataí, no intervalo entre 2014 e 2015. As visitas eram feitas semanalmente em período de aulas, com intenção de observar o trabalho dos professores e a rotina das crianças nas instituições; e em sequência foi desenvolvido uma intervenção dos alunos nas salas sorteadas, com supervisão do professor da sala e da professora de Estágio. No ano de 2014 o estágio se deu nos CMEI'S e em 2015 nas instituições do Ensino Fundamental I.

de perceber a importância da formação sólida dos trabalhadores da educação, e compreender que aqueles que defendem a formação das competências contribuem para elevação da classe dominante. Finalmente perceber que somente por meio da educação é possível a transformação dos homens e da superação da consciência da realidade e, ainda, que o professor é a chave para compreender a criança para, então formá-la enquanto sujeito de direitos, consciente e participativo.

Nesse sentido, para a superação da alienação, pressupõe a compreensão da natureza da educação enquanto trabalho não material. Compreender a ação escolar e o trabalho docente como movimento dialético é fundamental nesse processo, visto que, importa nesse contexto o conhecimento elaborado, a apropriação do clássico na escola e por fim, compreender e refletir o papel do educador no interior dessa luta, quando este faz sua escolha pela crítica teórica e intelectual, por meio da práxis transformadora do homem e do mundo.

E para as possíveis transformações, é preciso que o trabalho do professor seja consciente de maneira intencional e humanizadora, para que o indivíduo se aproprie da essência dos fenômenos e compreenda a realidade objetiva. Nessa direção, não é qualquer conhecimento que permite essa apreensão legítima da realidade. A seleção dos conteúdos e a garantia de transmiti-los na escola passam, portanto, pela formação dos indivíduos emancipados, maximamente desenvolvidos. Passa, ainda, pelo compromisso político que contribui com a transformação social, objetivando a superação do modo de produção capitalista.

3. TRABALHADORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO TRABALHO DOCENTE

No capítulo anterior destacamos o processo histórico da constituição do conceito de criança e infância, parte fundamental para compreender o trabalho do professor na Educação Infantil. Em decorrência, abordamos como a descaracterização e o desconhecimento das especificidades de conceitos como: trabalho, educação, infância e criança, contradiz a lógica da prática educativa o que causa danos ao processo educacional.

Para alcançar os objetivos propostos inicialmente e relacionar os conceitos estabelecidos com os dados empíricos apreendidos, abordamos as concepções do trabalho docente e como essas repercutem e se fazem presentes na formação e no trabalho do professor, resultando em um impacto profundo no trabalho com crianças pequenas.

No presente capítulo temos como objetivo analisar e evidenciar as vozes das trabalhadoras de Educação Infantil, para, portanto, identificar os elementos que constituem o trabalho docente na perspectiva do método materialismo histórico dialético. O embasamento teórico será feito a partir de referências como Hungaro (2014), Kuenzer e Moraes (2005), Duarte (2006), Severino (2010), Gamboa (2007), Bazarian (1994), entre outros.

Há uma necessidade de compreender como as características do trabalho docente, especificamente na Educação Infantil, com crianças de até 5 anos, se efetuam e desenvolvem na prática e no cotidiano escolar. Portanto, a problematização, como descrita no início da pesquisa, destaca em saber: quais os elementos que constituem o trabalho docente na Educação Infantil? E nesse capítulo, especificamente, trataremos em qual medida esses elementos refletem na formação e no trabalho do professor.

A partir disso, procuramos entender e analisar as concepções de trabalho, infância, criança e Educação Infantil das trabalhadoras nessa etapa de educação, para compreender os elementos e significados na dinâmica do trabalho docente.

3.1 Caminhos metodológicos e seleção de amostra

Em uma concepção metafísica neoliberal considera-se que o homem é por natureza transcendental e que o capitalismo é a forma mais perfeita de organização da sociedade. Em contrapartida, existem os que acreditam que grande parte dos males da sociedade podem ser resolvidos por vontade política e pelas soluções das contradições do sistema, ao torná-lo mais humano. Na chamada Modernidade, perderam-se esperanças e não

se acredita em transformações para sociedade humana, assim, seria ilusão qualquer desejo de impulsionar grandes transformações. Todavia, a teoria de Marx, o materialismo histórico dialético, permite encontrar respostas as contradições da humanidade, sustentar a esperança e oferecer instrumentos para transformação, estabelecer base sólida para uma teoria revolucionária, anticapitalista e humanista de maneira sistemática e científica.

Por esse motivo, nessa teoria, são descobertas leis gerais do funcionamento que permitem adquirir respostas de maneira científica que ajudam entender a contradição da atual fase capitalista (entre produção e apropriação da mais-valia). A teoria de Marx considera, portanto, que os limites da economia capitalista trata de uma fase social e transitória no processo de desenvolvimento da sociedade humana. Ao mesmo tempo que é possível uma nova etapa capitalista sob novas fases modificadas, a teoria marxiana possibilita compreender que é possível também a superação do próprio capitalismo, uma fase que não é eterna e que não sobreviverá por muito tempo; essa possibilidade oportuniza a superação da violência contra a verdadeira natureza humana e da alienação.

Como pesquisa empírica propomos uma entrevista semiestruturada¹⁶ com os professores da Educação Infantil da rede municipal de Jataí, por ser a maneira em que há melhor compreensão a respeito das concepções do trabalho docente. Nessa etapa, reuniu-se as professoras individualmente na própria instituição e com o auxílio de um gravador obtivemos o resultado das perguntas.

Em torno dessa análise, com autorização do Comitê de Ética e da Secretaria Municipal de Educação, percorremos todas as instituições¹⁷ – totalizando em 12 – no período de agosto de 2017 a setembro de 2017, com intenção de observar o cotidiano dos professores e o funcionamento geral do CMEI. Nessa etapa, a princípio, entramos em contato com as coordenadoras das instituições para o agendamento dos questionários, em exceção de 1 (uma) instituição que não se disponibilizou o agendamento e o desenvolvimento do questionário, por haver festividades no mesmo período. Em outra instituição não conseguimos realizar o

¹⁶ Nas descrições das entrevistas no decorrer da pesquisa utilizamos as letras do alfabeto seguidas de numeração arábica para manter em sigilo as identidades das professoras. A letra P corresponde a professora, e o número em sequência corresponde a ordem das entrevistas. As letras AE, referente as agentes educativas e os números seguem o mesmo raciocínio. A data do desenvolvimento da pesquisa varia de acordo com a disponibilidade e agendamento das instituições.

¹⁷ A identificação das instituições foi por meio da Secretaria Municipal de Educação. Ao analisar o projeto da pesquisadora, foi-nos fornecida uma lista das instituições contendo: endereço e telefone para eventual contato para a pesquisa. Em seguida, ao contatar as instituições, tivemos um primeiro contato com as coordenadoras para mostrar o projeto e os objetivos da pesquisa; e apenas com a liberação delas pudemos desenvolver o questionário e as entrevistas.

procedimento da pesquisa por conta do tempo, que era insuficiente. Portanto, o questionário foi desenvolvido em 10 instituições.

Desenvolvemos um questionário com perguntas fechadas para os professores e as agentes educativas, para registrar as características gerais e conhecer o perfil das trabalhadoras da Educação Infantil. As entrevistas foram desenvolvidas no interior das instituições e no horário de aula, todas no período matutino, geralmente nas aulas vagas em que as professoras se encontravam. Em 3 (três) instituições, as coordenadoras optaram por reunir o total de professoras para responder o questionário em uma vez apenas, e da mesma forma com as monitoras; nas demais, as professoras e monitoras responderam individualmente.

Na primeira etapa, ao reuni-las para o desenvolvimento do questionário, a pesquisadora lia em voz alta os objetivos, o tema e o método da pesquisa; em seguida era revisto o termo de compromisso, os requisitos e os direitos de cada participante. Assim, era assinado o termo de Consentimento Livre e Esclarecido e entregue uma cópia aos sujeitos da pesquisa, e posteriormente propúnhamos o questionário para que as próprias trabalhadoras marcassem as alternativas.

Após conhecer o perfil das professoras e sua formação, partimos para a entrevista semiestruturada. A entrevista como segunda etapa da pesquisa, teve como objetivo abordar aspectos da formação inicial, aspectos práticos e concepções que envolvem o trabalho como professora. Para a realização desse procedimento da entrevista, dividimos as instituições por regiões (norte, sul, leste e oeste) e para cada região sorteamos uma instituição de Educação Infantil; ou seja, 4 (quatro) instituições foram sorteadas.

Entramos em contato novamente com as coordenadoras e convidamos as professoras e agentes educativas que trabalham nas instituições sorteadas para essa amostragem – sendo 25 professoras e 8 agentes educativas, totalizando nessa etapa 33 trabalhadoras entrevistadas. Da mesma forma do processo anterior, para desenvolver a entrevista agendamos o horário em que as professoras estivessem disponíveis, possibilitando as entrevistas realizar de forma individual. Geralmente em horários livres era concedido a sala de professores em que, a pesquisadora e as entrevistadas ficavam sozinhas para maior conforto e confiança nas informações.

O número de trabalhadoras nas quatro instituições é maior que o evidenciado, entretanto, nem todos os sujeitos selecionados aceitaram participar da entrevista – por isso o número de entrevistadas encerra-se em 33. Quando se deparavam com as perguntas a respeito da formação logo pediam para se retirar, ou alegavam mudar de ideia a respeito da decisão.

Diante do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a participação das trabalhadoras era voluntária e livre. Então, mesmo depois de consentir sua participação, as pessoas teriam ou direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a pessoa.

Com base nessa intencionalidade que o objeto dessa pesquisa, denominada como o trabalho docente, está inserida na educação como uma prática histórico-social, cujo norteamento não será de uma maneira mecânica, conceituamos a partir da realidade, de dados empíricos e não por meio de uma opinião.

Visto a complexidade do campo educacional, é necessário não restringir o conhecimento a partir de uma mera descrição, a consistência teórica é fundamental para a formação do professor e principalmente para que esses reflitam e pesquisem criticamente a respeito de seu trabalho,

Toda produção do conhecimento sobre educação precisa ser necessariamente crítica, criativa e competente, ou melhor dizendo, ela só será consistente se fundada num processo de competência simultaneamente técnica, criativa e crítica. São condições prévias intrínsecas ao processo de construção do conhecimento, da produção da ciência (SEVERINO, 2010, p. 493).

São essas as condições para que haja ciência, são exigências lógicas, epistemológicas e metodológicas, que superam toda e qualquer forma de espontaneísmo, aparência e de inexperiência. Conhecer cientificamente o objeto é construí-lo e conhecê-lo a partir das fontes, sejam elas primárias ou secundárias, que em se legitimam uma tríplice dimensão: epistemológica, que corresponde a perspectiva do conhecimento; dimensão pedagógica, decorrente da sua relação com a aprendizagem, e por fim, a dimensão social, referente a perspectiva da extensão, é a única ferramenta que o homem dispõe para melhorar sua existência.

O questionário, sendo um dos instrumentos de coleta de dados, possibilitou visualizar o perfil e a identidade de 100 (cem) participantes da pesquisa – 74 professoras e 26 agentes educativas¹⁸ – dentre o total de 10 Instituições de Educação Infantil. O número total de instituições de Educação Infantil no município de Jataí corresponde a 12 (doze) instituições, a princípio o objetivo era pesquisar e desenvolver o questionário no número total, entretanto, o período em que o projeto foi aceito pelo Comitê de Ética correspondia ao mesmo

¹⁸Agentes Educativas ou monitoras são termos apropriados para as trabalhadoras que auxiliam as professoras na Educação Infantil, nessa pesquisa utilizaremos do termo agente educativa, para melhor compreensão. O número de agentes educativas entrevistadas foi pouco, pois a maioria optou por não participar da pesquisa. Principalmente por não ter nenhum tipo de formação.

período de finalização de aulas e datas festivas, o que impossibilitou de pesquisarmos em 2 (duas) instituições. Nessas, porém, não desenvolvemos a pesquisa. Teve como objetivo reunir informações para que a partir dele registrar as características gerais e conhecer o perfil das trabalhadoras. Segundo Silva (2017), esse tipo de instrumento é relevante, pois implica identificar e analisar as características que fazem parte da sociedade, da cultura e dos sujeitos, nos quais desenvolvem suas relações com a organização do trabalho e com a sociedade, possibilitando a compreensão da formação, do perfil e da identidade das trabalhadoras dentro do movimento histórico atual.

A identidade de cada participante foi mantida em sigilo¹⁹, e tivemos o compromisso de resguardar a segurança e o bem-estar dos sujeitos para que com maior facilidade cooperassem e contribuíssem no cumprimento desta. Da mesma forma que não obtiveram nenhuma despesa ou custo, e não receberam nenhuma remuneração para participar da pesquisa.

3.2 O trabalho que se realiza na Educação Infantil

Em busca de compreender o objeto, e de perceber o que está oculto, além do visível nas relações sociais e nas histórias complexas, trazemos os percursos e o trabalho que cada professora materializa na educação infantil.

Para entender todo o processo que se desenvolve no trabalho das professoras e ressaltar os aspectos dominantes e as mediações da docência, foi necessário revisar caminhos pessoais e reconstruir o olhar para entender a objetividade em movimento e aproximar daquilo que está oculto ao nosso olhar mediato.

As análises das falas das entrevistadas ajudam a compreender o que está presente na educação infantil, os problemas identificados como desafios diários no trabalho das professoras e as concepções que as profissionais têm da educação infantil, criança, infância, além de saber as suas histórias e as preocupações que elas compartilham. Em muitos depoimentos, as professoras reconhecem o desafio de permanecer no trabalho com crianças pequenas, a relevância do papel exercido pela professora e o valor da sua prática.

