

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO

IONE MENDES SILVA FERREIRA

O(a) Professor(a) da Educação Infantil e sua Formação: contribuições das produções acadêmicas do Centro-oeste

Goiânia

2013

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) 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), 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

Autor (a):	Ione Mendes Silva Ferreira		
E-mail:	ionemsilva@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor:			
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	Brasil	UF:GO	CNPJ:
Título:	O(a) Professor da Educação Infantil e sua Formação: contribuições das produções acadêmicas do Centro-oeste		
Palavras-chave:	Método materialista histórico dialético. Educação infantil. Formação de professores		
Título em outra língua:	The Teacher for Early Childhood Education and their Formation: contributions of academic productions of the Midwest		
Palavras-chave em outra língua:	Materialistic historical dialectical method. Childhood education. Teacher formation		
Área de concentração:	Formação, Profissionalização Docente, Práticas Educativas		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	26/09/2013		
Programa de Pós-Graduação:	Educação		
Orientador (a):	Solange Martins Oliveira Magalhães		
E-mail:	solufg@hotmail.com		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

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 ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

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.

IONE MENDES SILVA FERREIRA

O(a) Professor(a) da Educação Infantil e sua Formação: contribuições das produções acadêmicas do Centro-oeste

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Solange Martins Oliveira Magalhães.

Linha de Pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Práticas Educativas

Goiânia
2013

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
(GPT/BC/UFG)**

F383p Ferreira, Ione Mendes Silva.
O(a) Professor (a) da Educação Infantil e sua formação:
[manuscrito] contribuições das produções acadêmicas do Centro-oeste /
Ione Mendes Silva Ferreira. - 2013.
220 f. : il., figs, tabs.

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Solange Martins Oliveira Magalhães.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade
de Educação, 2013.
Bibliografia: f: 186-196
Inclui siglas.
Apêndices e anexo.

1. Educação infantil – Formação de professores – Centro Oeste. 2.
Materialista histórico dialético - Método. I. Título.

CDU: 377.8

IONE MENDES SILVA FERREIRA

**O professor da educação infantil e sua formação:
contribuições das produções acadêmicas do Centro-Oeste**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada aos vinte e seis dias do mês de setembro de 2013, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Prof^ª Dr^ª Solange M. O. Magalhães
Presidente da Banca - UFG



Prof^ª Dr^ª Sônia Margarida Gomes Sousa
Membro – PUC/GO



Prof^ª Dr^ª Ruth Catarina C. R. de Souza
Membro - UFG

À minha Mãe (in memoriam).

A todas as crianças pequenas e a seus professores e professoras.

AGRADECIMENTOS

Gracias a la vida, que me ha dado tanto...

Além de agradecer a vida, que certamente *me há dado tanto*, é com muita satisfação que também agradeço a todas as pessoas que me acompanharam, de perto e de longe, nessa importante etapa da minha formação acadêmica que foi a realização do curso de Mestrado. Mas torna-se necessário agradecer, de modo especial, algumas pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço de modo especial, aos meus filhos Ricardo e Laura pela compreensão e apoio incondicional neste momento importante da minha vida que se refletiu, dentre outros aspectos, na espera paciente pela mãe durante esses quase intermináveis meses de escrita deste trabalho.

Agradeço, especialmente, ao Mauro, meu companheiro de luta e de vida, que sempre respeitou e apoiou minhas escolhas.

Agradeço ao meu pai, Valdete Nogueira e aos meus queridos irmãos Suzana, Izabel, Solange, Davi, Moisés e Daniel, por compreenderem a recorrente ausência da irmã nos momentos de confraternização familiar, tão raros à nossa família ao mesmo tempo em que tão caros.

Agradeço de modo especial à Professora Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães, amiga, professora e orientadora pela orientação próxima e exigente, decisiva na construção deste trabalho. Obrigada pela firmeza carinhosa com que conduziu a feitura desta dissertação! Sol, com você aprendi a poesia, a poíesis e a práxis da vida. Obrigada sempre!

Agradeço à Professora Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza, coordenadora da Rede de Pesquisadores sobre Professores da Região Centro-oeste do Brasil (REDECENTRO), pela participação nas bancas de qualificação e de defesa deste trabalho e também pela confiança que sempre demonstra ter em mim e no meu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual.

Agradeço à Professora Dra. Sônia Margarida Gomes Sousa, estudiosa e pesquisadora do campo da infância, por sua participação nas bancas de qualificação e de defesa deste trabalho e

pelas valiosas contribuições a ele oferecidas. Obrigada pela leitura dialética do meu trabalho, que me proporcionou aprimorá-lo.

Agradeço a Professora Dra. Laís Leni Oliveira Lima da Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí, por ter aceitado prontamente a suplência da minha banca de qualificação.

Agradeço a todos os professores da Faculdade de Educação e do PPGE-UFG com quem tive a honra de conviver e aprender, especialmente aos Professores João Ferreira, Luiz Dourado e Carlos Cardoso e às Professoras Marília Gouvea, Ivone Garcia, Nancy Nonato, e Sandra Valéria.

Agradeço, de modo especial, aos meus irmãos de alma, amigos e companheiros de lutas e de vitórias, Cyntia e Rodrigo: sem vocês não teria sido possível a realização deste trabalho!

Agradeço, especialmente, à colega e amiga, Denise Nogueira, pelo incentivo e apoio nos momentos mais decisivos vividos antes e durante a realização do Mestrado.

Agradeço aos pesquisadores e amigos da REDECENTRO, Cyntia Bernardes, Rodrigo Roncato, Suelayne da Paz, Dagmar Dnalva, Cida Alves, Jane Darley, Suzete Lourenço, Carlos Cardoso, Denise Nogueira, Vanderleida, Tuanni, Fabrícia, Marílda e Gissely pela convivência qualificada e prazerosa durante todos esses anos de trabalho, aprendizado e partilha na Rede.

Agradeço à REDECENTRO pela disponibilização de seu Banco de Dados, o que possibilitou a realização dessa pesquisa.

Agradeço aos Coordenadores do PPGE/UFG, Professora Marília Gouvea de Miranda e Professor José Adelson Cruz, pela condução ética e comprometida desse qualificado programa de Pós-graduação em Educação, tão importante para a Região Centro-oeste e para o Brasil.

Agradeço aos companheiros da 24ª turma de Mestrado em Educação, especialmente a Cyntia, Rodrigo, Renata Ramos, Renata Linhares, Sander, Murilo, Vinícius, Rubem e Dayana pela caminhada compartilhada durante esses dois anos e meio de intensos trabalhos e aprendizagens.

Agradeço, de modo especial, o carinho e a amizade de Cida, Marlene, Jane, Suzete, Dagmar, Suelayne e Núbia, amigas que conheci durante o curso de Mestrado, mas que passaram a fazer parte da minha vida.

Agradeço à Universidade Federal de Goiás pela concessão da licença integral das minhas atividades profissionais, o que possibilitou minha dedicação também integral ao curso de Mestrado.

Agradeço às funcionárias do PPGE/UFG, Rosângela, Ana Paula e Adenilde pela atenção e presteza com que sempre atendem a todos.

Agradeço ao Professor Marcos Corrêa da Silva Loureiro, pela revisão criteriosa do meu trabalho.

Agradeço às amigas e companheiras de trabalho da Unidade de Educação Infantil da Universidade Federal de Goiás (UEI/UFG), Poliana, Tereza, Rosimeire, Adriana, Rosiris, Daisy, Tânia, Elza, Lucy, Lourdes, Sirley, Núbia, Rita e Lourivany pelo respeito, carinho e consideração com que sempre me tratam. Obrigada por tudo!

Gracias a todos!!

Gracias a la Vida

Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me dió dos luceros que cuando los abro
Perfecto distingo lo negro del blanco
Y en alto cielo su fondo estrellado
Y en las multitudes el hombre que yo amo

Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me ha dado el oído que en todo su ancho
Graba noche y día grillos y canarios
Martillos, turbinas, ladridos, chubazcos,
Y la voz tan tierna de mi bien amado

Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el abecedario
Con él las palabras que pienso y declaro
Madre, amigo, hermano y luz alumbrando
La ruta del alma del que estoy amando

Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me ha dado la marcha de mis pies cansados
Con ellos anduve ciudades y charcos
Playas y desiertos, montañas y llanos
Y la casa tuya, tu calle y tu pátio

Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me dió el corazón que agita su marco
Cuando miro el fruto del cerebro humano
Cuando miro el bueno tan lejos del malo
Cuando miro el fondo de tus ojos claros

Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
Así yo distingo dicha de quebranto
Los dos materiales que forman mi canto
Y el canto de ustedes que es el mismo canto
Y el canto de todos que es mi propio canto

(Violeta Parra)

Resumo

FERREIRA, Ione Mendes Silva. O(a) Professor(a) da Educação Infantil e sua Formação: contribuições das produções acadêmicas do Centro-oeste. 2013. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

Este trabalho está vinculado à Linha de Pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás e também à Rede de Pesquisadores sobre Professores da Região Centro-oeste/Brasil (REDECENTRO). Neste trabalho, investigamos as pesquisas sobre os professores de educação infantil desenvolvidas no Centro-oeste brasileiro entre os anos de 1999 e 2007 que pautaram suas análises pelo referencial teórico metodológico materialista histórico dialético (MHD). Assumimos a premissa de que as análises pautadas por esse referencial teórico podem apontar transformações no campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores. Com base no método materialista histórico dialético, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental na qual buscamos apreender o movimento concreto e contraditório de nosso objeto em sua totalidade sócio-histórica. Empreendemos uma análise crítica das possíveis contribuições para o campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores oferecidas pelas pesquisas sobre os professores de educação infantil da Região Centro-oeste. Considerando o potencial inerente a esse referencial teórico de explicitação do real e de proposição de uma nova síntese transformadora, verificou-se que as pesquisas sobre os professores de educação infantil do Centro-oeste indicam a necessidade de se pensarem propostas de formação de professores para essa etapa da educação comprometidas com a superação dos reducionismos e determinismos históricos que ainda acompanham o entendimento sobre a criança, a infância e a educação infantil em nossa região.

Palavras-chave: Método materialista histórico dialético. Educação infantil. Formação de professores

Abstract

FERREIRA, Ione Mendes Silva. The Teacher for Early Childhood Education and their Formation: contributions of academic productions of the Midwest. 2013. 218 pp. Dissertation (Master of Education)-Federal University of Goiás, Goiânia, 2013.

This study is linked to the Formation, Teacher Professionalization and Educational Practice line of research in the Postgraduate Program in Education, at the Federal University of Goiás and also to the Network of Researchers on Teachers of the Brazilian Midwest (REDECENTRO). This paper analyzes the research on preschool teachers carried out in the Brazilian Midwest between 1999 and 2007. The underlying theoretical methodological framework is a materialistic historical dialectical one (MHD). It was assumed that analyzes based on this theoretical framework could point towards certain transformations for the field of childhood, early childhood education and the formation of teachers for this field. Using the materialistic historical dialectical method, a documentary research and a literature review were drawn up which set out to understand the concrete and contradictory movement of our object in its socio-historic totality. A critical analysis was undertaken of possible contributions for the field of childhood, early childhood education and the formation of teachers in the field offered by research on Midwestern preschool teachers. When the inherent potential of this theoretical framework for clarifying what is real and for proposing a new transforming synthesis was considered, it was found that the research on Midwestern preschool teachers indicated the need to think out proposals for the formation of teachers involved with this educational phase with a view to overcoming the historical reductionism and determinism still included in the understanding of the child, childhood and early childhood education in this region.

Keywords: Materialistic historical dialectical method. Childhood education. Teacher formation.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CF - Constituição Federal

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FE - Faculdade de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MIEIB - Movimento Inter Fóruns de Educação Infantil

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROINFANTIL - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

REDECENTRO - Rede de pesquisadores sobre Professores da Região Centro-oeste/Brasil

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFT - Universidade Federal do Tocantins

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UnB - Universidade de Brasília

UNIUBE - Universidade de Uberaba

Sumário

Introdução	13
Capítulo I - Crianças e infâncias na história	28
1.1 História e Historiografia da Infância.....	29
1.2 A infância em outros tempos: a Grécia Clássica.....	35
1.3 “Criança no meu tempo de criança, não valia mesmo nada”: a imagem do desvalor da infância.....	43
1.4 Novos discursos, novas práticas: rumo à consolidação do sentimento moderno de infância.....	45
1.5 Crianças, Infâncias e Modernidade.....	54
Capítulo II – Infância e Educação Infantil: novos discursos, novas práticas	59
2.1 O discurso pedagógico moderno: contribuições para se pensar a infância e sua educação.....	59
2.2 Contribuições da psicologia para o campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores.....	69
2.3 Instituições de atendimento à infância no Brasil e a formação de seus professores: trajetórias intercruzadas.....	79
2.3.1 Atendimento institucionalizado à criança pobre no Brasil: assistência, favor e caridade.....	81
2.3.2 Creches nos locais de trabalho: favor e caridade às mães trabalhadoras.....	85
2.3.3 Atendimento pré-escolar de massa no Brasil.....	89
Capítulo III - Formação de professores no Brasil	98
3.1 Marcos legais da formação de professores no Brasil.....	98
3.2 Marcos conceituais da formação de professores no Brasil.....	104
3.3 A formação de professores e a emancipação humana.....	114
Capítulo IV - Pesquisas, educação infantil e formação de professores	123
4.1 Estado do conhecimento: ANPED e a divulgação de estudos sobre a educação Infantil.....	123
4.2 O corpus da Pesquisa.....	138
4.2.1 Os dados da pesquisa.....	142
4.2.2 O método como opção política, ontológica e epistemológica.....	143
4.2.3 Historicidade da infância e da educação infantil.....	150
4.2.4 Trabalho docente e identidade profissional do professor da infância.....	161
4.2.5 Formação docente.....	169
Considerações finais	177
Referências	187
Trabalhos pesquisados na ANPED	197
Apêndices	198
Anexo	204

Introdução

Ao revisitarmos a história da infância e da história da educação infantil¹ no Brasil, verificamos que, de modo geral, já alcançamos patamares importantes - mesmo que ainda insuficientes - na luta pelo reconhecimento dos direitos das crianças pequenas e de seus professores². Em nosso país, em termos históricos, o início do reconhecimento legal desses direitos se deu com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, seguida do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, cujas disposições foram consolidadas posteriormente na Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No artigo 29 da LDB/1996, a educação infantil insere-se no contexto educacional brasileiro como a primeira etapa da Educação Básica cuja finalidade, expressa na Lei, passa a ser o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, de modo a complementar a ação da família e também da comunidade.

Ainda na LDB/1996, no título que trata da formação de professores para a educação básica, fica regulamentado, em seu Artigo 62, que a formação de docentes para atuar na educação básica e, portanto, também na educação infantil, ocorra preferencialmente em nível superior, em cursos de licenciatura. A Lei recomenda, ainda, que a referida formação se dê em universidades ou institutos superiores de educação, porém flexibiliza essa exigência quando admite como formação mínima, aquela adquirida em nível médio, na modalidade normal para o exercício do magistério na educação infantil e na primeira fase do ensino fundamental.

Não se pode negar que a exigência mínima do nível médio para o trabalho na educação infantil de fato representou um ganho significativo para essa etapa da educação, afinal, antes da LDB /1996 não havia limitação de qualquer natureza para o trabalho com a criança pequena, sobretudo com aquelas menores de três anos, onde historicamente predominou “o amadorismo, a improvisação e a boa vontade, e nenhum profissionalismo” (BOLDRIN 2007). Porém, é preciso ressaltar que a formação em nível médio está longe de esgotar a demanda teórico/prática considerada imprescindível para o preparo de

¹A expressão educação infantil utilizada neste trabalho refere-se ao atendimento em instituições educacionais de crianças com idades entre zero a cinco anos.

² Neste trabalho, o termo professores será utilizado de modo genérico para designar tanto os professores quanto as professoras que atuam na educação infantil.

profissionais para o desempenho de um trabalho de qualidade na educação infantil. Para tanto, consideramos fundamental avançarmos para a consolidação da formação inicial do professor de educação infantil em nível superior, em cursos de pedagogia oferecido por Universidades e também a formação continuada oferecida, inclusive em nível de mestrado e doutorado.

A partir do reconhecimento legal, a educação infantil começou, enfim, a ser assumida enquanto direito das crianças e de suas famílias e, no que toca a seus professores, o direito e o dever de uma formação específica, em nível superior, para o trabalho nessa etapa educativa. No entanto, segundo Bessa (2011), o amplo discurso legalista relativo a esses direitos, tem-se mostrado pouco consistente. Apesar de o Brasil ter atualmente normatizações consideradas avançadas no que concerne à educação infantil, se comparadas à de outros países (PRESTES, 2009), a efetivação desses direitos em ações voltadas ao atendimento educacional de qualidade do público infantil vem-se mostrando muito aquém do desejável.