¹⁹ Toda pesquisa com seres humanos possui riscos de vários tipos e graduações, que devem ser analisados para então serem minimizados. A entrevista, como instrumento de pesquisa, também pode causar riscos e danos que merecem cuidado e atenção, pois envolve confiabilidade aos dados, revelações encobertas, traumas que comprometem a história dos participantes. Por tal afirmação que o entrevistado sente-se mais a vontade ao tomar conhecimento que nada que foi dito será compartilhado.

As trabalhadoras participantes da pesquisa são exclusivamente do sexo feminino. Sendo assim, utilizaremos no decorrer do texto as variações no feminino para denominar os sujeitos da pesquisa, que correspondem as trabalhadoras de Educação Infantil.

O processo histórico que constitui o trabalho docente torna o magistério uma ocupação predominantemente feminina. Segundo Silva (2006) esses desdobramentos, presentes em toda sociedade capitalista, estão intimamente ligados à ideologia da vocação, mediada pelas relações de gênero, principalmente nas séries iniciais, pensada nos papéis de reprodução do lar e da família que são historicamente atribuídos às mulheres.

Para o autor, no final do século XIX, o magistério sofre um grande processo de feminização. As abordagens e estudos realizados nesse período demonstram o quanto o magistério se torna uma atividade exercida hegemonicamente por mulheres, o que de fato oculta aspectos econômicos, políticos e ideológicos no interior desse processo, como destaca Silva (2006):

[...] ocorre concomitantemente ao processo de proletarização do trabalho docente, ou seja, na medida em que o magistério se torna um “gueto” feminino no mundo do trabalho acompanha esse processo o aprofundamento de políticas de desqualificação e desvalorização econômica e profissional das professoras. Apple (1988), analisando as realidades dos Estados Unidos e da Inglaterra, também observa que, ao se tornar uma ocupação feminina, o magistério sofre um profundo processo de proletarização, na contramão das perspectivas de profissionalização presentes em meados do século XIX. Assim, a perda do controle sobre o trabalho, a sua intensificação, a crescente implementação da divisão técnica da docência (entrada dos especialistas responsáveis por “pensar” os processos educativos) e o rebaixamento salarial a níveis esdrúxulos são processos que ocorrem paralelamente à inserção da mulher nessa ocupação (SILVA, 2006, p. 146 - 147).

A desvalorização e desqualificação apontadas acima não são causadas pelas mulheres, mas o processo de alienação no interior dessas relações se destaca pela forma e estrutura em que o trabalho é dividido na sociedade capitalista, entre os termos sociais e técnicos e entre produção e reprodução. Dessa forma, de acordo com o autor, a justificativa para amplificação da força de trabalho feminina no magistério está na dicotomia entre produção e reprodução que se configura nas relações sociais,

No magistério, especialmente na educação infantil e nas séries iniciais, a questão da utilização da força de trabalho feminina é mediada pelos preceitos ideológicos de “vocação” e “inatismo” que as mulheres possuem para realizar a educação das crianças. Tais preceitos baseiam-se nas práticas de “maternagem” e do trabalho doméstico, que vem sendo exercidos desde longas datas pelas mulheres, constituindo-se como eixos fundamentais da socialização feminina (SILVA, 2006, p. 150).

Ou seja, no trabalho das Instituições de Educação Infantil encontram presentes aspectos do trabalho doméstico e maternal, relacionados pela naturalização de atividades como: tarefas diárias, cuidados de dona de casa, que incluem cuidados de criança; o qual é possível ser desempenhado profissionalmente sem necessidade de qualificação, e vincular essas categorias naturalmente a mulher e ao aspecto pelas relações de cuidado, afeto, acolhimento, construídas social e historicamente.

As tabelas expostas em sequência são as principais características destacadas nos questionários, tais como: idade, formação, tempo de função como professora de Educação Infantil, e formação continuada. Esse modelo sugerido ajuda a compor o perfil das trabalhadoras e apresentam dados separados por categorias, o que compreende as análises das peculiaridades relativas da pesquisa.

Tabela 1 – Idade das trabalhadoras docentes

Idade	Professores	Agentes Educativas	%
Até 30 anos	11	6	17%
31 a 35 anos	9	6	15%
36 a 40 anos	18	5	23%
41 a 45 anos	14	1	15%
46 a 50 anos	11	5	16%
Acima de 51 anos	11	3	14%
Total	74	26	100%

Fonte: elaborado pela autora.

A idade corresponde um aspecto fundamental para análise; observa-se que o maior número de professoras da Educação Infantil se concentra entre as idades de 36 a 40 anos, enquanto as agentes educativas o maior número corresponde a idade de até 35 anos.

Notamos, por meio dos dados obtidos, que a porcentagem de professoras que atuam nessa etapa de ensino acima de 46 anos corresponde a 30%, ou seja, dentre as 100 professoras entrevistadas, 22 se encaixam nessa faixa etária. Observamos uma característica muito comum no município de Jataí, que tem deslocado muitos professores em idade avançada para a Educação Infantil, pois elas não conseguem manter seu trabalho em outras etapas de ensino. Direccionam ao Ensino Fundamental (do 1º ano ao 5º) professores com “disposição” a lecionar conteúdos sistematizados, a elaborar e corrigir trabalhos e provas, entre outras funções que na Educação Infantil não se encontra. Essa realidade acarreta

diversas situações que impedem o trabalho com crianças de maneira objetiva e consciente. É uma concepção de Educação Infantil cercada de paradigmas e ideologias, que em consequência apresentam as concepções de infância e de trabalho também de forma inapropriada. Dessa forma, tem-se presenciado professoras cansadas, sobrecarregadas, e com idade avançada para o cuidado com crianças. Professoras que não tem consciência do seu próprio trabalho como fundamental para o desenvolvimento e formação humana da criança.

O trabalho docente, em seu trajeto histórico, tende a relacionar as características inatas ou de vocação, o que por sua vez, chama maior atenção esse perfil para o trabalho na Educação Infantil. É um trabalho que se vincula ao âmbito corporal, emocional e afetivo, ou seja, mulheres com mais idade teriam melhores resultados no trabalho com crianças pequenas, por considerar que as experiências de vida e até mesmo experiências como mães trariam maior desempenho ao trabalho docente.

Segundo Lima (2010) esse fator influencia diretamente na definição da imagem da criança e também do próprio trabalho desenvolvido. A configuração do trabalho docente, na prática, concilia o papel duplo que as trabalhadoras desenvolvem no seio das instituições, de mãe e de trabalhadora. O vínculo entre a responsabilidade familiar e o papel profissional é característico da sociedade contemporânea.

Quando perguntamos na entrevista: o que é necessário para ser um bom professor de Educação Infantil? Os verbos “gostar e amar” se fizeram presentes na maioria dos depoimentos; esse fato implica a ideia que cabe ao professor apenas o sentimento e a iniciativa de gostar da profissão e de crianças que já o qualifica para ser um bom professor, como podemos observar nos relatos abaixo:

Ter muito amor no coração, saber lidar com choro no início até adaptação, e procurar dar atividades que são adequadas pra idade. Sempre procurar estar animando, dando amor, conversando com a criança, desenvolvendo a autonomia dela, e fazendo com que **a criança fique feliz** em frequentar a escola, a gente dá um ponta pé, e acredito também que a gente ajuda na formação da criança, do caráter dela, até 5 anos, cerca de 70% é formado o caráter [...] (P25, 2017, grifos nossos).

Primeiramente gostar, amar a profissão, gostar de criança, não adianta a gente trabalhar sem amar a profissão, independente da qual seja ela. E ela visa muito a questão do amor, do carinho da atenção, então a criança, tem que perceber que ela é amada e o professor tem que demonstrar esse amor e passar, principalmente crianças carentes que passam por violência em casa, que são agredidas, que a mãe não conversa, não brinca, não dá aquele acompanhamento necessário, a gente tem que fazer essa parte também, isso é fundamental para que a criança crie gosto pra vir pra instituição e também crie um amor e vínculo entre professor e aluno (AE2, 2017).

Gostar mesmo, tem que gostar. Não adianta, eu acho que a pessoa nasce com um **dom**, se a pessoa não tiver dom pra isso não adianta insistir. Não adianta ir somente para trabalhar, tem que gostar e ter muita paciência (AE8, 2017, grifos nossos).

No último depoimento, a professora destaca a respeito do “dom”, afirmando que aquele que atua na Educação Infantil nasce com um dom. Aqui ficam bem claras as limitações da teoria que subsidia a formação e como essa é trabalhada com as professoras, mesmo que isso não seja reforçado no espaço acadêmico, entretanto, sabemos que existem outros espaços de formação que proporcionam esse pensamento, como por exemplo, a própria experiência adquirida na instituição. Esse contexto no qual a cobrança de um permanente sentimento do professor parece exibir o processo de sua alienação em relação ao seu próprio trabalho. Esse processo de alienação é manifestado quando o professor se reduz à condição de um mero “cuidador” de crianças, no qual não detém nenhuma autonomia e revela nas entrevistas a constatação de uma série de necessidades – amar, gostar, cuidar, ter paciência, ter dom, dar carinho, atenção, ser cuidadoso – porém, ao mesmo tempo a falta de clareza sobre o que seria realmente necessário, a apropriação de seu fazer capaz de ir além das demandas do dia-a-dia, para assim, alcançar a condição da práxis.

O trecho grifado no primeiro depoimento “fazendo com que a criança fique feliz” reforça a ideia de que Educação Infantil não é escola, e que essa etapa não corresponde ao ensino, essa é a concepção de Educação Infantil que tem evidenciado no trabalho docente. Entretanto, essa teoria que relaciona a Educação Infantil apenas ao brincar, à liberdade, é recorrente no meio acadêmico e no cotidiano das escolas, como descreve Arce (2013). O que a autora esclarece é que mesmo que essa ideia da premissa “brincar + liberdade = criança feliz” pareça atrativa, esta ignora todo o conhecimento acumulado e o conjunto de pesquisas a respeito do desenvolvimento infantil. Tal expressão apresenta lacunas e não colabora para o conhecimento de quem realmente é a criança e menos ainda para que o trabalho pedagógico apresente em sua forma eficiente, gerador de desenvolvimento nessa etapa de ensino, como descreve a autora.

Visto que o trabalho da professora não pode se configurar apenas como espontaneísta, defendemos que ser educadora na instituição de Educação Infantil constitui um aspecto crucialmente estratégico destacado por Lima (2010), que é a construção da identidade e a compreensão do seu trabalho desenvolvido, dentro de um espaço privilegiado para dimensão pedagógica, sabendo, portanto que não há “receitas” prontas para direcionar esse trabalho. Diante dessa afirmação, nota-se que apenas uma professora defende que para ser um bom profissional de Educação Infantil seria necessária uma teoria, uma formação, como destaca a seguir:

Formação... é claro que a gente tem que ter as outras coisas, mas se você tiver a formação é essencial, porque ali você precisa ter carinho, ter afeto, precisa gostar de lidar com aquilo ali, mas também precisa de uma teoria para lidar com isso (P19, 2017).

Nota-se que a professora destacou os sentimentos amor e afeto e a questão do gostar de crianças e do seu trabalho, mas essa visa o seu trabalho fundamentado na teoria, em um conhecimento que não apenas seja desenvolvido, mas como desafio promover a criança como sujeito histórico-cultural.

Como notamos nas respostas obtidas, muitos professores carecem de concepções no processo da constituição da sua identidade e do seu trabalho. A construção da identidade é um processo que se desenvolve durante toda vida e que sofre influências na interação com outro, por isso se coloca em evidência os processos formativos na preparação dos futuros professores para que se desenvolva fatores indispensáveis e capazes de contribuir com profissionais autônomos e reflexivos. Vimos nos capítulos anteriores que a concepção de trabalho é para além da perspectiva de emprego e mercadoria; este, por sua vez, é um processo de humanização e socialização do homem com a natureza e com outros homens. Na perspectiva de Marx (2002), o trabalho se constitui como definidor na natureza humana, a fonte de sobrevivência, de realização e humanização. Portanto, consideramos, a partir dessa afirmação, que o trabalho é fundamental para vida humana, é a condição para existência social do homem, uma atividade específica no qual permite ao homem criar, produzir e constituir a sua história de forma consciente e objetiva. E o trabalho docente, principalmente o que se realiza na Educação Infantil, deve compreender que os processos de apropriação do conhecimento não são espontâneos nem naturais, mas são desenvolvidas no processo de formação, desde o nascimento e em todo o processo de toda escolaridade, bem como nas diferentes práticas educativas.

Quando situamos o trabalho enquanto fundamental para o ser humano, entendemos que este é o que qualifica existência do social. Com efeito, como uma atividade básica da produção e reprodução, no qual o homem faz a sua história, consiste em uma atividade que cria e recria valores, em uma realidade natural e espontânea da vida dos homens; ao mesmo tempo, pode ser entendida como uma atividade criadora, expressão da *práxis* transformadora é a fonte de realização e humanização.

Entretanto, quando indagamos as professoras na entrevista qual seria a sua concepção de trabalho, ou seja, o que elas entendem por trabalho, os depoimentos não materializam a concepção descrita por Marx, como vimos nos capítulos anteriores, mas se destaca em sua configuração alienada, como observamos a seguir:

Pra falar a verdade **ninguém trabalha porque quer**, não existe isso, mesmo que a gente fala: ah eu amo, eu gosto e tudo, mas trabalha porque precisa, então na hora que você precisa trabalhar e vai ter que trabalhar, eu penso comigo assim, que a gente tem que trabalhar com que a gente gosta, pra você levantar cedo e ter o prazer. E principalmente a Educação Infantil que é a fase inicial da criança, a pessoa já fazer o que não quer, um trabalho que não tem nada a ver com ela, é muito difícil. Então eu penso que é difícil depois para os dois, tanto para o aluno quanto para o profissional (P15, 2017, grifos nossos).