O claro descompasso entre as intenções expressas na legislação e sua efetiva implementação se revela, por exemplo, no baixo número de vagas em creches destinadas a crianças com até três anos de idade. Vale lembrar, que no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011 previa-se um atendimento que contemplasse pelo menos 30% das crianças nessa faixa etária até o final de sua vigência, mas como é sabido, tal meta não se efetivou. De acordo com Bessa (2011), no Brasil há cerca de 11.500.000 crianças com idade entre zero e três anos sendo que apenas 13% desse total, ou seja, 1.500.000, aproximadamente, encontram-se matriculadas em uma instituição de educação infantil. Isso quer dizer que, à revelia da disposição legal, essa etapa educacional ainda está longe de ser assegurada a todas as crianças cujas famílias desejem ou necessitem deste atendimento.

O novo PNE-2011/2020³, por sua vez, ao tratar a questão do atendimento na educação infantil estabelece o compromisso de universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até três anos. Cabe salientar que uma ampliação dessa ordem não ocorre sem altos investimentos e muito menos sem compromisso político em fazer avançar esta etapa de educação em nosso país. Ao que

³ Até o momento do encerramento deste trabalho o novo PNE-2011/2020 ainda encontrava-se em tramitação do Congresso Nacional.

parece, nem a previsão de recursos para a ampliação do atendimento nem o compromisso político com a pequena infância brasileira parece estar em destaque no cenário político atual do país, assim como, historicamente, jamais esteve.

Para além dos problemas relativos a vagas, pensamos também que ainda há muito que avançar em termos de propostas pedagógicas para a educação infantil, principalmente no que diz respeito à compreensão da necessária articulação entre as ações de cuidado e educação junto às crianças pequenas em contextos coletivos de educação. Preocupam-nos também as questões relacionadas à adequação dos espaços físicos e de mobiliários nas instituições de educação infantil. Muitos desses espaços ainda possuem arranjos improvisados e inadequados que, além de oferecer riscos às crianças e aos profissionais que neles desenvolvem suas atividades, ainda revelam determinadas concepções de criança, de infância e de educação infantil vinculadas à ideia de que o atendimento a crianças pequenas se constitui enquanto favor ou caridade. Portanto, para um atendimento assim compreendido estão justificados arranjos espaciais inadequados e improvisados, infelizmente bastante comuns entre os espaços de atendimento educacional destinado à infância em nosso país.

Sendo assim, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, as dificuldades historicamente postas para a educação da criança pequena no Brasil ainda são muito significativas e têm levado pesquisadores da área a empreenderem reflexões oportunas sobre vários de seus aspectos (Campos, 1991, Kuhlmann Jr., 2001; Magalhães, 2004; Barbosa, 2006a; Rosemberg, 2001; Boldrin, 2007; Martins, 2007; Kramer, 1995; 2005; Costa, 2009; Lima, 2010; 2011). É o caso, por exemplo, das pesquisas sobre os professores de educação infantil, sobretudo aquelas que dizem respeito a sua formação, questão central de nossas preocupações e, por conseguinte, de nossas análises: pensar a formação dos professores para o trabalho na educação infantil, levando em consideração a constituição histórica do sujeito criança, da infância enquanto um construto social em transformação e da educação infantil no Brasil, como primeira etapa da educação básica e, nessa condição, espaço efetivamente profissional, mandatário de uma formação teórico/prática consistente para os seus professores.

Sendo assim, torna-se oportuno destacar que concebemos a criança, assim como Sousa (2002, p. 7) como um sujeito de direitos “na sua compreensão mais ampla possível”, além de compreendê-la também como um sujeito social e histórico, ser humano único e completo em processo de crescimento e desenvolvimento que ao mesmo tempo se constitui

produto e produtor de cultura quando “produz, revela e desvela o mundo e expressa a história dos homens” (SOUSA, 2001, s. p.). Nessa mesma perspectiva, compreendemos a educação da criança pequena como um empreendimento social, histórico e cultural que se coloca em favor da luta pela realização das mais altas potencialidades humanas dentre estas as afetivas, linguísticas, sociais e cognitivas. Tudo isso aponta para o que entendemos ser a função principal da instituição educativa que se dedica a atender crianças pequenas, e para qual lutamos para construir: um espaço educativo comprometido com um processo bem mais amplo e complexo de formação integral do gênero humano. Logo, para o desempenho dessa tarefa, a formação dos professores, sobretudo a inicial, aqui defendida como aquela oferecida em cursos pedagogia pelas universidades, coloca-se como condição fundamental, pois, entendemos, assim como Martins (2007), que tal formação pode possibilitar repensar as ações realizadas com maior domínio teórico e maior compreensão sobre o sujeito com o qual se está atuando. Estes são fatores determinantes no sentido de refletirmos sobre o trabalho desenvolvido na educação infantil e o quanto este exige um conhecimento aprofundado de vários elementos que o envolvem enquanto atividade teórico/prática, em meio às múltiplas determinações históricas e políticas que a constituíram e ainda a constituem.

Pensando assim, uma das formas que encontramos para empreender a defesa de que a formação dos professores para o trabalho na educação infantil seja realizada em nível superior foi a via da pesquisa. Defendemos que o exercício da pesquisa é um instrumento importante na luta pelo aprimoramento das questões relativas à área dentre as quais a formação de seus professores.

Compreendendo o trabalho de pesquisa assim como Paro e Machado (2001, p. 54) como um procedimento que busca “conhecer e aproximar da realidade”, nos propusemos a desenvolver a presente pesquisa intitulada *O (a) Professor (a) da Educação Infantil e sua Formação: contribuições das produções acadêmicas do Centro-oeste*.

Nosso principal intuito foi responder a seguinte problemática: as pesquisas com análises pautadas pelo referencial teórico metodológico materialista histórico dialético (MHD), desenvolvidas sobre os professores de educação infantil da Região Centro-oeste do Brasil entre 1999-2007, estão oferecendo contribuições ao campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores?

Na tentativa de responder a esta questão, voltamos nosso olhar para as pesquisas com análises pautadas no referencial teórico metodológico MHD, desenvolvidas sobre os

professores de educação infantil da Região Centro-oeste do Brasil no período de 1999 a 2007 e analisadas pela Rede de Pesquisadores sobre Professores da Região Centro-oeste/Brasil (REDECENTRO), da qual falaremos adiante.

Justificamos o recorte pelos trabalhos pautados pelo método MHD, apoiando-nos em Barbosa (2005; 2006b), Limonta (2009), Souza e Magalhães (2011b) e Sousa (2012), para quem as pesquisas pautadas por esse referencial além de buscarem compreender o movimento do real, também propõe sua transformação. Isso pode ser possível uma vez que em análises materialistas históricas dialéticas torna-se imprescindível aos pesquisadores a percepção do movimento da realidade, das forças antagonicas que compõe o real, da explicitação de suas contradições e ambiguidades, da historicidade que envolve os fenômenos estudados, além da compreensão da provisoriade do conhecimento e, nesse sentido, compreender as possibilidades de transformação da realidade.

Destaca-se, ainda, a relevância do método para compreender a realidade concreta, o que não é fácil, visto que os fenômenos constituem-se de contradições e de forças antagonicas, de movimento e transformação, que existem em permanente relação com outros fenômenos. Desse modo, para produzir o conhecimento dos fenômenos, na sua totalidade concreta, é necessário o apoio de um método rigoroso, a fim de desvelar sua essência e descobrir o que o determina, por trás de sua aparência. Na perspectiva materialista histórica dialética, o estudo de qualquer fenômeno social implica compreendê-lo a partir *da e na* realidade concreta de que é parte, sem abstraí-lo dessa realidade, como se fosse independente dela (SOUSA, 2012, p. 19).

Souza e Magalhães (2011b), também apresentam contribuições importantes no sentido de ajudar-nos a compreender o potencial transformador de análises pautadas no MHD enquanto método de investigação. Para estas autoras, nos estudos sobre o MHD ressalta-se que, na relação sujeito e objeto, tanto o sujeito quanto o objeto têm papel ativo na construção do conhecimento e, portanto, ambos sofrem transformações durante o processo, que é sempre histórico, dinâmico e contraditório.

Na perspectiva ontológica do MHD, o mundo é inacabado, está em constante construção e transformação. A sociedade é condicionada pelos contextos econômico, político e cultural, passível de ser transformada pela ação do homem. O homem, por sua vez, é um ser histórico e social, inserido em um determinado contexto. A concepção de história é o eixo da explicação e da compreensão científica e a educação é compreendida como prática social resultante de condicionantes econômicos, sociais e políticos; é visto de modo complexo, a partir de uma dinâmica própria,

sustentada nas contradições e polarizações (SOUZA E MAGALHÃES, 2011b, p. 45).

Compreendendo dessa forma a perspectiva ontológica do MHD, Souza e Magalhães (2011b) defendem ainda a importância da assunção e também da explicitação, no trabalho de pesquisa, das bases epistemológicas (referencial teórico-metodológico) no qual o estudo se apoia. Para as autoras são a assunção e a explicitação coerentes de uma perspectiva teórico-metodológica que proporcionará maior rigor científico a uma pesquisa e com isso conferir maior relevância para o campo (SOUZA; MAGALHÃES, 2011b, p. 49).

Esse posicionamento das autoras encontra sustentação quando perguntam: “Como pensar em rigor científico sem uma escolha justificada e coerente do método que orienta a busca do conhecimento?” (Idem, 2011b, p. 53). Ademais é preciso ressaltar o caráter formativo de novos pesquisadores que a opção pela explicitação do referencial teórico metodológico encerra, o que pode levar, por conseguinte, à melhoria da qualidade das pesquisas produzidas na área.

Concordando com Souza e Magalhães (2011b), também afirmamos serem fundamentais tanto a compreensão do referencial teórico-metodológico a ser utilizado na pesquisa quanto sua explicitação, pois em se tratando da pesquisa educacional e, mais especificamente, do recém constituído campo da educação infantil em nosso país, demarcar as perspectivas teórico-metodológicas, sobretudo as de orientação crítica, constitui-se, em nosso entendimento, tarefa necessária das pesquisas desenvolvidas na área. Entendemos, assim como Oliveira (1998), que a explicitação do referencial teórico-metodológico da pesquisa comunica a opção política do pesquisador, que por sua vez se mostra reveladora da sua concepção de homem e de sociedade. Dependendo dessa opção, referenda-se o compromisso com a manutenção ou com a transformação social. Nesse sentido, a consciência da opção política por parte do pesquisador da educação assume o que Oliveira (1998, p. 22) denominou de “politização do método” na medida em que se pode escolher a quem ou a que o conhecimento produzido irá servir: à manutenção ou a transformação das relações sociais. É, portanto, nessa perspectiva que a explicitação do método e sua coerência teórico-metodológica são defendidas pela REDECENTRO, Rede de Pesquisadores na qual nossa pesquisa está vinculada.

Esta Rede de Pesquisadores, investiga a produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-oeste do país desenvolvida na década de 1999 a 2009, no que diz

respeito à formação, profissionalização e prática docente⁴. A pesquisa desenvolvida pela REDECENTRO abrange a produção de conhecimentos em todas as etapas, níveis e modalidades educacionais e analisou até o momento, entre teses de doutorado e dissertações de mestrado, um total de 492 trabalhos científicos.

O esforço empreendido pela REDECENTRO objetiva, dentre outros aspectos, identificar, organizar e catalogar a produção acadêmica sobre o professor(a) na Região Centro-oeste do Brasil; conhecer essa produção e o seu efetivo significado para a melhoria da formação do professor e da educação escolar brasileira; contribuir para a constituição de espaços interativos para a promoção do intercâmbio de dados e informações entre os pesquisadores da área na Região; contribuir para os trabalhos de orientação de estudos, pesquisas e publicações nos programas de pós-graduação que integram a Rede. Pretende-se ainda criar um centro de referência de estudos sobre professores(as) para atender pesquisadores interessados em estudar a temática *professor* (SOUZA e MAGALHÃES, 2011b).

Além de todos esses objetivos e, assumindo um caráter meta-analítico (SOUZA, 2008), a investigação realizada pela REDECENTRO tem buscado compreender as estruturas epistemológicas que sustentam as pesquisas em educação desenvolvidas na Região com vistas a contribuir para a elevação da formação teórica e epistemológica dos que se dedicam ao estudo dos(as) professores(as), “a fim de promover a valorização profissional e acadêmica do trabalho docente” (SOUZA; MAGALHÃES, 2011b, p.20).

Dentre os pesquisadores sobre professores da Região Centro-oeste do Brasil que atualmente integram a REDECENTRO estão professores, doutorandos, mestrandos, bolsistas de iniciação científica, graduandos e também colaboradores das redes de ensino estadual e municipal da Região. Muitos destes pesquisadores estão ligados a um dos sete Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) que compõe a REDECENTRO: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/FE/UFG, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/FE/UnB, Programa

⁴ A organização como Rede de Pesquisadores ocorreu em 2010, a partir da pesquisa intitulada *A produção acadêmica sobre professores: estudo interinstitucional da Região Centro-oeste* (PACOP)⁴ que já se encontrava em andamento desde 2004⁴. Mesmo antes de sua institucionalização sob a forma de Rede, o trabalho desenvolvido já acontecia de forma cooperativa entre vários pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-oeste do país. A constituição da REDECENTRO em 2010 veio no sentido de formalizar estas relações. Em 2012 a REDECENTRO associou-se ao Observatório Internacional da Profissão Docente (OBIPD), da Universidade de Barcelona, com o objetivo de contribuir com a análise da produção acadêmica sobre o tema *professor* também em âmbito internacional.

de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Mato Grosso/EI/UFMT, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/FE/UFMS, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins/PROPEQ/UFT, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia/FE/UFU e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba/GAPP/IFE/Uniube⁵.

A metodologia de trabalho desenvolvida pelos pesquisadores da REDECENTRO implica na leitura integral e análise das teses e dissertações produzidas nestes PPGEs. Para a organização dos trabalhos cada instituição que compõe a Rede recebeu aleatoriamente um número de identificação e cada trabalho é analisado tendo em vista as orientações contidas no instrumento denominado *ficha de análise* (anexo A). Este instrumento, que também recebe uma numeração para sua posterior identificação, se encontra em constante debate e aperfeiçoamento e, há muitos anos, vêm sendo desenvolvido coletivamente pelo grupo. O trabalho de preenchimento da *ficha de análise* geralmente é feito por duplas de pesquisadores que no momento das reuniões semanais do grupo socializam as análises com os demais participantes da equipe de cada PPGE.

Foi a partir dos dados das pesquisas sobre os professores de educação infantil desenvolvidas na Região Centro-oeste e analisada pelos pesquisadores da Rede entre 1999 e 2007, contidos nas *fichas de análise* destes trabalhos, que realizamos este estudo, dando corpo a quarta fase dos trabalhos da REDECENTRO. Nesta fase outros trabalhos também estão sendo produzidos e buscam, em seu conjunto, aprofundar as análises sobre os dados coletados nas três fases anteriores da pesquisa desenvolvida pela REDECENTRO. Atualmente estão sendo desenvolvidos trabalhos sobre temas como as concepções de formação de professores para o campo da educação física, concepções de educação, além do nosso que investiga as pesquisas sobre os professores de educação infantil da Região Centro-oeste do Brasil no período de 1999-2007, que desenvolveram suas análises pelo referencial teórico metodológico MHD.

É importante ressaltar que a definição desse objeto de estudo não se deu de modo claro como hoje ele nos apresenta; foi necessário um longo processo de amadurecimento pessoal e intelectual, potencializado pela nossa participação como pesquisadora da

⁵ Os PPGEs da UFU e Uniube são considerados pela Capes como Região Centro-oeste; o programa da UFT foi incorporado recentemente ao grupo em função das proximidades históricas.

REDECENTRO desde o ano de 2010. Durante este período pudemos participar de ciclos de estudos e discussão que levaram a equipe de pesquisadores da Rede a definir o método como eixo central das análises dos trabalhos sobre os professores da Região Centro-oeste. Isso nos levou a compreender a importância da opção teórico-metodológica e de sua explicitação nos trabalhos de pesquisa sobre professores considerando o caráter “ideopolítico” que esta decisão comporta (NETTO, 2006, p. 10).

Articula-se a esse processo compreensivo o fato da pesquisadora também ser professora da educação infantil e em favor desta etapa da educação assumir uma postura militante que tentamos deixar explícita nesse trabalho dissertativo quando denunciemos o descaso histórico em relação à criança, sua educação e a formação de seus professores. Nesse sentido, vale lembrar que se Souza e Magalhães (2011b) estão corretas quando afirmam que a escolha dos nossos objetos de estudo ocorre primeiro no nível afetivo e só posteriormente no âmbito efetivo, a opção por produzir essa dissertação no campo da educação infantil, especialmente sobre a formação de professores para esta etapa da educação, está, portanto, justificada. Engajada há muitos anos na luta por esta causa, encontramos na pesquisa desenvolvida no curso de mestrado uma aliada estratégica, uma vez que também entendemos o processo de produção de conhecimento como um ato político voltado para potencializar transformações na realidade social (OLIVEIRA, 1998; FRIGOTTO, 2008).