Trabalho é uma **obrigação** que eu devo fazer, que eu tenho uns objetivos que eu tenho que alcançar e sempre estar apontando o que eu vou seguir, o que eu tenho que melhorar, aprimorar, então o trabalho pra mim eu acho que é o comprometimento que eu tenho que ter dentro da minha vida (P16, 2017, grifos nossos).

É trabalhar.. o ato de trabalhar para ter algo, para o **salário**, sobreviver (P22, 2017, grifos nossos).

O trabalho na concepção dessas professoras está ligado a um tipo de obrigação, de penitência. Entretanto, não podemos julgá-las ou condenar as concepções que elas têm a respeito desse conceito, pois o outro lado se encontra a configuração que o trabalho adquiriu na sociedade do capital, o trabalho alienado, estranhado. Marx (2002) também definiu como o trabalho tem se constituído na sociedade atual: como trabalho assalariado, alienado e fetichizado. A finalidade inicialmente do ser social se transforma em meio de subsistência.

A força de trabalho torna-se mercadoria, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital, sendo assim, significa dizer que o trabalhador já não se satisfaz no seu trabalho, não se reconhece, mas se degrada e desumaniza em tal atividade. Pode-se dizer que o trabalho sendo transformado pelo capital passou a ser sinônimo de emprego e sua relação limitou-se apenas com e no mercado de trabalho, o que implica uma exploração do homem pelo homem por meio da mais-valia, tornando o homem um ser explorado e miserável a cada produção. A consequência disso é o que vemos nos depoimentos, a descaracterização do trabalho, que não é visto mais como realização. O que deveria ser um processo vital agora é meio de subsistência, um processo desumano explorador da força de trabalho, e, como Mascarenhas (2012) afirma, um processo que se tornou meio de exploração, tortura e desumanização. Dessa forma, entende-se quando Martins (2012) descreve de maneira absoluta as relações que são determinadas pela alienação fundamentadas no capital em relação ao trabalho (MARTINS, 2012, p. 54):

Na análise que faz da sociedade capitalista, Marx (1978) afirma que nela o trabalho como *work* (trabalho voltado para objetivações enriquecedoras do indivíduo e do gênero humano), converte-se em *labour* (trabalho alienado, execução). O trabalho

como *labour*, tornando-se estranho ao trabalhador, isto é, convertendo-se em via de satisfação de outras necessidades fora do trabalho, fica na direta dependência do salário e visa, no cotidiano do indivíduo, apenas à sobrevivência da particularidade, do sujeito em si. Embora a sociedade contemporânea aponte investimentos para revestir o *labour* com uma aparência agradável, este permanece alienado e empobrecedor.

Assim, na sociedade do capital, a “recompensa” do trabalhador ser separado do seu trabalho é mediante o pagamento do salário, que para Marx (2002) é consideravelmente injusto, pois esse não remunera todo trabalho realizado, pois, além de promover más condições de trabalho, esse processo separa o trabalhador do resultado do seu trabalho, tornando-o alienado e descaracterizado como ser humano.

Nos relatos anteriores, as expressões e palavras destacadas (*ninguém trabalha porque quer, obrigação e salário*) descrevem que, acima de tudo, há um afastamento da dimensão histórica e ontológica do trabalho. O trabalho entendido como emprego é ausente como algo fundamental; o problema é que ao deixar de lado a perspectiva ontológica do trabalho desenvolvem-se problemas cruciais relacionados à crise do trabalho enquanto emprego e à perda do sentido do trabalho na perspectiva sociológica para explicar as relações sociais.

O trabalho é um ato consciente, sendo assim, afirmamos que as concepções alienadas surgem da própria realidade que se encontra invertida, podendo até vincular esse processo de alienação com falta de satisfação e da degradação no próprio trabalho; preocupa-se em evidenciar que o trabalho do professor não deve ser alicerçado em uma concepção arraigada de ideologias e propostas que contribuem para a expansão e exploração do capital, em contrapartida, têm suas contribuições na esfera política, social, cultural e econômica. Se tratando do trabalho que se realiza na educação infantil, este visa uma prática específica no trabalho das profissionais; é necessário entender que o papel das educadoras de crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil em determinados aspectos é diferente dos educadores de crianças maiores. Lima (2010) destaca que seja em qualquer nível de ensino, principalmente na modalidade da educação infantil, o educador precisa ter domínio de técnicas, das bases teóricas, e articulação concreta com as exigências educacionais. A autora relata ainda que o domínio por parte da teoria permite a professora maior segurança ao seu trabalho, ter uma base teórica significa pensar sua prática, aprimorar a qualidade social referendada do trabalho e por fim compreender a natureza do trabalho que se desenvolve.

O fator formação inicial contribui para a concepção empregada sobre o trabalho na Educação Infantil e corresponde a uma questão que gera inflexões e perspectivas nos quais enfrenta problemas que aparentemente, encontram-se longe de soluções satisfatórias.

Como já descrevemos no capítulo anterior, os debates a respeito da formação de professores tornaram-se frequentes a partir da década de 1990, com os desdobramentos da LDB de 1996 e com as reformas educacionais influenciadas pelos organismos neoliberais. A precária política destinada para a formação de professores resulta, de fato, na situação atual do Brasil, nos dilemas e na forma negativa da qualidade do trabalho docente que se repercute.

Silva (2006), em suas pesquisas, revela que no Brasil apenas 19,4% das funções docentes em educação infantil são desenvolvidas por trabalhadoras com formação em nível superior. Segundo Silva (2006), é o embate entre o assistencialismo e educação, entre cuidar e educar; são dimensões estruturantes do trabalho docente na Educação Infantil e elementos que definem o trabalho educativo. Sendo assim, são práticas e representações produzidas pela sociedade e pelos sujeitos envolvidos nesse contexto:

As especificidades da educação infantil não negam o caráter de assistência materializado pelo cuidado da criança, pelo contrário, amplia o conceito de cuidado reunindo-o ao de educação e a um projeto político-pedagógico de formação cultural da criança menor de sete anos. [...], é necessário travar um debate entre assistência e a educação quando se discute a educação infantil e não um embate antagônico e excludente um do outro (SILVA, 2006, p. 104).

O papel da escola, por sua vez, consiste na socialização do saber sistematizado; a escola tem a ver com a ciência, ou seja, tem a ver com o saber metódico, sistematizado, com o conhecimento elaborado. Em função disso, se tratando do papel da Educação Infantil, tem-se a compreensão que esta não se trata de qualquer tipo de saber, não se realiza por meio do conhecimento espontâneo, para que o fim da escola seja atingido, que é a transmissão, assimilação e a viabilização do saber sistematizado, isso implica os desdobramentos para estudos pedagógicos necessários para descobrir as formas adequadas para atingir o objetivo da escola.

Do mesmo modo, acompanhamos as polêmicas repercussões se tratando da formação inicial e continuada e dos cursos de pós-graduação como é demonstrado nas tabelas a seguir:

Tabela 2 – Formação inicial e continuada

Formação	P ²⁰	AE	%	Modalidades	P	AE	%
Magistério	1	1	2%	Especialização	44	6	50%
Ensino Médio	2	2	4%	Mestrado	-	-	-
Superior incompleto	11	9	20%	Doutorado	-	-	-
Superior completo	65	9	74%	Especialização incompleta ou em andamento	4	1	5%
				Não realizei nenhuma formação	26	19	45%
Total	79	21	100 %	Total	74	26	100 %

Fonte: elaborada pela autora.

É preciso destacar que, dentre as trabalhadoras que possuem curso superior completo, 2 (duas) das professoras são graduadas em outro curso de formação (Curso Superior em Tecnologia em Alimentos e Recursos Humanos); entre as agentes educativas, ou seja, as monitoras, da mesma forma, 2 (duas) que contemplam o ensino superior completo, cursaram cursos distintos da área da Educação Infantil, são eles História e Educação Física. Essas profissionais desenvolvem e atuam na Educação Infantil sem a devida aprendizagem necessária, ou seja, sem a teoria a respeito das etapas do desenvolvimento infantil. Do número total de professoras graduadas, 65 (sessenta e cinco) cursaram Pedagogia; as demais são graduadas em Pedagogia e juntamente com outro curso superior (não destacam se corresponde a complementação pedagógica), entre eles: Direito, Administração de Empresas, Educação Física, História, Letras-Português, Letras-Inglês e Letras-Espanhol.

Como observado, 3 (três) professoras que trabalham na Educação Infantil não possuem nenhum curso superior, 1 (uma) apenas concluiu magistério e as demais apenas ensino médio completo. Entretanto, mesmo sendo uma via de contramão, vale lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases/96 habilita educadores formados em nível médio, na modalidade

²⁰ P corresponde a palavra Professoras, e AE corresponde Agentes Educativas.

normal, lecionar na Educação Infantil e também nos anos iniciais do Ensino Fundamental (mesmo esse nível não sendo objeto de estudo). Sabendo, portanto, que a Educação Infantil saiu das Secretarias de Assistência Social e foi para área educacional, o Ministério da Educação tem intensificado suas ações de formação de professores para atuar nessa etapa de ensino.

Proinfantil²¹, é uma exemplo de programa de governo que objetiva formar professores que já estão em exercício docente na Educação Infantil que ainda se encontram ou nem sequer tem o ensino médio. É importante ressaltar que a atuação desses programas e o investimento do Ministério da Educação para qualificação dos professores na educação básica integram um conjunto de políticas públicas para transformar o magistério.

Já em relação a formação continuada, Kuenzer e Moraes (2005) destacam que o objetivo da implantação dos cursos de pós-graduação no Brasil é formar professores competentes para expandir com qualidade (social) o ensino superior, ou seja, ofertar formação para todos, com excelência e adequadas aos interesses da maioria da população, pois é visto que a expansão nos padrões de qualidade da pós-graduação brasileira é contribuir significativamente para a expansão do país, como descrevem Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

As tendências educacionais de 1990 revelaram uma política que influenciou diretamente na formação do professor de Educação Infantil; este, limita-se apenas à esfera do cotidiano imediato, o conhecimento deixa de ser prioridade e predomina a epistemologia da prática, reduzindo o exercício docente somente na experiência ou no lema “aprender a aprender”.

Esse contexto desencadeou um modelo de trabalho docente reduzido apenas na solução de problemas imediatos, na crítica dos conhecimentos teóricos e na valorização do conhecimento com base na prática, o que conseqüentemente leva à ausência de uma identidade profissional, como pode ser observado durante a pesquisa feita com as professoras e monitoras

Para muitos dos profissionais da Educação Infantil, bastam cursos aligeirados, a teoria é considerada perda de tempo, encontra-se no trabalho docente um distanciamento da teoria com a prática, o que gera com maior intensidade um baixo investimento na formação qualificada dos professores, pois essas características do trabalho docente se transformaram

²¹ PROINFANTIL é o programa oferecido para os professores em exercício nos sistemas municipais e estaduais de educação da rede pública ou privada que não possuem a formação exigida pela lei, um curso a distância, de formação para o magistério, em nível médio, conforme descrito no portal do MEC, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfantil>

em apenas execução de tarefas, tal como vemos a seguir quando indagamos qual a relação entre teoria e prática no seu exercício docente:

A teoria ajuda, mas às vezes você não pode pegar a teoria a fundo porque na prática é assim... muitas coisas que acontecem no dia a dia são praticamente diferentes. Se você ficar muito na teoria aí você vai ficar frustrado porque na prática é diferente (P4, 2017).

Diferencia um pouco, porque tem algumas teorias que já estão, como se diz, a gente não pode falar o termo defasadas né?! Mas são teorias que eram aplicadas muitos anos atrás, na época em que eu era criança, não posso estar aplicando agora, porque é outra realidade. A criança já vem com uma bagagem maior de conhecimento, [...] então assim, eu procuro usar a teoria, mas aprimorar na prática atual, dentro da realidade dessas crianças [...] (P5, 2017).

Frente a ausência da práxis, da teoria como reflexão sobre a prática, as falas apontam para as dificuldades de mudança; parece haver uma resistência em transformar a prática e abrir para o novo conhecimento. Os problemas ora citados confirmam a desigual relação entre teoria e prática, o descompasso entre tais conceitos faz com que as professoras sintam despreparadas na sua atividade. Elas acreditam e associam a prática em outros termos, como por exemplo, os múltiplos papéis que desempenham nas relações sociais. A formação que muitas vezes é gerada em serviço é definida pelo papel de mãe/tia, que está marcada fortemente na educação infantil, como dimensões que atravessam a vida profissional das professoras. Isso é comprovado quando nos deparamos com os dados da pesquisa. De acordo com as professoras e monitoras, essa afirmação faz parte do maior desafio da profissão enfrentado no dia a dia, a relação entre teoria e prática exercida:

Sempre a gente tá usando os dois né?! E sempre pesquisando, nunca a gente usa uma metodologia, sempre a gente tá buscando aperfeiçoar, buscando falar a linguagem da criança. Cada caso é um caso (risos), então assim, tem coisas que a teoria ajuda, e muito, mas a prática é de suma importância (P25, 2017).

A teoria e prática diferencia muito. Igual eu já falei pra você que a teoria na prática difere muito, muito mesmo (AE1, 2017).

Eu acho que precisa da teoria, mas a prática é melhor que a teoria, mas sem a teoria a gente também não trabalha, precisa dos dois, um ajuda o outro (P18, 2017).

Eu acho que difere, porque prática é no dia a dia que você conhece a criança, a família, o que cada um traz de casa que te ajuda na prática (AE4, 2017).