Nosso objeto de estudo – as pesquisas com análises pautadas no MHD desenvolvidas sobre os professores de educação infantil da Região Centro-oeste do Brasil no período de 1999-2007 - emergiu da sistematização das análises da terceira fase da pesquisa desenvolvida pela REDECENTRO (2006-2007). Chamou-nos a atenção em especial, o percentual significativo (55%) de trabalhos sobre os professores(as) de modo geral, desenvolvidos na Região Centro-oeste do país que pautarem suas análises pelo referencial teórico-metodológico MHD. Tal constatação levou-nos à seguinte indagação: se mais da metade do conhecimento produzido sobre o professor desta Região está sendo desenvolvido a partir do referencial teórico metodológico MHD, como estariam, dentro deste cenário, as produções sobre os professores de educação infantil? Estariam estes trabalhos propondo transformações para o campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores, uma vez produzidos sobre uma base teórica potencializadora de transformações?

Na tentativa de apresentarmos respostas a esta problemática, definimos como objetivo geral deste trabalho identificar, compreender e analisar, as possíveis contribuições que as pesquisas com análises pautadas no MHD, desenvolvidas sobre os professores de educação infantil da Região Centro-oeste do Brasil no período de 1999-2007, analisadas pela REDECENTRO, podem oferecer ao campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores. Como objetivos específicos da pesquisa buscamos:

- Compreender a constituição histórica do reconhecimento da criança e da infância no ocidente;
- Compreender e explicitar as condições sociais, históricas e econômicas pelas quais se deram o surgimento de instituições de cuidado e educação de crianças pequenas no Brasil e sua relação com a formação de professores para essa etapa da educação;
- Identificar compreender e explicitar sob quais perspectivas epistemológicas vem se estruturando as propostas de formação de professores no Brasil;
- Identificar e analisar as pesquisas sobre os professores de educação infantil desenvolvidas no Centro-oeste do Brasil no período de 1999 a 2007 que se pautaram pelo referencial teórico metodológico MHD.

Com o propósito de alcançarmos todos estes objetivos, buscamos responder às seguintes questões norteadoras: como vem se constituindo historicamente a compreensão acerca da infância e da educação infantil? Que contingências sociais, históricas, econômicas e culturais concorreram para o surgimento de instituições de atendimento a criança pequena no Brasil? Como a história da infância brasileira e de sua educação se articula a trajetória de formação de seus professores? Sob quais perspectivas epistemológicas vem se dando a formação de professores no Brasil? As pesquisas sobre os professores da educação infantil, desenvolvidas no Centro-oeste do país estão oferecendo contribuições para o campo da infância da educação infantil e da formação de seus professores?

Para o desenvolvimento deste estudo, assumimos que a compreensão crítica do percurso histórico no qual vêm se constituindo as diversas concepções de criança, de infância e de educação infantil, pode ser reveladora das formas pelas quais, historicamente, têm sido concebidas as iniciativas voltadas para a formação de professores para o trabalho na educação infantil em nosso país. Para tratar dessa questão, adentramos na constituição

histórica do reconhecimento da infância e da educação infantil como forma de situar a discussão sobre a formação de professores numa perspectiva muito mais ampla e complexa do que muitas vezes parece, e com isso tentarmos escapar dos “determinismos históricos” que acompanham algumas das explicações sobre essa etapa da educação (LIMA, 2011, p. 266). Pretendemos, conforme nos ensina Cury (1985, p. 25), “historicizar a realidade”.

Apoiando-se em Marx, Netto (2006b, p. 61) reafirma a importância da historicidade do objeto, ao dizer que, em Marx, “a noção de historicidade, do ponto de vista ontológico, e a noção reflexiva de história são absolutamente abrangentes”, pois podem possibilitar o alcance de fatos e situações que realmente possam ter relevância para ampliar a compreensão da realidade e sua própria constituição. Nessa mesma perspectiva Cunha (1998, p.10) aponta a centralidade da categoria historicidade na produção de conhecimento. Para esta autora, a produção científica descontextualizada historicamente apresenta uma ideia de processo acabado, sem “raízes”, não se atentando para a compreensão de que todo conhecimento é uma produção social tipicamente humana “fruto de inquietações, contradições, desejos e sentimentos”. Assim, a compreensão da importância da historicidade no processo de produção do conhecimento pode ajudar a colocar em foco as questões, tensões e problemas que perpassam a realidade social e os fenômenos dela advindos (ANES; BERNARDES; FERREIRA, 2012), em nosso caso, as questões relativas à infância, à educação infantil e à formação de seus professores.

De acordo com Frigotto (2008) e Netto (2011), o objeto de pesquisa tem existência objetiva, ou seja, ele não depende da consciência do pesquisador para existir e ele sempre se apresenta em sua aparência imediata, fenomênica. Nesse sentido, o objetivo do pesquisador deve ser ir além da aparência imediata do objeto para assim apreender a sua essência. Se tratando da natureza complexa inerente aos fenômenos educativos, ultrapassar a aparência pressupõe conhecermos o objeto da forma mais completa possível, considerando suas múltiplas determinações, para só assim compreender e explicar uma pequena parte dele. Mas para chegar a este conhecimento é fundamental a escolha de um caminho: “[...] é preciso que se eleja uma teoria que permita interpretar e explicitar os fenômenos educativos, ou seja, é preciso um método” (LIMONTA, 2009, p.21).

Gatti (2007, p. 55), define bem nossa compreensão sobre o método.

Os métodos, para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado. Não são externos, independentes de quem lhe dá existência no ato de praticá-lo. Os métodos de trabalho precisam ser

vivenciados em toda a sua extensão, pela experiência continuada, pelas trocas, pelos tropeços, pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador enquanto pessoa. Sem estas condições falta aquele toque que traz a marca de quem cria, e cria porque integra subjetivamente e criticamente o que uma tradição em certa área de investigação produziu historicamente.

Nossa pesquisa, no tocante ao método, também pautou-se pelos princípios do referencial teórico-metodológico materialista histórico dialético (MHD) que orientou-nos a olhar nosso objeto de investigação em sua constituição histórica e na concretude das relações por ele estabelecidas (SOUSA, 2012). Na perspectiva materialista histórica dialética, entende-se que o conhecimento efetivamente se dá “*na e pela práxis*”, ou seja, pela unidade dessas duas dimensões distintas, porém inseparáveis no processo de conhecimento: a teoria e a ação (FRIGOTTO 2008, p. 81).

Grandes referências do pensamento materialista histórico são Karl Marx e Friederch Engels que, no século XIX, direcionando seus estudos para análise da sociedade moderna que se configurava sob os princípios da ordem burguesa, estes pensadores construíram reflexões sobre as quais puderam questionar não só a origem deste novo modelo de sociedade aliada ao modo de produção capitalista, como também seu desenvolvimento e suas condições de crise (FRIGOTTO, 2008).

Marx, principalmente, defende a necessidade de compreender a realidade a partir das condições reais e materiais que a compõem, assumindo a noção de que a realidade existe de forma independente do pensamento humano (FRIGOTTO, 2006). Neste sentido, por trabalhar com uma noção de dialética que pauta-se pelas contradições, sem negar a existência de uma materialidade concreta que compõe a realidade, e por considerar o fator histórico que demonstra o desenvolvimento dos fenômenos sociais, Marx desenvolve um método de análise e interpretação da realidade que passa a ser amplamente difundido e reconhecido como Materialismo Histórico Dialético (ANES; BERNARDES; FERREIRA, 2012).

Quanto a abordagem do nosso trabalho, trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que possibilita a construção do conhecimento a partir da interação entre quem desenvolve a pesquisa e o que é pesquisado. Em pesquisas de natureza qualitativa, o fenômeno pesquisado recebe tratamento dotado da subjetividade do pesquisador, já que ele pode, caso seja necessário, mudar, adequar ou adotar procedimentos e técnicas que melhor se adequem a natureza do fenômeno em estudo, reorientando questões e a metodologia que

norteia o desenvolvimento da pesquisa (ANDRÉ, 2003). Em relação a metodologia da pesquisa concordamos com Luna (2008, p. 25) quando nos adverte que esta não é possuidora de um “*status* próprio”, ela precisa ser definida dentro de um referencial teórico-metodológico que, em nosso caso, também é o MHD.

Este estudo se configura, quanto ao tipo, como uma pesquisa bibliográfica que segundo Lima e Miotto (2007) não pode ser confundida com a revisão bibliográfica, pré-requisito para a realização de todo trabalho de pesquisa. Para estas autoras a pesquisa bibliográfica possibilita a aproximação do pesquisador com o seu objeto de estudo a partir de fontes bibliográficas, processo que pode assegurar amplo alcance de informações, por permitir a utilização de dados dispersos em variadas publicações. Tudo isso pode auxiliar na definição do quadro teórico-conceitual que envolve o objeto estudado, nesse sentido, a pesquisa bibliográfica “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atentos ao objeto de estudo, e que por isso não pode ser aleatório” (idem, p.38).

Explicitada a perspectiva teórica, epistemológica e metodológica do trabalho, passemos agora a estrutura organizativa dessa dissertação.

No capítulo I abordamos o lento e difícil processo histórico que culminou no reconhecimento da infância enquanto uma fase específica da vida do ser humano. Contribuíram na construção desse entendimento autores como Ariés (1981); Badinter (1985); Marcílio (1998); Kullman Jr. 2001; Magalhães, 2004; Kohan (2008); Heywood (2008); Costa (2009) e Lima (2010; 2012), dentre outros. Neste capítulo destacamos as contribuições de Ariès (1981) para o campo da infância como também os limites de sua tese, qual seja, a inexistência de uma consciência sobre a infância em tempos anteriores à Modernidade. Contrariando algumas das afirmativas deste autor, apresentamos evidências de uma particularidade infantil encontradas desde Grécia Clássica, junto às formulações de Platão e Aristóteles e que ainda hoje são compartilhadas socialmente. Situamos, nesta parte do trabalho, o surgimento de formas pelas quais a criança passou a ser afetivamente reconhecida, aspecto que concorreu de forma direta para o reconhecimento de uma especificidade infantil. Tudo isso, dentro de um quadro de transformações sociais econômicas e culturais que passaram a conferir, na Modernidade, importante centralidade ao homem e a sua subjetividade, entendimento que depositou na criança, futuro homem, as expectativas educativas para a construção do futuro da sociedade. Nesta parte do trabalho também trouxemos excertos e poemas completos da poetisa goiana Cora Coralina que dão testemunhos de formas como as crianças eram vistas e tratadas ao longo da história.

No capítulo II apresentamos alguns dos pensadores ligados ao discurso pedagógico moderno como Comênio, Locke, Rousseau, Pestalozzi e Froebel que contribuíram de modo decisivo para a compreensão da especificidade infantil e de sua necessidade educativa, tendo exercido influencia decisiva sobre as primeiras iniciativas voltadas para o atendimento institucional da criança pequena e para a preparação de professores para o trabalho junto a elas. Neste capítulo, também apresentamos as contribuições advindas do campo da psicologia, representadas neste trabalho pelo pensamento de Piaget e Vygotsky. Nosso intuito, com isso, é tentar compreender como se deu a consolidação do entendimento acerca da infância como um momento privilegiado para o aprendizado humano e, por isso, a necessidade de pessoas preparadas para mediar este processo. Apresentamos ainda a trajetória intercruzada entre a difícil história do atendimento institucionalizado a infância pobre no Brasil, ao também difícil percurso histórico da formação de seus professores.

No capítulo III trouxemos alguns marcos legais que, a partir da década de 1990, definiram a educação infantil como primeira etapa da educação básica e com isso o reconhecimento de seus professores como profissionais que demandam uma formação adequada à atividade de cuidar e educar crianças pequenas. Articulados aos marcos legais, também situamos alguns marcos conceituais que influenciaram tanto as práticas como as políticas voltadas para o campo educacional brasileiro, sobretudo no que se refere a formação de professores. Nessa parte do trabalho trouxemos o embate epistemológico entre as perspectivas formativas que fundamentam propostas para a formação de professores no Brasil que por um lado reafirmam a reprodução do sistema, neste trabalho representadas pelas ideias de Tardif (2002), Schön (2000) e Perrenoud (1993) e aquelas que, por outro lado almejam sua transformação, aqui representadas pelo pensamento de Zeichner (1998), Contreras (2002) e Sacristán (1995; 1999).

No capítulo IV trouxemos as análises das pesquisas apresentadas nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPEd) entre os anos de 2008 e 2012 que discutiram temáticas relacionadas ao campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores, orientadas pela perspectiva teórica MHD. Apreendemos, destes trabalhos, contribuições importantes para refletirmos sobre esse campo do conhecimento e também para a melhor compreensão do nosso próprio objeto de estudo: as pesquisas com análises pautadas no MHD desenvolvidas sobre os professores de educação infantil da Região Centro-oeste do Brasil, no período de 1999 a 2007.

Finalizamos nosso estudo destacando as contribuições destes trabalhos para o campo da infância, da educação infantil e da formação de professores para o trabalho nesta etapa educativa.

Capítulo I

Crianças e infâncias na história

A imagem da criança é [...] a imagem elaborada por um adulto e por uma sociedade que se projeta na criança, de uma criança que se procura identificar com o modelo criado por essa projeção. Compreende-se bem, portanto, que essa imagem evolua historicamente.

(CHARLOT, 1986, p. 109)

Neste capítulo, abordaremos o lento e difícil processo histórico no qual a infância passou a ser reconhecida enquanto fase específica da vida do ser humano, chegando a ocupar lugar de destaque na sociedade moderna. O percurso histórico que possibilitará tal compreensão partirá das ideias fundantes relacionadas à criança e à infância formuladas ainda na Grécia Clássica, chegando à concepção moderna de infância. Nesse percurso, compreendido como nada linear, mas profundamente contraditório, situamos o longo fenômeno do abandono de crianças no ocidente e o surgimento de novas ideias que corroboraram, inicialmente, a garantia da própria vida da criança e, posteriormente, seu bem estar e sua educação. A opção por esse caminho se justifica porque, desde a antiguidade clássica, já podiam ser encontradas formulações sobre a infância, a criança e, também, sobre sua educação, contradizendo o entendimento de que a infância seja uma criação da modernidade. Parece estar nesses tempos mais antigos a origem de algumas concepções de criança e de infância ainda presentes no imaginário coletivo como, por exemplo, a ideia de criança como um *vir-a-ser*, como futuro, que consideramos importante superar. Pensamos que a apropriação dessa síntese histórica é condição fundamental para que possamos compreender o percurso pelo qual vêm se dando, não sem muita luta, importantes conquistas para o campo da infância, da educação infantil e para a formação de seus professores.

1.1 História e Historiografia da Infância

Intimidada, diminuída. Incompreendida./Atitudes impostas, falsas, contrafeitas./Repressões ferinas, humilhantes./E o medo de falar.../ E a certeza de estar sempre errando.../ Aprender a ficar calada./Menina abobada, ouvindo sem responder.[...] Melhor fora não ter nascido.../Feia, medrosa e triste./Criada à moda antiga, /ralhos e castigos./Espezinhada, domada./Que trabalho imenso dei à casa/para me torcer, retorcer, medir e desmedir./E me fazer tão outra,/diferente,/do que eu deveria ser./Triste, nervosa e feia.

Trecho do poema *Minha Infância* de Cora Coralina⁶

A realização da síntese histórica proposta para este capítulo, contará com as contribuições de autores como Ariès (1981); Badinter (1985); Marcílio (1998); Kuhlman Jr. 2001; Magalhães, 2004; Kohan (2008); Heywood (2008); Costa (2009) e Lima (2010; 2012). Neste capítulo buscaremos responder algumas questões que consideramos importantes para o nosso estudo como, por exemplo: quem foi e quem é a criança? O que possibilitou alterações nas formas de tratar as crianças ao longo dos tempos? Quais as circunstâncias históricas que possibilitaram à sociedade adulta compreender a criança como outro distinto?

Na busca de respostas para essas questões contaremos, também com considerações advindas do campo da história e da historiografia da infância trazidas pelo historiador francês Philippe Ariès (1981), não deixando de apontar, contudo, algumas das principais críticas endereçadas a seu pensamento. Nossa pretensão aqui não é discutir historiograficamente o trabalho desse historiador, cuja centralidade encontra-se na tese de que não havia reconhecimento da infância em tempos anteriores à modernidade; pensamos, assim como Magalhães (2004), que a singular polêmica surgida a propósito do seu pensamento deve levar-nos apenas a moderar suas teses, mas de forma alguma ignorá-las.