Quando fazem referência a uma formação que se dá na prática, precisamos refletir quais são os conhecimentos que essas profissionais mobilizam nos seus espaços de educação; não se pode negar que, mesmo não havendo uma formação específica, ou ainda tendo a formação, mas não a considera essencial na sua atividade, essas construíram anos de atuação, construíram um saber sobre seu trabalho, mesmo que esse não compete ao saber específico

para a educação infantil. Raupp e Arce (2012, p. 85) destacam como deve-se compreender a formação e a atuação das professoras:

O trabalho das professoras de Educação Infantil refere-se ao pleno desenvolvimento e a humanização das crianças, o que requer a efetivação do pôr teleológico dessas profissionais por meio o conhecimento dos nexos casuais envolvidos nesse processo educativo. Ou seja, esses conhecimentos de causas possibilitam à professora a visão entre o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho pedagógico, sem os quais não é possível agir para transformar a possibilidade em realidade [...] essa é a capacidade especificamente humana de antecipar os resultados da ação, de colocar os pores teleológicos, que, se não for preenchida cai-se no espontaneísmo.

Por isso a insistência em afirmar que a teoria é necessária, e quando nos referimos a teoria, atribuímos aos pensamentos dos teóricos na práxis educacional, ou seja, as professoras precisam compreender as diferentes concepções sobre aprendizagem, além do benefício que a teoria proporciona em relação a sua prática pedagógica, quando essa consegue ser observada e modificada pelo próprio professor.

Em outros depoimentos, percebemos que determinadas profissionais têm estado mais atentas ao processo histórico e social da criança, afastando da idealização de criança, infância, e até mesmo da concepção de trabalho. O que os relatos sugerem é busca para superar as dicotomias presentes nessa etapa de ensino, concebendo a esta um espaço não apenas de cuidado ou assistência, mas como um espaço para uma proposta pedagógica precisa alicerçada em bases teóricas e práticas sólidas, levando em consideração, como destaca Kramer (2005), os aspectos do desenvolvimento da criança.

Assim, eu acredito que a gente trabalha a teoria e a prática porque a gente lembra do que foi estudado e na prática a gente vai encaixando. Tem hora que as pessoas falam assim: ah, a prática é totalmente diferente, não é que ela é totalmente diferente, ela é diferente, mas muitas coisas a gente tem que lembrar e pensar: mas como eu aprendi isso? Por exemplo, na psicologia como eu aprendi, como é a criança? A idade dela o nível que ela está. **Tem que ter teoria e prática pra poder exercer** (P2, 2017, grifos nossos).

A teoria não diferencia da prática não, ela tem os teóricos, os pensadores, Paulo Freire, Emilia Ferreiro, que você precisa ter um conhecimento do pensador que você vai aplicar, você **não vai inventar uma teoria** e chegar na Educação Infantil e fazer do seu modo, você vai adaptar sua prática mas através de uma teoria, de pesquisas e estudos que já foram feitos antes (P6, 2017, grifos nossos).

É uma relação estreita, porque tudo que eu vi em Vigotsky, em Paulo Freire, é necessário estar sempre alinhando ao que a gente vê ali no dia a dia. Nesse sentindo eu procuro basear no que lemos (P10, 2017).

Nesse contexto das entrevistas, percebemos os apontamentos que consideram a importância da teoria e prática na constituição de uma identidade específica nas escolas de

educação infantil. De acordo com Kramer (2005), esses momentos contribuem para que o professor se analise, analise seu trabalho e se questione: “Como tem sido meu trabalho a cada dia? Que condições encontro no meu espaço de trabalho para aprimoramento da minha prática profissional?” (KRAMER, 2005, p. 139). À medida que as professoras surgiam com modos alternativos de olhar a prática, criticavam sua própria formação. A própria autoanálise do seu exercício descrita pela autora demonstra que a formação funciona, a formação inicial é o princípio e fundamental para que o educador tenha consciência do caráter histórico do homem, da formação do indivíduo e de sua ação práxis.

A práxis compreende a dimensão autocriativa do homem manifestando-se tanto em sua atividade objetiva, pela qual transforma a natureza, quanto na construção de sua própria subjetividade. [...] o trabalho como práxis encerra uma tríplice orientação: o que fazer, para que fazer e como fazer, efetivando-se apenas em condições sociais coletivas. São as características da práxis que criam no homem uma nova necessidade: a de que o sujeito da ação possa refleti-la psiquicamente, pois o sentido do ato não se encerra em si mesmo, mas se põe sempre em ligações com condições sociais mais amplas (MARTINS, 2012, p. 51).

Portanto, é na intencionalidade da práxis que, segundo Martins (2012), permite-se ao homem a universalidade da sua produção, ou seja, o homem rompe com suas barreiras biológicas e desenvolve novas funções cognitivas e condições para intencionalidade e para o ser consciente: “em síntese, é pela práxis que os homens constroem o mundo humano em sua materialidade e idealidade, promovendo sua universalidade” (MARTINS, 2012, p. 53).

Entretanto, Kramer (2005) destaca que nos dias atuais a formação de professores tem sido vista como algo prático. O trabalho do professor tem-se reduzido apenas a problemas concretos e imediatos, o que repercute sérios riscos na formação teórica do educador. A autora enfatiza que a questão não é inverter o quadro atual – mais teoria para pouca prática –, mas assumir uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do professor de Educação Infantil.

O primeiro fator que favorece a dicotomia entre as dimensões da teoria e prática acentua-se mais pela própria fragmentação do trabalho do professor frente a sociedade neoliberal, e também pela precariedade do conhecimento produzida no interior das universidades, que muitas vezes, perpassa a realidade do trabalho do professor nas salas de aulas e no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, Kramer (2005) nos leva a refletir que para repensar as relações entre teoria e prática na formação do professor é necessário considerar alguns desafios, principalmente para aquelas que estão à frente do trabalho com crianças na Educação Infantil, como: enfrentar essa dicotomia com uma identidade política

além da atenção maior a respeito das condições para desenvolver a autonomia, tanto para o seu trabalho, quanto para sua formação.

Percebe-se que diante das aparentes contradições que se destacam no interior da formação do professor de Educação Infantil é preciso refletir a maneira possível que as trabalhadoras têm de pensar a formação; esse conflito entre teoria e prática deve despertar no professor para um único questionamento: qual teoria e qual prática?

A prática que pode levar o professor a uma apropriação de seu fazer é aquela capaz de ir além das demandas imediatas do dia-a-dia para alcançar a condição de práxis: prática pensada, refletida. Quanto à teoria, fundamentada num conhecimento que se produza nos próprios cursos de formação e não apenas seja “aplicado” nestes, no caso da educação infantil tem o desafio de trazer a criança, como sujeito histórico-cultural, para a cena dos processos de formação (KRAMER, 2005, p.153).

Portanto, qual teoria é necessária? Para não cair no espontaneísmo, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico cultural dão suporte para esse trabalho desenvolvido no interior das instituições de Educação Infantil.

Outro fator que favorece a dicotomia entre teoria e prática são as atividades distintas entre profissionais que atuam nas instituições de educação infantil, específicos da nossa sociedade em decorrência de fatores socioculturais, as professoras realizam atividades pedagógicas enquanto as agentes educativas “cuidam” das crianças; enquanto uma se refere ao corpo, outra refere aos processos cognitivos.

Mesmo diante dos desafios enfrentados pelas professoras, essas falas assumem o reconhecimento da dimensão formativa da teoria e da prática juntas, ou seja, a expressão da práxis. O poder transformador do professor frente as crianças, está na relação entre ambas, está na possibilidade da reflexão crítica tanto dos pressupostos teóricos, quanto dos desafios enfrentados na prática. Nessa linha de pensamento, é preciso, portanto, compreender a concepção de sua atividade colocando em questionamento a teoria.

A relação entre teoria e prática definem as concepções de criança e infância e de educação infantil, definem principalmente as práticas que se realizam na Educação Infantil, destacando a ênfase em aspectos assistencialistas. Kramer (2005, p.132) reflete qual o ponto de partida para definir os profissionais que atuam nesse âmbito:

A definição de políticas públicas para a formação dos profissionais que atuam na educação infantil tem como ponto de partida concepções – explícitas ou não – do perfil desejável a esses profissionais. Tais concepções, por sua vez, se constroem a partir de visões de infância e de educação infantil que subsidiam as escolhas em termos de conhecimentos, habilidades e competências que seriam necessárias ao profissional que atua junto a criança pequena.

As múltiplas determinações que constituem o trabalho docente aparentemente são simples, porém, na prática, no fazer diário, como destaca Lima (2010), há coexistência de papéis profissionais e familiares mais complexos. Nessa etapa de ensino exige cuidados mais específicos os quais definem o próprio trabalho na Educação Infantil e por vezes está relacionada ao estereótipo que essa função exercida cabe apenas a mulher, a mãe; expressões e vocabulários que referem o universo da Educação com crianças menores de 5 anos ao lado doméstico e maternal.

O binômio cuidar e educar, como destaca Kramer (2005), refere-se a uma questão que sempre está em pauta surgidas nos espaços de formação e pesquisa. Esse binômio deve ser compreendido como um processo único, como duas ações profundamente imbricadas. Entretanto, geralmente, a junção de ambas sugere a ideia de duas dimensões separadas e independentes.

Nos espaços de formação docente há essa frequente polêmica entre cuidar e educar. Nos anos de 1990, com a incorporação das creches e pré-escolas ao sistema de ensino e após serem consideradas a primeira etapa da educação básica no Brasil, a solução encontrada foi justamente o binômio cuidar e educar. Eram desenvolvidas as atividades de cunho pedagógico, como nas pré-escolas, integradas as atividades de cuidados, como eram realizadas nas creches. Entretanto, esse binômio não resolveu as questões colocadas pela prática, ao contrário, tem causado muitas confusões, como destaca Kramer (2005, p. 68-69),

Entre outras coisas porque, no Brasil, os trabalhos de cuidar do corpo estavam relacionados, no passado, às escravas e, atualmente, estão relacionados às mulheres das classes populares. [...] é frequente a polêmica em torno das suas atribuições, em especial quando se trata de professoras das redes públicas, que, em inúmeros casos, não assumem para si a função de cuidar por entendê-la como relativa a atividades relacionadas ao corporal e ao doméstico, como dar comida, banho, cuidar do espaço em que se trabalha/estuda.

O desenvolvimento infantil está pautado na interação com o meio social, diante de tudo o que é construído socialmente, a criança aprende e depois se desenvolve. E na educação infantil, o processo de transmissão do conhecimento deve se dar de forma organizada, pensada, refletida e planejada pelos profissionais que atuam nessa fase. Por se tratar de uma etapa fundamental para o desenvolvimento da criança, ressaltamos a importância da Educação Infantil para além do caráter assistencialista; essa etapa deve ser considerada como fundamental no desenvolvimento das habilidades operacionais, como também lugar de

aquisição e transmissão de conhecimentos. Por tais motivos que defendemos essa etapa de ensino como via fundamental e necessária para a socialização e formação humana da criança.

Arce (2013) destaca que, por maior que seja atrativa a ideia da Educação Infantil como uma etapa referente apenas ao brincar, a liberdade, esse pensamento ignora o conhecimento a respeito do desenvolvimento infantil e de como a criança se desenvolve. A concepção de que basta deixar a criança livre, sem interferência do adulto para se desenvolver é danosa; a autora enfatiza que quanto maiores oportunidades o professor promover para a criança vivenciar, atividades exercidas e planejadas pelos adultos, mais rica será a aprendizagem de conceitos. Da mesma forma que é preciso desvelar o mito que o ensino na Educação Infantil é perverso e se reduzirá apenas as aulas expositivas, por sua vez, o ensino, como relata Arce (2013), permeia todo trabalho educativo que se realiza nessa etapa. Sendo assim, o ensino é a produção de forma intencional, momento que o professor proporciona a criança a formação de conceitos e conhecimentos científicos, transmite o conhecimento elaborado e acumulado pela sociedade e que está presente nas atividades planejadas do professor, na interação e na exploração do mundo em que vive.

Partindo desse princípio, a etapa da Educação Infantil não pode apenas pensar no cuidar, muito menos se reduzir ao senso comum, este deve ser o ponto de partida para o trabalho do professor, no entanto, é nessa etapa que se encontra as aprendizagens humanas que influenciam no desenvolvimento; a etapa da Educação Infantil não pode isentar do ato de educar intencionalmente, levando em consideração apenas esse fator, é preciso que haja um equilíbrio entre ambas atividades para que as crianças aprendam e desenvolvam suas habilidades da forma mais integral possível.

Segundo Martins (2009) em relação ao ensino com crianças pequenas, o professor necessita dispor do conhecimento que interfira direta ou indiretamente no desenvolvimento da criança.

Na aprendizagem indireta encontra-se os conteúdos de formação operacional, incluem os saberes pedagógicos, psicológicos, de saúde, higiene, entre outros; são considerados interferência indireta porque não são transmitidos em seus conteúdos conceituais, mas são disponibilizados e expressos para crianças como ser histórico e social, como por exemplo, no hábitos alimentares, comunicação, emoções e sentimentos, atividades psicomotoras, percepção sensorial entre outros. Quando se trata da aprendizagem direta, encontra-se os conteúdos de formação teórica; nesse aspecto concentra-se os domínios do saber científico e o saber escolar. De modo direto e sistematicamente os conteúdos

conceituais são ensinados para superação dos conhecimentos espontâneos na direção da apropriação teórico-prática do patrimônio intelectual da humanidade, como descreve a autora.

Enquanto de um lado os conteúdos de formação operacional atuam na construção de novas habilidades da criança, os conteúdos de formação teórica direcionam no desenvolvimento das funções psicológicas, mediante a apropriação do conhecimento. Sendo assim, reforçamos a ideia que ensinar na Educação Infantil não corresponde a algo ruim, o ensino permeia todo processo educativo nessa etapa de desenvolvimento, o professor ensina em todo tempo e de várias formas, nenhuma criança desenvolve naturalmente, ao contrário, essa etapa exige planejamento cuidadoso das atividades direcionadas pelo professor. Por tais afirmações, descrito pela autora, que as ações educativas devem contemplar ambos conteúdos de formação, havendo uma relação de proporcionalidade para que alcance a promoção integral da criança nessa fase denominada como primeira infância.

Entretanto, mesmo diante de muitas polêmicas sobre esse tema, a importância educativa reconhecida na educação infantil e seu reconhecimento não se deram de forma linear e homogênea; as questões correspondentes a função e ao papel da educação infantil desde os debates em torno da Constituição de 1988 até o atual documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) o binômio educar/cuidar se tornou não apenas objetivo da educação infantil, mas também sua especificidade.

É preciso lembrar que não é possível educar sem cuidar. Cuidar não é uma atividade específica apenas da educação infantil. De acordo com Kramer (2005) “no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos um do outro” (KRAMER, 2005, p. 63). Cuidar não se limita apenas aos hábitos de higiene e saúde, cuida-se sempre, de crianças, de adolescentes, de adultos, seja na educação infantil ou na universidade, consistem em cuidados de naturezas diferentes, ou seja, educar engloba cuidar.

É por tal pressuposto que entendemos que não pode considerar que o profissional a exercer a função docente na Educação Infantil, seja alguém que não compreende as etapas do desenvolvimento infantil, da mesma forma que desconhece a importância dessa etapa na formação do indivíduo em relação as contribuições que, quando adulta, oferecerá a sociedade. Da forma como podemos observar nos depoimentos quando perguntamos: consideram necessário compreender uma teoria de desenvolvimento infantil para atuar com crianças? Abaixo alguns depoimentos interessantes a analisar:

Tem que ter pelo menos um pouco, tem que ter a base, assim.. a criança de 1 ano, o que ela pode fazer? O que ela é capaz de fazer? Com 1 ano e meio, ela pode fazer mais outras coisas, a criança de 2 anos, tipo assim, o andar, qual idade que ela

começa a andar, normalmente o falar também, tudo assim, influencia tem a haver. Tem que saber um pouco. Por isso faz diferença atuação de quem não tem curso superior para quem tem, fica parecendo que a pessoa não tem formação e pode ser um profissional bom, mas se tivesse essa complementação seria bem melhor (P24, 2017).

Não tenha dúvida, sempre a gente tem que estar lendo, relendo, pesquisando, diversas teorias do ensino aprendizagem. Então a gente sempre tem que estar buscando, não pode parar, mesmo que você não esteja fazendo algum curso, nos como professores temos que estar lendo, para o professor ler é imprescindível. Faz muita diferença o profissional que é formado na área do que atua e não é. Eu já tive agente educativas que não tinha formação e falava que dava aula melhor que um professor, mas eu digo que não dá; não tem entendimento, não adianta, pode até ter certo domínio com as crianças, mas nunca vai chegar nem aos pés de quem está estudando e buscando. Aí falam que a vida não proporcionou isso, mas se a gente não buscar e esforçar não consegue (P25, 2017).

Nossa, muito necessário, se a gente não tiver esse conhecimento a gente chega praticamente crua ne?! Tem que ter esse conhecimento da teoria para estar aplicando na prática, porque é fundamental, não adianta eu chegar a gostar só das crianças mas precisa do embasamento teórico para eu estar aplicando na minha sala e no meu trabalho. Então a gente tem que ter esse embasamento teórico para conjugar com a prática (AE2, 2017).

A forma como esse processo é conduzido, pode ser negativo ou positivo, ou seja, a escola de Educação Infantil tem como função estimular essas funções que estão sendo desenvolvidas na primeira infância, é necessário ensinar para que haja desenvolvimento, pois o desenvolvimento não corresponde a um processo natural, e sim produzido historicamente.

A atuação do professor é fundamental, as habilidades são desenvolvidas por meio dos estímulos e da relação com outro, este que estimula novas aprendizagens e possibilita o desenvolvimento, oferece oportunidades de comunicação e extensão das relações sociais com outras pessoas, enfim, facilita o processo de adquirir novas oportunidades advindas do brincar. Dessa forma, é significativo que o professor possibilite a criança a ter experiências concretas, que este pense na criança além de cuidados, mas como um indivíduo que necessita ser estimulado, assim sendo, o professor deve realizar seu trabalho de forma que proporcione a criança pleno desenvolvimento e reflexão para tomada de decisões, indo além da simples mediação dos conteúdos.

Entendemos, portanto, que o aprendizado visto como um processo social é também um complexo processo dialético. A aprendizagem, nessa etapa de desenvolvimento é responsável por gerar algo fundamentalmente novo para a criança, contém um valor significativo, entendemos, desse modo, o professor como determinante na formação da criança, é por meio da orientação, sistematização, que a criança adquire os conhecimentos socialmente construídos durante a história da humanidade.

Sendo assim, a consolidação da Educação Infantil ocorre com o apoio formal de política de planejamento e formação. Dessa forma, a identidade dessa etapa de ensino é expressa nos relatos de maneira precisa, se desfaz daquela imagem antes construída de que realizar qualquer atividade na educação infantil é suficiente, não importando com a formação dos profissionais e dos seus ideais pedagógicos.

3.3 Trabalho e educação: uma relação necessária na Educação Infantil

Lima (2010) destaca que, promover a discussão do exercício docente comprometido no desenvolvimento das propriedades essencialmente humanas é o debate necessário para compreender que se faz necessário à transformação histórica do ser humano em direção a um ideal superior, abolindo as condições que alienam o trabalho do professor.

Como mencionamos nos capítulos anteriores, as concepções equivocadas de trabalho, infância, criança e educação resultam uma série de consequências no campo educacional, se tratando da formação do professor e também da formação da criança. O professor sofre um violento processo de descaracterização e secundarização de seu ofício, e a constante busca pela sua identidade. Já na criança, pode ocorrer a insuficiência do seu pleno desenvolvimento, e principalmente, a incapacidade do efetivo exercício da profissão docente; assim, a formação do profissional que atua na Educação Infantil, tem caminhado, para uma direção centralizada no conhecimento empírico, ou seja, o conhecimento articulado na experiência e na observação, esvaziado de arcabouço teórico, e agora, como mencionado nas entrevistas, centralizada no imediato, nos sentimentos de amor, carinho, afetividade, como as autoras Raupp e Arce (2012) descrevem, deixando de lado o conhecimento elaborado e científico.

O conhecimento a respeito do trabalho deveria ser ponto de partida para se pensar a prática pedagógica realizada nas instituições de Educação Infantil. Há, entretanto, uma ausência de referências do trabalho pedagógico, as concepções que emergem o trabalho das professoras refletem a própria história da educação infantil: a origem das instituições como assistencialista e apoio para as famílias mais pobres e não a vinculação dessa etapa com a escola. Essa realidade construída com os propósitos a respeito do atendimento nas instituições para crianças menores de 5 anos, nota-se uma unanimidade quanto a importância dada ao critério “cuidar”, “amar”, “gostar”. Não podemos negar que em toda e qualquer etapa de ensino, devemos adotar esses aspectos, no sentido de garantir a proteção, respeitar os direitos

básicos da criança, e o zelo quanto ao seu bem-estar. Porém, o fato de que esses sejam os critérios mais valorizados, se torna um tanto preocupante.

O direito a educação infantil inclui não apenas o acesso as instituições, mas o direito a uma educação de qualidade, que considere as necessidades da criança, sua integração do cuidado e da educação, construída com a participação ativa de todos os envolvidos, principalmente dos professores, que precisam conhecer as concepções de Educação Infantil, de criança e infância como conceitos históricos-culturais.

Provavelmente, esperávamos que as respostas demonstrassem uma valorização do papel das professoras e da importância do seu trabalho para que a Educação Infantil atinja os objetivos esperados. No entanto, o aspecto trabalho não foi suficientemente valorizado, evidenciando que a identidade da professora de educação infantil ainda não se consolidou como profissional, como docente da educação, se tornando uma competência específica como mediadora das aprendizagens e do desenvolvimento infantil.

Não temos a intenção de desassociar o trabalho do professor com a afetividade, amor, e o fator gostar; porém, o que não podemos deixar de pensar é que o trabalho do professor não apenas deve seguir esses fundamentos, não somente reduzir a esses elementos, ao contrário, deve-se analisar: quais as práticas de educação que dirigem o trabalho do professor? Será que apenas esses fatores citados nas entrevistas são suficientes para desenvolver um trabalho no qual represente a criança como sujeito histórico-cultural? E o trabalho do próprio professor de Educação Infantil, não se torna fragmentado na sociedade, promovendo dessa forma, uma precariedade do conhecimento produzido? Cabe analisar que concepções assim formadas muitas vezes desconsidera o professor como aquele que desenvolve seu trabalho na ótica do processo de ensino-aprendizagem. E assim como Mascarenhas (2005, p. 165) destaca, enfrentar essa questão requer iniciativa política e uma orientação de conhecimentos:

Percebemos que a relação educação e trabalho, ainda que estabelecida como o objetivo de realização, transformação e emancipação, não pode ser encarada de maneira ingênua. Sabemos como esta relação é permeada pelas relações de poder, pelos conflitos existentes entre os grupos e pelos diversos interesses que estão em jogo. Por isso, é preciso politizar essa discussão. Pode-se observar que na sociedade capitalista o trabalho se torna alienado, perdendo em larga medida a sua condição de ação transformadora, criadora, propulsora do processo de humanização.

Pensar em priorizar o conhecimento científico na Educação Infantil e esperar do professor uma postura além de observador e mediador, certamente não tira da criança o direito da infância. Quando o professor direciona as atividades não pressupõe de fato que a atitude do

adulto é desmerecer o que a criança faz, ao contrário, como destacam Prado e Azevedo (2012), deve ter a concepção clara de criança e ter essa como referência para pensar no seu trabalho docente. De fato, o que limita a criatividade da criança não são os conhecimentos específicos que as autoras defendem, e sim as concepções de criança e de educação que estão cristalizadas, que ao final determinam o trabalho do professor e o impacto desses fundamentos na formação das crianças.

Por isso, percebemos de fato que o trabalho de professores carece de concepções de formação que possibilitem a compreensão de conhecimentos científicos, e de conhecimentos que contrapõem a essas políticas existentes no contexto atual. Arce (2004) destaca que a alienação descrita por Marx (2002) ocorre “por meio da difusão de uma concepção abstrata de ser humano que não tem como princípio a historicidade, cujo elemento motriz é a dialética entre os processos de objetivação e apropriação” (ARCE, 2004, p. 162). Esse processo de alienação não permite que o caráter histórico do homem apareça, muito menos essa construção social que rege a sociedade, o que parece ser uma valorização, simplesmente não passa de uma alienação dos indivíduos. De acordo com a autora, esse processo impede o indivíduo de desenvolver sua individualidade, pois não alcança a capacidade de um relacionamento consciente com os processos que permeiam a vida e a participação do indivíduo na prática social é reduzida dentro das relações de dominação e alienação; o homem nesse contexto, submete a uma consciência falsa do mundo e da concepção de mundo a qual tem acesso, compartilha somente as aparências sem compreender a essência do processo, que é histórico e social.

Convém destacar que, segundo Martins (2012), o trabalho, como atividade vital humana, só se realiza por um projeto ideal, na dimensão teleológica, ou seja, na práxis; o trabalho por sua vez é inserido no centro da humanização dos indivíduos, fator este, que é essencial no processo histórico, implica efetivar a atividade objetivadora social e consciente, de forma cada vez mais universal e livre, implica romper com as barreiras biológicas de sua espécie, e a compreensão ontológica do homem a partir do trabalho efetivado ontologicamente, no qual apenas se concretiza à medida que são superadas as relações determinadas pela alienação.

Essa realização por meio do trabalho que se descreve como vital, é ameaçada quando se encontra em um processo de exploração e alienação, transformando assim seu aspecto de utilidade, pois o trabalho alienado é a consequência imediata da propriedade privada, o homem quando encontra alienado pode se considerar um ser estranho do seu próprio corpo, do outro, da natureza e sendo assim, da essência humana.

Mesmo não sendo o objeto de estudo, não se pode negar que enquanto o profissionalismo²² aparece ligado as manipulações familiares, ou questões financeiras, a atuação do professor e o conceito de trabalho abarcam dimensões pessoais na prática educativa e nas especificidades.

Nessa linha de pensamento, entendemos que, a educação como o conjunto de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores produzidos socialmente, no desenvolvimento das potencialidades e saberes, se relaciona estritamente com o conceito trabalho a partir da compreensão do trabalho como elemento fundamental da sociabilidade humana e, nesse caso, a educação como instrumento essencial de socialização. Ambas não podem ser dissociadas, a finalidade da educação para Mézsáros (2005) é transformar o trabalhador e sua própria existência. De certo modo, podemos expressar também, que a meta educativa, na perspectiva de Marx é transformar o trabalhador em um agente político, mais que isso, um político pensante, ao mesmo tempo, que saiba falar e agir.

Com a reestruturação produtiva do capital a educação sofre seus impactos enquanto instrumento de mudança; é por meio da educação que se busca compreender a realidade e efetuar interesses econômicos, políticos e sociais, mediante os conhecimentos e habilidades; entretanto, na perspectiva do capital, a educação surge como mercadoria. Mézsáros (2005, 2005, p. 15) por sua vez questiona: para que serve o sistema educacional senão para lutar contra a alienação? E dessa forma descreve:

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

²² Profissionalização de acordo com Moreira (2016, p. 33), é dito como o processo que transforma uma atividade desenvolvida no trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos, ou seja, no contexto histórico em que esse termo foi imposto – existência de profissionais que atendessem a elite portuguesa, no período de 1808 – instituiu-se em decorrência das transformações sociais durante o século XIX, como a criação de escolas normais e da inserção das mulheres na carreira docente; entretanto, a necessidade de profissionalização que é percebida pelo próprio professor, como destaca a autora, passou a ser controlada pelos ditames das reformas educacionais. Já nos discursos dos trabalhadores, profissionalização ocorre na intenção de atender as demandas da profissão, no sentido de realizar a transformação da realidade por meio do trabalho docente. Pontualmente, trata-se as noções de competências, conhecimento específico, autonomia para exercer um ofício no qual requer formação específica e credenciada, de preferência em nível superior, como finaliza a autora.