As ideias de Ariès surgiram a partir de um movimento no campo da história, vivido em meados do século XX conhecido como *Nova História* no qual se delineou uma diversidade de tendências investigativas dentre as quais a chamada *história das mentalidades*. De acordo com Vovelle (1987), essa modalidade historiográfica privilegia

⁶ Os poemas Cora Coralina apresentados neste capítulo foram retirados do livro *Melhores poemas: Cora Coralina*, selecionados e organizados por Darcy França Denófrio e publicado no ano de 2004.

os modos de pensar e de sentir dos indivíduos de uma mesma época; trata-se, segundo o autor, do "estudo das mediações e da relação dialética entre, de um lado, as condições objetivas da vida dos homens e, de outro, a maneira como eles a narram e mesmo como a vivem" (p.15).

Foi por volta de 1950, na França, que surgiram os primeiros trabalhos pautados na história das mentalidades como perspectiva investigativa. Estes traziam como uma de suas principais características as pesquisas de longa duração. Essa expressão da pesquisa histórica colocou em questão, por ocasião de seu surgimento, a tradicional hegemonia, quase absoluta, da documentação oficial nos trabalhos da área (BURKE, 1991). Segundo esse autor, foi a partir desse movimento de questionamento que se deu início a um amplo processo de transformação conceitual dos pressupostos da pesquisa histórica juntamente com o aparecimento de novos temas de interesse da área, dentre os quais a história da criança e da infância e, ainda, novas formas de investigá-los. Apesar de certa controvérsia, parece ter sido o historiador francês Philippe Ariès, então participante do grupo de pesquisa da *École de Annales*⁷, um dos pioneiros na utilização da história das mentalidades como perspectiva investigativa para analisar a evolução do conceito de infância (KUHLMANN JR, 2001).

Compreender a infância a partir de uma evolução histórica nos modos de concebê-la, ou seja, compreendê-la como construto histórico e, portanto, um conceito em constante transformação, talvez tenha sido a principal contribuição de Ariès (1981) para se pensar essa etapa da vida. Nas palavras de Marcílio (1998, p. 224), esse historiador demonstrou “magnificamente o processo pelo qual a criança ganhou lugar na sociedade e se tornou indivíduo e alvo de proteção, vigilância, cuidado com o corpo e a educação”.

Heywood (2008) destaca outro aspecto importante do pensamento do historiador francês. Para esse autor, Ariès (1981), certamente estava correto quando retratou as crianças medievais inseridas no mundo dos adultos, a partir de uma idade bastante precoce, trabalhando na condição de servas ou desenvolvendo o aprendizado de algum ofício. Ariès (1981) demonstrou com isso, segundo Heywood (2008), que, nesse período histórico, a forma de proceder dos adultos em relação às das crianças era menos distinta que as atuais.

⁷ De acordo com Burke (1991), a Escola dos Annales foi um movimento historiográfico surgido na França durante a primeira metade do século XX.; desde o século XVIII, porém, quando a História passou a ser assumida como ciência, os métodos de se escrever História e pensar sobre ela conquistaram grande evolução. A historiografia passou por grandes modificações metodológicas que permitiram maior conhecimento do cotidiano do passado, através da incorporação de novos tipos de fontes de pesquisa.

Já para Costa (2009, p. 54), a principal contribuição de Ariès (1981) talvez tenha sido a influência exercida por seus estudos no processo de desnaturalização do conceito de infância, diga-se, em permanente construção. Além disso, segundo essa autora, os estudos de Ariès também instigaram o desenvolvimento de novas e necessárias pesquisas sobre a criança, a infância e sua educação.

Embora concordemos com as considerações desses autores acerca da importância dos estudos de Ariès (1981) para o campo da infância, consideramos importante destacar algumas das principais críticas endereçadas ao seu pensamento feitas por eles e também por outros autores como Gélis (1991) e Kuhlmann Jr. (2001).

Ariès (1981), utilizando-se da modalidade de análise histórica de longa duração, afirmou que somente é possível falar de infância, da forma que hoje a compreendemos, a partir da Modernidade⁸. Essa afirmação encontra-se fundamentada na pesquisa de doutoramento desenvolvida pelo autor, que deu origem à sua clássica obra *História Social da Criança e da Família*. Nessa obra, Ariès (1981)⁹ relata o surgimento e a evolução da mudança de atitude em relação à criança e à família iniciada na Idade Média, tomando como marco desse processo a representação iconográfica de criança encontrada nos registros típicos utilizados pelas famílias burguesas medievais, como pinturas, diários de famílias, testamentos, igrejas, inscrições em túmulos.

Embora Ariès (1981, p. 26) afirme que somente na Modernidade se tenha configurado, de fato, o chamado sentimento moderno de infância, afirmativa com a qual também concordamos, ele também ressalta que “é do lado da Idade Média e da Antiguidade que deveriam vir as informações mais decisivas” acerca da criança e a infância. Segundo o autor,

Seria preciso interrogar melhor do que o que fiz as fontes medievais, os inesgotáveis séculos XIV e XV, tão importantes para o futuro de nossa civilização, e, antes deles, a fronteira dos séculos XI-XII, e mais atrás ainda (ibidem)

Apesar de demonstrar reconhecer os limites do próprio estudo, Ariès (1981), valendo-se de fontes de pesquisas consideradas restritas, uma vez que se limitavam apenas

⁸A ideia de Modernidade, segundo Magalhães (2004, p. 72), refere-se ao processo crescente de racionalização da sociedade, que acompanhou a expansão capitalista ocorrida nos séculos XVIII e XIX, levando à consolidação de novas práticas sociais que interferiram significativamente nas ideias relacionadas à infância e sua educação.

⁹A obra que consultamos data do ano de 1981, porém sua primeira edição se deu no ano de 1961.

a análise dos registros de manifestações da infância oficial burguesa (KUHLMANN JR, 2001), foi capaz de afirmar que na Antiguidade¹⁰ e na Idade Média não havia um sentimento específico em relação à infância. Essa afirmação baseou-se, principalmente, na constatação do autor da ausência da imagem corporal da criança na representação iconográfica produzida até aproximadamente o século XII, período em que a criança passou gradativamente a ser representada iconograficamente. Segundo Ariès (1981), neste período histórico, quando tentavam registrar a presença da criança, simplesmente miniaturizavam o adulto, seja em suas expressões faciais, roupas, e na própria forma do corpo. Tal constatação pode ter levado o autor a afirmar que, em períodos anteriores ao século XII, não existia uma consciência em relação à infância.

Em contraposição a essa afirmação Heywood (2004) esclarece que a forma como os artistas retratavam a infância na Idade Média, compreendida por Ariès (1981, p. 51), como “homens de tamanho reduzido”, não significava uma deformação imposta aos corpos das crianças, tampouco um desinteresse em retratá-las, o que denotaria, por suposto, a falta de lugar da criança pequena na sociedade medieval. Segundo Heywood (2008), essa forma de representar a criança se dava porque, nesse período histórico, os artistas se preocupavam muito mais em registrar o *status* social do modelo do que propriamente sua aparência individual. Ainda sobre este aspecto, Heywood (2008) afirma que a transição para representações mais realistas de crianças na pintura e na escultura, observada a partir do século XII, conforme apontou Ariès (1981), de forma alguma pode ser atribuída a uma suposta descoberta da infância do ponto de vista artístico. Heywood (2008) assegura que isso representou muito mais uma redescoberta da imitação dos modelos gregos e romanos por parte dos artistas do Renascimento do que um interesse propriamente dito pelas crianças. Nesse sentido, Heywood (2008) afirma que “Ariès parece pensar que o artista pinta aquilo que todos veem, ignorando todas as questões complexas relacionadas à forma como a realidade é mediada na arte” (HEYWOOD 2008, p. 25).

Outra crítica importante, também trazida por Heywood (2008), acerca do pensamento de Ariès (1981) está relacionada ao fato de o estudo desse autor estar centrado no presente, ou seja, segundo Heywood, (2008) Ariès (1981) buscou evidências da concepção de infância na Europa Medieval do século XII, orientado pela ideia de infância compartilhada na contemporaneidade; não encontrando esses indícios, Ariès (1981) passou

¹⁰ Conforme Cambi (1999) esse período se estendeu desde a invenção da escrita (de 4000 a.C. a 3500 a.C.) até a queda do Império Romano do Ocidente (476 d.C.)

diretamente a conclusão de que, no período estudado, não existia qualquer consciência dessa etapa da vida. Conforme afirma a historiadora Berkvam (*apud* HEYWOOD, 2008), a conclusão a que chegou Ariès (1981) deixa aberta a questão da possibilidade da existência, na Idade Média e na antiguidade, de uma consciência de infância tão distinta dessa compartilhada na atualidade, que o historiador sequer a reconheceu.