Porém, o que se percebe na sociedade mais desigual de toda a história, assim descrita pelo próprio autor, que a educação estritamente dentro dos limites do domínio do capital, tem se limitado em abandonar o objetivo de uma transformação de qualidade social. Mesmo não se tratando de uma mercadoria, a educação nos dias atuais tem sido a lógica de obtenção de lucro.

O conhecimento sistematizado, agora como uma exigência da nova sociedade que se organiza não mais pelo direito natural, mas pela sociedade contratual, é a educação escolar que, desde sua origem até os dias atuais, vem se configurando como forma predominante de educação, é preciso que ela fomente o papel de desvelar as relações de dominação e exploração estabelecidas pelo capital, abolir as desigualdades sociais, contribuindo assim para a transformação da sociedade.

Estamos, portanto, em uma sociedade em que o fetiche invade os diferentes espaços em que historicamente a criança foi constituída, espaços que agora são apropriados pelo capital; isso de fato acarretou uma constante perda da característica infantil e uma descaracterização do conceito de infância.

A disparidade dos termos para se referir a criança e a infância vai além do simples conceito, implica diferenças tanto dos objetivos e práticas pedagógicas, quanto das modalidades de trabalho realizadas. Esses não são simplesmente conceitos teóricos, mas estão vinculados ao conjunto das relações sociais, sendo parte de uma totalidade maior, e consequentemente não permanecem alheios às contradições de uma determinada sociedade.

Como visto nos capítulos anteriores a necessidade de educar as crianças manifestou a preocupação de separar a criança do mundo do adulto. No século XVIII moralistas e educadores defendiam a importância para o desenvolvimento do sentimento da infância, defendiam esse período como uma etapa marcada pela necessidade de proteção e cuidado, como destaca Lucas (2005, p. 82).

[...] o sentimento de infância passa a ser manifestado a partir do século XVIII, momento em que tanto o Estado, como a família, convergiam para o sentido de proteção à criança. A preocupação com a mortalidade infantil e com um maior investimento na educação das crianças pequenas passa a fazer parte das preocupações das famílias. Nesse sentido, algumas instituições surgem como objetivo de proteger as crianças.

Isso explica o porquê da Educação Infantil ser marcada como assistencialista, pois a origem desta possibilitou que o atual sentimento de infância buscasse preservar a criança da corrupção do meio, pois o objetivo de sua criação consistia em diminuir a marginalização, a

desordem e afastar as crianças pobres do trabalho servil, sendo assim, a criança passa a ser idealizada como alguém diferente do adulto, é concebida como quem necessita de cuidados por se encontrar em processo de desenvolvimento.

Seguindo esse pressuposto, o processo de fetichismo da infância manifesta sutilmente no século XIX; em meio a uma revolução silenciosa, as crianças foram colocadas no centro da vida da mulher, eram vistas como investimento das famílias e o assunto preferido das mães, como Arce (2010, p. 17) completa:

As crianças por sua vez, eram colocadas definitivamente como o centro da vida da mulher e da família, vistas como o futuro; nelas eram depositados todos os sonhos e esperanças. Boas e puras por natureza precisavam ser protegidas da corrupção do mundo e terem liberdade suficiente para se desenvolverem naturalmente.

De fato, os termos criança e infância transformaram de um extremo a outro, um discurso cada vez mais comum, que vem tornando a inserção da criança na vida social como um processo natural, ou seja, esse processo não permite que apareça o caráter histórico da criança, nem sua construção social, o que contribui de fato para uma fetichização da infância.

Quando analisamos os estudos de Marx (1993), fetiche se define como o processo que inverte a realidade, que apresenta as coisas como na verdade não são, que se mostra em uma aparência falsa e ilusória, na qual expressam suas relações que são constituídas de fato, Lima (2010, p. 57) decorrente dos estudos de Marx declara que:

O desafio não está em criticar a aparência como ilusão do sujeito, e sim criticar a própria sociedade, visto que ela é em si ilusória, e esse é o desafio da ciência. É preciso compreender as relações que são invisíveis na essência e visíveis na aparência. O fetiche atinge o que há de mais elevado no ser humano: sua consciência, fazendo-o acreditar que as coisas sempre foram assim e sempre serão, [...], naturalizam os fatos, passam a crer nas aparências como “verdades absolutas”, transformam também as relações humanas em relações coisificadas em que o homem se perde em si mesmo.

De acordo com Arce (2004), o processo de fetichização da infância é o processo no qual a sociedade traça uma visão idealizada da criança em que a infância se torna uma proteção das mazelas produzidas pela sociedade. A autora ainda destaca que o fetichismo da infância é uma das características do caráter alienante da sociedade capitalista contemporânea como já salientamos nos capítulos anteriores.

Os significados atribuídos à criança e infância marcaram sensivelmente a sua constituição atual e futura. Um exemplo é que são atribuídas a esses conceitos inúmeras expressões e significados. Nas indagações da pesquisa empírica a respeito das concepções de

criança e infância, percebemos que algumas falas, de senso comum, utilizaram de termos que fetichizam a infância, tivemos algumas curiosas e instigantes falas, como destacadas a seguir:

Eu acho que as brincadeiras, brincar, despertar, tudo é aprender no brincar, principalmente quando é criança. E a infância também segue né?! Mas a criança tem muitas brincadeiras e ainda tem que brincar muito. Porque é o que faz a pessoa desenvolver é através das brincadeiras, quanto mais brincar, mais desenvolvida a criança vai ser e vai ser (P24, 2017).

É linda, **a criança na infância é o momento precioso e mais lindo**. O momento que ela tem que criar aquele mundo imaginário, aquele mundo de faz de conta dela que temos que trabalhar muito nesse mundo, nesse imaginário, porque a realidade dele vai chegar na fase adulta. E esse mundo é o que vai dar a base pra eles terem uma realidade melhor (AE3, 2017, grifos nosso).

Criança é um ser da pureza, da abertura para o conhecimento, tanto que quando são colocadas em coisas boas elas aprendem, mas também quando são colocadas em coisas ruins aprendem. Criança é aquela fase de aprendizagem de qualquer conhecimento que vier a elas. A infância, praticamente a mesma coisa, mas seria a fase que ... eu confundo um pouco... seria também uma fase, diferente do ser criança, a infância não tem como pular essa fase, o criança as vezes já pula etapas porque a família exige coisas de adulto, e a infância não... a infância é aquela fase que ela passa bem ou mal vivida (P9, 2017, grifos nosso).

Mesmo sabendo que não são as professoras que se encontram enganadas, mas a realidade se encontra invertida, diante das falas, observamos que a concepção de criança e infância ainda são fetichizadas, abstratas e um tanto confusas. As respostas elucidadas são soltas e relacionam a criança com uma fase propícia ao desenvolvimento e aprendizagem. Apropriam-se da ideia que somente quando criança há o desenvolvimento, sendo que, em todo tempo, o indivíduo, seja em qualquer idade, está em um processo de formação e construção de sua história e desenvolvimento. As professoras e monitoras idealizam o conceito de uma forma que descaracteriza a criança e não a reconhece como sujeito histórico, não reconhece sua própria participação nesse processo; temos como resultado uma atuação docente que traça seu caminho desvinculando a construção social que a criança percorre. Esses elementos ideológicos, políticos, históricos, sociais e culturais que permeiam as concepções das entrevistadas podem influenciar o seu trabalho enquanto educadora, principalmente na Educação Infantil.

Conforme os depoimentos percebemos que a infância vem sendo construída e consolidada numa perspectiva que “naturaliza” o indivíduo, sob o fundamento de um conceito genérico e abstrato. Essas concepções destacadas fetichizam a existência da criança, isolando-a do contexto social, econômico e político da sociedade de classes.

O caráter alienante descrito nos conceitos destacados nas entrevistas, estabelecem relações ao mundo da imaginação, as suas devidas potencialidades e aprendizagens, o que de

fato torna um conceito fetichizado, trazendo como consequência a reprodução de um conceito ideológico que elabora um determinado imaginário sobre a criança, situando-a como um ser “naturalmente” bom, portador de todas as virtudes desejáveis, tais como: inocência, confiança, liberdade, criatividade, fantasia, perfeição. Essas características velam o aspecto histórico e social do significado da infância decisivamente de como essas se encontram no “centro” da sociedade.

Nesse aspecto, nota-se o quanto essa visão idealizada e preservada da criança, tem caracterizado o contexto social. Isso é possível, devido ao processo ideológico de naturalização das relações capitalistas de produção de conceito. Certamente as professoras e monitoras não desconhecem o conceito, apenas acreditam no que é impresso/divulgado pela mídia referente a criança e infância, sempre relacionam essa etapa da vida apenas pelo brincar e lúdico, não reconhecem que ser criança é também um ser histórico e que se constitui a partir da transformação da realidade na qual está inserida e da mesma forma se transforma nessa realidade. Portanto, cabe as trabalhadoras de Educação Infantil compreender de forma clara e objetiva os conceitos de trabalho, criança, infância, educação, conceitos nos quais permeiam todo trabalho docente, os elementos constitutivos do trabalho docente. É necessário, por sua vez, que o profissional de educação articule um trabalho que desenvolva nas crianças suas capacidades e a formação do indivíduo consciente, contrária a essa realidade alienada, por isso, novamente acentuamos a importância da teoria dos clássicos, da formação do professor e da expressão da práxis, já destacadas nos capítulos anteriores.

Em contrapartida, destacamos duas professoras que descrevem de fato conceitos que mais se aproximam dos teóricos estudados, entretanto, mesmo que é pertinente o avanço em relação as demais professoras e suas concepções, ainda se encontram na concepção idealizada de criança, como mostra a seguir:

Criança é a primeira fase da vida, e infância é o que a criança vive na sua vida, lembranças boas, a infância que é bem vivida e que tem uma estrutura familiar (P7, 2017).

Criança é a idade até os 12 anos. Infância é tudo relacionado com a idade delas, fazer, brincar, participar daquele momento ne?! Daquela idade.. é complicado, da a entender que é a mesma coisa (P22, 2017).

Deparamo-nos com educadores que compreendem a criança como um ser que interage com o meio da maneira mais simbólica, a visualização ampla e objetiva do conceito está inserida nesses relatos, visão ingênua, de criança que não precisa ser ensinada, entretanto, não podemos considera-las como concepções positivas, pois compreender o processo

histórico da constituição da criança é parte fundamental para o exercício docente. De fato, não se efetiva de maneira completa o processo educacional quando há uma distorção de conceitos nos quais são prioritários para a formação do indivíduo.

Nesse caso, atribuímos essa concepção ao fetichismo da infância, já descrito detalhadamente no primeiro capítulo, como uma das manifestações do caráter alienante da sociedade capitalista contemporânea, e que torna o adulto (pais e educadores) um escravo da infância. A infância, por sua vez, vem sendo construída e consolidada baseada numa perspectiva que “naturaliza” o indivíduo sob o fundamento de um conceito genérico e abstrato, concepções que fetichizam a existência da criança, isolando-a do seu caráter social, econômico e político da sociedade de classes.

Nesse capítulo, cujo objetivo foi analisar e evidenciar as concepções das trabalhadoras de Educação Infantil, para identificar os elementos que constituem o trabalho docente, percebe-se, portanto, que há uma supervalorização da infância, que facilita tais concepções de infância e criança, passem por várias implicações, sendo apropriada e deformada decorrente na sociedade como um todo, tal como Mascarenhas (2012) descreve. Da mesma forma como as concepções de trabalho, educação, que parecem mais permanentes do senso comum, do que alcançar a vertente maior de conhecimento. Todo esse contexto resulta em um processo no qual o ser humano tem se tornado uma mercadoria como outra qualquer, por sua vez, a infância, assim como as demais concepções analisadas também tem se tornado uma mercadoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A seguinte pesquisa se propôs como objetivo geral analisar as concepções que estão fundamentadas a prática das professoras para compreender os significados da docência em Educação Infantil. Essas concepções estão descritas no decorrer do trabalho, entre elas: trabalho, educação, educação infantil, criança, infância. Muitas vezes essas concepções são colocadas como óbvias, porém, é no próprio óbvio, naquilo que é mais comum e rotineiro que o professor manifesta seu desconhecimento.

Os objetivos específicos foram delineados e respondidos em cada capítulo. O primeiro objetivo específico trata-se de abordar aspectos históricos da formação docente e como essas tem ocorrido nas reformas educacionais de 1990. E como previsto, no primeiro capítulo traçamos um breve histórico da criação das instituições de Educação Infantil na Europa, no Brasil e posteriormente no município de Jataí; percebemos dessa forma que, a origem e a configuração dessas instituições que apresentaram em sua constituição, revela o processo acerca das concepções de criança, infância e de educação que perpassa a sociedade atualmente.

O segundo objetivo específico concentrou-se em analisar os elementos constitutivos do trabalho docente na Educação Infantil, no qual foi desenvolvido no capítulo 2. Começamos com a concepção de trabalho, e nessa pesquisa especificamente, o trabalho do professor de Educação Infantil. O conceito de trabalho descrito nessa pesquisa destaca seu potencial emancipador e humanizador. Aqui relacionamos tal conceito com a educação pois, de modo igual, o trabalho é a forma pela qual o homem produz suas condições de existência, sua história, sua própria humanidade. Nesse aspecto, concebemos a educação como um fenômeno próprio dos seres humanos. Saviani (2013) afirma que, para compreender a natureza da educação, é preciso compreender a natureza humana.

Como já mencionamos, o que diferencia os homens dos animais é que o homem transforma a natureza ao invés de adaptar-se a ela, e isto é feito pelo trabalho. Destarte, foi de fundamental importância compreendermos que a educação, por sua vez, também não se encontra reduzida à execução de algo, mas como uma atividade humana e histórica, como uma prática social podendo definir o conjunto das relações sociais.

É notável que, no capital, o que importa não é a produção de valores de uso²³, o que importa é produzir uma quantidade absurda de valor de troca, uma lógica em que o valor de uso das coisas fica subordinado ao valor de troca. Essas questões corroboram a orientação do capital para sua expansão, acumulação e manutenção. Dessa forma o trabalho torna-se categoria abstrata, também produtora de valor, sendo materializada no interior das relações entre trabalhadores e os donos da produção. Assim, o trabalho perde seu valor ontológico, tornando, como afirma Marx (1993), um ser estranho a ele, somente um meio de existência individual. Essa forma como o sistema subsume a produção da vida material, limita a atividade humana a condições de pura técnica, de ação unilateral, como ironizam Marx e Engels (2002).

Por sua vez, no trabalho docente, principalmente na Educação Infantil, deve-se compreender que os processos de apropriação do conhecimento não são espontâneos nem naturais, mas são desenvolvidas no processo de formação, desde o nascimento e em todo o processo de escolaridade, bem como nas diferentes práticas educativas. Por isso, no atual contexto histórico, questionar sobre o trabalho docente, suas mediações e significados, parece um despropósito diante do fato que ocorre no interior das relações sociais.

Infelizmente, o que percebemos diante das análises é que as mudanças no contexto educacional trouxeram exigências que impossibilitam o professor de realizar suas atividades de forma adequada; professores realizam suas tarefas educativas esvaziadas de condições de trabalho satisfatórias, obrigadas a ter novas práticas e saberes no exercício docente. Vivenciamos realidades insatisfatórias, salários baixos, nenhuma assistência a materiais e recursos didáticos, salas lotadas e, por fim, os consideram como principais responsáveis pelo desempenho dos alunos e também da escola.

O professor deve-se pensar a educação em sua totalidade, ou seja, compreender que o exercício e o seu o trabalho envolvem outros fatores, não se limita apenas a prática pedagógica, mas é necessária fatores tão importantes quanto, tais como: uma fundamentação teórica, estrutura física das escolas em condições para realização do seu trabalho, tempo para organização de suas atividades, jornadas de trabalho e salários adequados, valorização da carreira e entre outros que direcionam a formação de professores articulada às condições de trabalho.

²³ O Valor de uso segundo Marx (2002) é determinado de acordo com sua utilidade. Está relacionado às propriedades físicas e aspectos tangíveis, é uma relação qualitativa. Já o valor de troca está relacionado aos aspectos intangíveis que normalmente não são percebidos; este destaca as vantagens e diferenciais que a mercadoria apresenta. Pode-se afirmar que se trata de uma relação quantitativa, pois refere-se ao valor de uma mercadoria em determinado momento histórico e social, visto que nesse contexto a mercadoria se refere ao próprio trabalho docente.

Entretanto, as condições de trabalho nas quais o professor é inserido atualmente fortalece a perda da perspectiva de luta. Este atua diante de um desgaste físico e mental em que os movimentos de desistência são maiores do que os de resistência, o processo de profissionalização no trabalho docente vem sendo cada vez mais precário. Isso acontece por meio do neoliberalismo, a educação passa da esfera política para a esfera do mercado, implicando mudanças significativas para a escola e principalmente para o trabalho dos professores.

Essas concepções citadas acima contribuem para que a professora de Educação Infantil articule seu trabalho com qualidade – como já descrevemos no Capítulo 2. E nos depoimentos destacados percebemos algumas consequências advindas dessas mudanças educacionais, entre essas podemos notar respostas nas quais há presença da relação distante que consideram da teoria e prática, a ideia de que a teoria não é suficiente e que o que constitui a formação do professor de fato é a prática, o cotidiano, e a vivência na sala de aula, em totalidade apresenta maior ênfase; notamos também expressões marcantes nos relatos, a questão de comparar a escolha da sua profissão com uma brincadeira que executava quando criança se torna um tanto preocupante, isso pode ser pensado como uma afirmação daquilo que é próprio da atuação das professoras junto as crianças.

A necessidade de refletir sobre seus saberes implica a necessidade de refletir sobre sua incorporação, vinculado a esse espaço importante. Portanto, ao pensar na escolha da profissão dirigida aos profissionais de Educação Infantil, é preciso considerar os saberes construídos a partir das dimensões dessas professoras, para que a prática seja capaz de promover a autonomia das crianças e sua autonomia profissional, como destaca Kramer (2005).

E por findar, o último objetivo específico destaca em analisar o trabalho docente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, no qual está presente no capítulo 3. Aqui se encontra a reafirmação do concreto pensado, compreende-se que a educação para o desenvolvimento das potencialidades, está intrinsecamente ligada a categoria trabalho a partir da compreensão do mesmo como elemento fundamental da sociabilidade humana e, nesse caso, a educação como instrumento essencial de socialização.

Os conceitos estabelecidos com dados empíricos apreendidos revelam o quanto as concepções de trabalho docente repercutem e se fazem presentes na formação e no trabalho do professor, da mesma forma que resulta em um impacto profundo no trabalho com crianças pequenas. Percebemos que muitos depoimentos também destacam a questão do “dom”. Ouvimos que aquele que atua na Educação Infantil nasce com um dom; o egresso das

professoras de Educação Infantil as instituições e a profissão são ligadas também à questão da afetividade, ao fator gostar e amar crianças, termos muito comuns nessa etapa de ensino, como se já nasceram pensando e sabendo o que desempenhar. Aqui fica bem clara as limitações da teoria que subsidiam a formação e como essa é trabalhada com as professoras, ou seja, de forma bem superficial.

Esse modelo de construção de conhecimento desenvolvido traça um caráter do trabalho docente limitado apenas na solução de problemas imediatos, na crítica dos conhecimentos teóricos e numa valorização do conhecimento com base na prática, resulta na ausência de uma identidade profissional docente. Na medida em que as características do trabalho docente se transformam apenas em execução de tarefas, há um baixo investimento na formação qualificada dos professores. É o que Arce (2004) define como uma verdadeira “pedagogia antiescolar”; aquela que defende a criança como única responsável na construção dos seus próprios significados do mundo, um ser que dispensa a influência e o envolvimento do adulto e do professor no processo de desenvolvimento. Porém, esta promove um pensamento no contexto educacional que naturaliza as concepções de criança, de homem e de sociedade; essa pedagogia torna-se alienante “ao buscar um ‘oásis’ para proteção e preservação do seu objeto central de trabalho, ou seja, a criança, deslocando-a do contexto capitalista no qual estamos inseridos” (ARCE, 2004, p. 162, grifo da autora).

Essa realidade é o que denominamos de fetichismo da infância. Aquilo que parece uma proteção e preservação da criança, não passa de um caráter alienante da sociedade capitalista. Encontramo-nos diante de uma realidade educacional e social em que a sociedade contemporânea *fetichiza* a criança de tal forma que o papel do educador e dos pais, como formadores no processo de socialização, tem se descaracterizado. Por essa via, Saviani (2015) Martins (2012), Arce (2004), dentre outros, salientam sobre a necessidade de se compreender que esses processos – tanto os processos de humanização e socialização, quanto os processos de fetichização – não são espontâneos e nem naturais, mas são reproduzidos dentro das relações de dominação e alienação na sociedade do capital.

A disparidade dos termos para se referir à criança e à infância vai além de simples conceitos, implica diferenças tanto dos objetivos e práticas pedagógicas quanto das modalidades de trabalho realizadas. Esses não são simplesmente conceitos teóricos, mas estão vinculados ao conjunto das relações sociais, sendo parte de uma totalidade maior e, conseqüentemente, não permanece alheio às contradições de uma determinada sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Processo de trabalho e processo de valorização. In: _____. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 31-58.

AQUINO, Lígia Maria Leao de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal: Revista de Psicologia.**, v. 27, n. 1, p. 39-43, 2015.

ARCE, Alessandra. **A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas: rastros e traços de uma construção social do ser criança**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ARCE, Alessandra. Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica? In: _____. (Org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Editora Alinea, 2013. p. 17 -38.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: autores associados, 2004. p. 154 -168.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.

ARIÈS, Philippe. A descoberta da infância. In: _____. **A história social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, RJ: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981. p. 39 – 69.

BAZARIAN, Jacob. **O problema da verdade: teoria do conhecimento**. Editora Alfa-Omega, São Paulo, 1994.

BITTAR, Marisa. A pesquisa em educação no Brasil e a construção do campo científico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 3-22, mar. 2009.

BRASIL, Maggie Nunes. A pedagogia do capitalismo e seus componentes. In: MASCARENHAS, Angela Cristina Belém (org.). **Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição**. Goiânia: Editora da UCG, 2005. p. 9-48.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Secretaria de Edições Técnicas, 2012. p. 56-57.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 5 de outubro de 1991. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 23 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfantil>. Acesso em: 23 ago. 2019.

CARMO, Aline Cristine Ferreira Braga do. **A infância permeada pelo consumismo e os desafios ao trabalho docente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2015.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 55-84.

COTRIM, Aline. **O que foi o movimento eugênico**. Escola Superior de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas, 2012. Disponível em: <https://laboratoriodepensamentosocial.wordpress.com/2012/01/26/o-que-foi-o-movimento-eugenico-o-que-pregava-que-condicoes-sociais-propiciaram-seu-aparecimento-e-propagacao-no-brasil-quais-seus-portadores/>. Acesso em: 28 jun. 2018.

DAVIDOV, Mikhail A. La didáctica como teoría de la enseñanza. In: DAVIDOV, Mikhail A; SKATIKIN, Mikhail N. Didáctica de la escuela media. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación, 1984. p. 7-39.

DUARTE, Bruna da Silva; BATISTA, Cleide Vitor Mussini. Desenvolvimento infantil: importância das atividades operacionais na educação infantil. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 6., 2015, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2015, p. 292-306.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, 2006.

DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista brasileira de Educação, v. 15, n. 45, 2010.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FARIA, Mabel. A infância e a educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. Escola, educação e trabalho na concepção de Antonio Gramsci, In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE - III Encontro**

Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Curitiba – PR, PUCPR, 2009. p. 9467-9477. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2015_2166.pdf. Acesso em: 4 ago. 2018

FRIGOTTO, Gaudêncio. O fim da sociedade do trabalho e a não centralidade do trabalho na vida humana. In: _____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 91-134.

GAMBOA, Silvio Sanchez. A construção do objeto na pesquisa educacional. In: _____. **Pesquisa em educação: método e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007. p. 125-140.

GOMES, Marco Antonio de Oliveira et al. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital e a precarização do trabalho docente. **Revista histedbr Online**, Campinas, n. 47, p. 267-283, set. 2012. Disponível em: www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640051/7710. Acesso em: 18 jul. 2015.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo, SP, Edições Loyola, 1993.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média a época contemporânea no Ocidente**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, Célio da. SOUSA, José Vieira de. SILVA, Maria Abadia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 15-78.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. **Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v.1. n. 2. p. 14, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Celia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em Educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 mar. 2018.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-34.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210 p.

LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Laís Leni Oliveira. **Políticas públicas educacionais para a educação infantil de Jataí: da proposição à materialização.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

LIMA, Laís Leni O. **As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil.** 2010. 261 f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/1070/1/dissertacao%20lais%20leni%20educacao%202010.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2018.

LUCAS, Maria Angelica Olivio Francisco. Educação infantil: algumas reflexões sobre seus fundamentos teóricos e metodológicos. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 17, p. 79-90, mar. 2005.

MARTINS, Ligia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade.** – 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 47 – 64.

MARTINS, Lígia Márcia. O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 93-121.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico – Filosófico.** Textos filosóficos. Lisboa: edições 70, 1993.

MARX, Kar. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo: Editora Nova Cultural, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. Educação, trabalho e política: uma relação inevitável. In: _____. **Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição.** Goiânia: Editora da UCG, 2005, p. 161-170.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém; ZANOLLA, Silvia Rosa Silva (Org.). **Educação, cultura e infância.** Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2012.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o império. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 137-176.

MÉSZÁRIOS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil.** 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 259-288.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, Ligia Márcia; DUARTE,

Newton (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 164-190. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves; AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de. Currículo para educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (orgs.). **Educação Infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 33-52.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil.** 4. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004. p. 19 – 54.

RAUPP, Marilene Dandolini. ARCE, Alessandra. A formação do professor na educação infantil. In: ___ MARTINS, Ligia M. (orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campinas, SP: Editora Alinea, 2012. p. 51 – 91.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973).** 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROSSLER, João Henrique. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas: Autores Associados, 2012. p. 65-85.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** São Paulo: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias.** Faculdade de Educação da UNICAMP, 2015.

SAVIANI, Nereide. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, Alessandra. JACOMELI, Mara Regina Martins (Orgs.). **Educação Infantil versus educação escolar?** entre a (des)escolarização e precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores associados, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Questões epistemológicas da pesquisa educacional. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 41, p. 479-496, set./dez. 2010

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. **As trabalhadoras da educação infantil e a construção de uma identidade política.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

SILVA, Ana Carolina Gianinni. **Trabalho docente na educação infantil: concepções e práticas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Regional Jataí, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017.

STEARNS, Peter N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

VENANCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 192-209.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e palavra. In: _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 395-486.

APÊNDICE 1

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
REGIONAL JATAÍ**



Questionário

Prezado PROFESSOR/A,

Este questionário é um instrumento de coleta de dados da pesquisa “ELEMENTOS MEDIADORES E SIGNIFICADO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL”, no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás. O objetivo deste estudo é possibilitar a reflexão sobre a formação do professor para o trabalho na Educação Infantil. Não é uma pesquisa para diagnosticar problemas do trabalho dos profissionais da Educação Infantil, mas para apontar as mediações que nos possibilitem refletir os elementos que constituem o trabalho docente com crianças menores de 5 anos e o papel do educador na prática social.

O questionário busca reunir informações para, a partir dele, selecionarmos os potenciais sujeitos da pesquisa. Visitamos 12 (doze) instituições²⁴ para registrar as características gerais e conhecer o perfil das trabalhadoras. Sua identidade será mantida em sigilo e sua cooperação muito contribuirá para o cumprimento desse objetivo. Solicitamos que não deixe nenhuma questão sem resposta, pois todas são importantes.

Agradecemos a sua participação nessa pesquisa e a possibilidade em nos permitir aprender mais sobre a realidade educacional de que fazemos parte.

Mariana Lima Martins
Mestranda em Educação – UFG Regional Jataí

²⁴ O número de instituições corresponde ao total de CMEIS na cidade de Jataí-GO.

Nome: _____

Unidade escolar: : _____

Sexo:

- feminino
 masculino

Idade:

- até 30 anos
 de 31 a 35 anos
 de 36 a 40 anos
 de 41 a 45 anos
 de 46 a 50 anos
 51 anos ou mais

Você concluiu

- Licenciatura em _____
 outro curso superior: _____

Você concluiu o curso de graduação:

- Há menos de 5 anos
 Há mais de 5 anos
 Entre 10 e 20 anos
 Outro _____

De que forma cursou a graduação:

- Presencial
 A distância
 Parcelada

Você fez o curso superior em instituição (assinale mais de uma alternativa, se for o caso)

- pública federal
 pública estadual
 pública municipal
 particular

Entre as modalidades de cursos de pós-graduação listadas abaixo, assinale a opção que corresponde ao curso de mais alta titulação que você completou.

- Especialização (mínimo de 360 horas)
 Mestrado
 Doutorado
 Ainda não completei o curso de pós-graduação
 Não fiz curso de pós-graduação

Há quantos anos você exerce a função de professora na Educação Infantil?

- Menos de 4 anos

- Há mais de 5 anos
- Há 8 anos
- Mais de 10 anos

Você frequentou atividades de formação continuada em sua área (cursos, encontros, seminários etc.) relacionadas à Educação nos últimos dois anos?

- Sim, oferecidas pela Secretaria
- Sim, oferecidas pela Secretaria e por iniciativa própria
- Sim, somente por iniciativa própria
- Não participei de atividades de formação continuada

APÊNDICE 2

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
REGIONAL JATAÍ**



Entrevista

Prezado PROFESSOR/A,

Esta entrevista corresponde a um instrumento de coleta de dados da pesquisa “ELEMENTOS MEDIADORES E SIGNIFICADO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL”, no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás. O objetivo deste estudo é possibilitar a reflexão sobre a formação do professor para o trabalho na Educação Infantil.

Selecionamos CMEIs para a entrevista de um questionário com questões semi-estruturadas, com objetivo de abordar aspectos da formação inicial, aspectos práticos e concepções que envolvem seu trabalho como professora. A escolha dessas instituições para a entrevista foi proporcional a cada região no município de Jataí –GO, sorteamos tais instituições conforme sua localidade.

Sua identidade será mantida em sigilo e sua cooperação muito contribuirá para o cumprimento desse objetivo. Solicitamos que não deixe nenhuma questão sem resposta, pois todas são importantes.

Agradecemos a sua participação nessa pesquisa e a possibilidade em nos permitir aprender mais sobre a realidade educacional de que fazemos parte.

Mariana Lima Martins
Mestranda em Educação – UFG Regional Jataí

1. Em sua opinião, o curso de graduação oferece informações suficientes para compreender a atuação do professor de Educação Infantil?
2. Qual o papel da formação inicial no exercício da profissão docente?
3. Qual a relação entre teoria e prática exercida na sua atuação?
4. A teoria acerca da criança e seu desenvolvimento da educação adquirida no curso de graduação diferem muito da prática?
5. O que é necessário para ser um bom professor de educação infantil?
6. O que levou a escolha dessa profissão?
7. Em sua opinião, o que é necessário para ser um professor de Educação Infantil?
8. O que você considera para ser um bom professor na EI: questões particulares do dia a dia ou questões formativas?
9. Você considera necessário compreender uma teoria sobre o desenvolvimento infantil para sua atuação com as crianças da EI?
10. Qual seu conceito de trabalho?
11. Qual sua concepção de educação?
12. O que é Educação Infantil?
13. Defina criança e infância?
14. Em sua opinião, como você pensa que deveria ser a formação do professor?
15. Você considera alguma mais falta em relação a sua formação inicial? O que poderia ser mudado?
16. Quais os maiores desafios enfrentados na sua atuação docente?
17. Qual sua consideração sobre a formação continuada para os professores?

APÊNDICE 3



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
REGIONAL JATAÍ**



COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA
TERMO DE CONSCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você foi convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “ELEMENTOS MEDIADORES E SIGNIFICADO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL”. Meu nome é Mariana Lima Martins, pesquisadora responsável na área da Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (mary.lima,706@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (64) 96065938.

Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 A presente pesquisa intitulada “ELEMENTOS MEDIADORES E SIGNIFICADO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL”, é parte dos trabalhos do curso de Mestrado em Educação da UFG/ Regional de Jataí e objetiva analisar os elementos que constituem o trabalho docente na Educação Infantil.

1.2 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos.

Pesquisa exploratória, descritiva e analítica: A partir das proposições teóricas acerca do objeto de estudo formação de professores, tendo o trabalho do professor como eixo de análise, mediante bibliografia, tendo como suporte de análise a pesquisa de campo.

Pesquisa campo: proposição de questionário e entrevistas, com as professoras que atuam na Educação Infantil, visando identificar as contribuições do trabalho com crianças pequenas. Não serão captadas imagens dos sujeitos participantes da pesquisa e, de igual forma, não se identificará os sujeitos pesquisados, ou seja, prevalecerá o anonimato dos participantes.

1.3 Salientamos que existem riscos mínimos para os sujeitos pesquisados como, por exemplo, o constrangimento uma vez que terão que fornecer dados relativos a sua formação, formação continuada. A identidade dos entrevistados será totalmente preservada no decorrer da pesquisa e depois que esta se encerrar. Os resultados da coleta de dados ficarão arquivados pelo prazo de cinco anos na UFG - Regional Jataí.

1.4 Salientamos que o participante não terá despesa alguma ao aceitar participar da pesquisa; **Obs.:** Somente o transporte e a alimentação do participante, quando for o caso, tendo em vista que as ligações ao/à pesquisador/a podem ser feita a cobrar;

1.5 Garantimos sigilo das informações coletadas e asseguramos a privacidade e o anonimato dos (as) participantes. As informações do questionário serão destinadas à análise e o acesso aos dados é restrito à pesquisadora responsável, que garante a proteção dos mesmos.

1.6 Esse termo garante dos seguintes direitos: liberdade do/a participante de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; solicitando ao pesquisador a qualquer tempo maior esclarecimentos sobre a pesquisa e sigilo das informações que levem a identificação pessoal.

1.7 Garantimos a expressa liberdade do/a participante em se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento como o questionário ou entrevista que está na pesquisa;

1.8 A divulgação dos resultados serão tornados públicos, mesmo que eles sejam favoráveis ou não ao objeto de pesquisa, porém o anonimato daqueles participantes que se sentirem a vontade em participar da pesquisa, será garantida.

1.9 Informamos que o/a participante tem o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros) em caso de dano advindo da pesquisa, em cumprimento à Resolução 466/2012.

1.10 Os dados coletados ficarão arquivados pelo prazo de **cinco anos** na UFG-Regional Jataí. O arquivamento faz-se necessário para investigações futuras, pois se poderá realizar novas análises a partir do material coletado. A divulgação dos resultados serão tornados públicos, mesmo que eles sejam favoráveis ou não ao objeto de pesquisa, porém o **anonimato** daqueles participantes que se sentirem a vontade em participar da pesquisa, será garantida. Neste caso pedimos que assinale abaixo autorizando ou não o seu consentimento para a guarda do material coletado para uso em pesquisas futuras. Se não autorizar o seu material não será arquivado.

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, **autorizo** a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que a guarda dos meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas **não autorizo** a guarda do material em banco de dados;

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:

Eu, _____, RG _____, CPF _____, abaixo assinado concordo em participar, como sujeito da Pesquisa “ELEMENTOS MEDIADORES E SIGNIFICADO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL”. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável mestranda Mariana Lima

Martins, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação.

Foi me garantido: (1) que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso cause penalidade. (2) solicitar a qualquer tempo maiores esclarecimentos sobre a pesquisa. (3) o sigilo absoluto de qualquer informação que levem a identificação pessoal. (4) recusar a qualquer momento em responder as perguntas que ocasionem constrangimentos de alguma natureza.

Jatai, _____ de _____ de _____.

Nome: _____

Assinatura: _____

Mariana Lima Martins
(Pesquisadora responsável pelo projeto)

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa:

ELEMENTOS MEDIADORES E SIGNIFICADO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: MARIANA LIMA MARTINS

Área Temática: Versão: 3

CAAE: 70880717.1.0000.5083

Instituição Proponente: Campus Jataí - Unidade Jatobá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.368.584

Apresentação do Projeto: Trata-se de pesquisa de mestrado em Educação, Regional Jataí. Pretende-se refletir sobre a formação do professor para o trabalho na Educação Infantil.

Objetivo da Pesquisa: Reflexão sobre a formação do professor para atuar na Educação Infantil visando assinalar mediações para refletir sobre o trabalho com crianças menores de 5 anos e o papel do educador na prática social.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: A pesquisadora afirma que manterá sigilo sobre a identidade dos participantes. No TCLE acrescentou os riscos da pesquisa. Benefícios: Assinala que a pesquisa traz benefícios para a educação e para a área de pesquisa ao enfatizar que o papel do professor, principalmente o que atua na EI, pode contribuir nas esferas política, social, cultural e econômica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Trata-se de tema pertinente para a área de Educação, mais especificamente, para a formação de professores da Educação Infantil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: O protocolo foi instruído devidamente com projeto, folha de rosto (constando item sobre Termo de Compromisso assinado pela pesquisadora mestranda), Termo de Compromisso assinado pela orientadora, cronograma atualizado, TCLE, instrumento de coleta de dados (questionário e entrevista), Anuência da Secretaria Municipal de Educação de Jataí (para coleta de dados nas Instituições de Educação do município). Início para a coleta de dados: novembro de 2017 (não indicou o dia).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: A) No TCLE

1) onde o participante deve assinalar um box, acrescentar “e rubricar” ao final da seguinte frase: “Neste caso, assinalar entre as opções e rubricar”.

2) Inserir no corpo do TCLE o item 1.6 do modelo de TCLE CEP/PRPI:

“Apresentação da garantia expressa de liberdade do/a participante de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

Observação: no cabeçalho do TCLE informou que se a pessoa não quiser assiná-lo não será penalizada. Porém, no corpo do documento é preciso registrar que o participante tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, mesmo que ela já esteja em andamento.

B) Quando enviar o Relatório Final (ou seja, quando concluir a pesquisa), deverá anexar a anuência de cada CMEI participante da pesquisa.

A pesquisadora se comprometeu a cumprir esse item. Todas as pendências foram sanadas, somos favoráveis à aprovação do presente protocolo de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP: Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para fevereiro 2019.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento Arquivo Postagem Autor Situação Informações Básicas do Projeto
PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_938618.pdf

29/10/2017 19:29:06

Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência

Modelo_TCLE_modificado2.doc 29/10/2017

19:28:01

MARIANA LIMA MARTINS

Aceito

Cronograma cronograma_modificado_2.docx 29/10/2017

19:27:36

MARIANA LIMA MARTINS

Aceito

Outros carta_pendencias2.docx 29/10/2017

19:27:18

MARIANA LIMA MARTINS

Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência

TCLE_modificado.docx 22/09/2017

09:39:43

MARIANA LIMA MARTINS

Aceito

Outros carta_pendencias.docx 22/09/2017

09:37:32

MARIANA LIMA MARTINS

Aceito

Outros Termo_de_compromisso_modificado.png

20/09/2017 09:45:01

MARIANA LIMA MARTINS

Aceito

Cronograma cronograma_modificado.docx 20/09/2017

09:42:42

MARIANA LIMA MARTINS

Aceito

Outros termo_de_anuencia.pdf 05/07/2017

11:57:35

MARIANA LIMA MARTINS

Aceito

Projeto Detalhado / Brochura Investigador

PROJETO_PESQUISA.docx 03/07/2017

19:08:28

MARIANA LIMA MARTINS

Aceito

Outros Certidao_de_ataMariana.pdf 28/06/2017

19:49:55

MARIANA LIMA MARTINS

Aceito

Outros MODELO_ENTREVISTA.docx 28/06/2017

11:13:36

MARIANA LIMA MARTINS

Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência

TERMO_CONSCIENTIMENTO.docx 28/06/2017

11:12:24

MARIANA LIMA MARTINS

Aceito

Folha de Rosto doc_comite_etica.pdf 28/06/2017

10:55:51

MARIANA LIMA MARTINS

Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

GOIANIA, 07 de Novembro de 2017

Assinado por: João Batista de Souza (Coordenador)