Para Heywood (2008) prova de que havia alguma consciência em relação a especificidade da criança em períodos anteriores à Era Moderna são os códigos jurídicos medievais e o regime adotado em mosteiros, que previam algumas concessões ao *status* de minoridade das crianças.

Por exemplo, costumavam proteger os direitos de herança de órfãos e, por vezes, exigiam o consentimento das crianças com relação a um casamento. As ordenações de Aethelstan, rei dos saxões ocidentais do início do século X, estabeleciam que qualquer ladrão com mais de 12 anos de idade que roubasse bens de valor superior a 12 *pence* deveria ser executado. Contudo, o rei acrescentou posteriormente que considerava cruel levar à morte pessoas tão jovens e por ofensas tão leves [...]. assim sendo, declarou que ladrões com menos de 15 anos não deveriam ser mortos, a menos que tentassem opor resistência ou fugir. O regime nos mosteiros para os oblatos, as crianças obrigadas à vida religiosa em função dos votos de seus pais, era um pouco menos rigoroso do que o aplicado aos religiosos adultos. Um comentário do século IX sobre a Regra de São Bento permitia que os infantes fizessem refeições mais frequentes do que os *maiores*, dormissem mais e tivessem algum tempo para brincar no campo (ainda que apenas uma mísera hora por semana ou por mês). (HEYWOOD, 2008, p. 25).

Com base nessas considerações, é possível afirmar que na Idade Média e mesmo em períodos anteriores a ela, como veremos adiante, havia certo reconhecimento de alguma especificidade do ser infantil. Fato é que essas percepções variavam e ainda variam conforme a cultura, a região e, sobretudo, em relação à classe social à qual pertence a criança. Tantas variáveis sociais, econômicas e culturais a serem consideradas levam-nos a questionar, juntamente com Cambi e Olivieri (*apud* KUHLMANN Jr., 2001), a forma linear com que Ariès (1981) apresentou o desenvolvimento histórico, assim como a forma também linear e ascendente com que esse autor descreveu o que chamou de surgimento da infância a partir da evolução do registro de sua imagem na iconografia medieval.

Segundo Kuhlmann Jr. (2001), em livro escrito pelos historiadores Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon (1994), apresentado por ocasião da realização de uma mostra na Biblioteca Nacional francesa em 1994, fica explícita, através de farto registro de pinturas e

de objetos nele retratados, a existência de um consciência relacionada à especificidade da infância desde a antiguidade. Sendo assim, em crítica diretamente endereçada a Ariès (1981), Kuhlmann Jr. (2001), afirma que o estudo das imagens de crianças realizado pelo autor não poderia contentar-se em examinar apenas a iconografia publicada nos livros de artes, considerada por ele fora de contexto.

Estes selecionaram as imagens por sua natureza estética e não com a intenção de informar ou abranger o conjunto e a variedade produzidos no período. A consulta a dezenas de imagens, quando existem dezenas de milhares, levaria facilmente a conclusões errôneas sobre o lugar da infância na pintura medieval (KUHLMANN JR., 2001, p. 22).

Nessa mesma linha crítica Gélis (1991), também apresenta discordâncias em relação à tese defendida por Ariès (1981) quanto a inexistência de uma consciência sobre a infância em períodos anteriores à Idade Moderna. Em seu clássico estudo denominado *A individualização da criança*, Gélis (1991) retoma o referencial analítico de Ariès (1981) reinterpretando os dados históricos apontados por esse autor, chegando à seguinte conclusão:

É difícil acreditar que a um período de indiferenciação com relação à criança teria sucedido outro durante o qual, com a ajuda do “progresso” e da “civilização” teria prevalecido o interesse. O interesse ou a diferença com relação à criança não são realmente a característica deste ou daquele período da história. As duas atitudes coexistem no seio da mesma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra em determinado momento por motivos culturais e sociais que nem sempre é fácil distinguir. A indiferenciação medieval pela criança é uma fábula. (GÉLIS, 1991, p. 328, grifos no original)

As críticas empreendidas por esses autores parecem fazer sentido se pensarmos que, enquanto indivíduo, a criança sempre esteve presente no interior de todas as sociedades. Desse modo, é perfeitamente possível que tenha havido, em diferentes tempos históricos, também diferentes representações sobre a criança conforme sua classe social, o modo de produção da vida, a organização das relações sociais, a divisão do trabalho, as variações da cultura humana a que determinada população tem acesso, os modos como as pessoas transitam no interior de cada classe social e o modo como elas participam na e da cultura, implicavam e ainda implicam diretamente a imagem que se fazia e que se faz da criança e da infância.

Compreendida a questão dessa forma, seria no mínimo simplista considerar a ausência ou a presença do sentimento de infância em um ou outro período da história. Pensamos, assim como Heywood (2008), que a busca de diferentes concepções de infância em diferentes tempos e lugares torna-se muito mais frutífera, uma vez que a história da infância se move por linhas sinuosas e, nesse sentido, os debates devem assumir formas cíclicas e não lineares.

Entendemos que a presença das crianças em todas as sociedades humanas certamente inspirava, de uma forma ou de outra, formas de concebê-la. O fato de as crianças, em períodos históricos mais remotos, não terem gozado do mesmo reconhecimento observado na atualidade, não exclui a possibilidade de ter existido algum tipo de reconhecimento em relação a elas. Na verdade houve, e suas marcas, ainda hoje, podem ser vistas e sentidas, conforme veremos adiante.

Sabemos da importância das ideias formuladas acerca da infância na Idade Média e na Modernidade, como também sabemos que elas não estão separadas daquelas que as antecederam. Pensando assim, consideramos fundamental adentrarmos, mesmo que de forma breve, nas ideias sobre a infância formuladas por Platão (428-348 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.), ainda na Grécia Clássica. Nessa parte desse percurso histórico, contaremos com as contribuições do filósofo Walter Omar Kohan (2008).

Optamos, novamente, por introduzir a próxima seção do trabalho com um poema de Cora Coralina, intitulado *Ontem*. O acontecimento narrado pela poetisa remete a um *ontem* bem mais próximo cronologicamente daquele que Kohan (2008) nos apresentará em seguida, mas seu pressuposto liga-se diretamente à idéia da criança incompleta, imperfeita, errada, concepções formuladas em tão longínquos tempos, mas que, infelizmente, como nos mostrará a poetiza, ainda persistem na contemporaneidade.

1.2 A infância em outros tempos: a Grécia Clássica

Ontem

Os adultos, todos poderosos, solidários, coautores,/ corregedores./ Juízes de suas justiças./ Altaneiros em lições altissonantes, humilhantes,/ para que todos soubessem se exemplar./ A criança faltosa, inconsciente, apanhada, destruída./ Ré...ré...ré... de crimes sem perdão./ E eles, enormes, gigantescos, poderosos,/ donos de todas as varas, aplaudidos./ Esta senhora, sim, sabe criar a família.../ Isto quando corria a notícia de uma tunda das boas,/ e mais castigos humilhantes./ Ao choro, respondia a casa, os ilesos, saciados,/ Regozijantes –/ “bem feito, perdidas as que

foram no chão”./ O sadismo, o masoquismo, o requinte: a menina/ errada, agarrada,/ sojigada entre pernas adultas, virado seu traseiro,/ levantando/ seu vestido, saiote, descida sua calcinha em chineladas/ cruéis /no traseiro desnudado, na pele sensível./ A reação incontida da criança, a mijada inconsciente,/ a ânsia nervosa, o vômito, o intestino solto./ Acrescido o castigo: sentada no canto,/ a carta do ABC na mão, a lição sabida.

Cora Coralina

Ao apresentar a história das ideias filosóficas sobre a infância na antiguidade, Kohan (2008), em clara contraposição às afirmações de Ariès (1981), assegura-nos de que interpretações sobre a infância podem ser encontradas na história da humanidade desde a Grécia clássica, tempos em que é formulada uma diversidade de representações sobre a infância pensadas principalmente por Platão e Aristóteles que sustentaram e que talvez possamos afirmar (não sem preocupação), que ainda sustentam ideias e práticas que relacionam a infância ao que Cora Coralina tão bem retratou acima, ou seja, a infância como território do erro e, portanto, passível de punições. Mas, antes de adentrarmos algumas das ideias desses importantes filósofos da antiguidade, vejamos, com Kohan, (2008), através da etimologia da palavra infância, o que ele chamou o *próprio nascimento da infância*.

De acordo com o autor (2008, p. 40), a palavra infância possui origem latina e “nasceu pela primeira vez” há quase vinte séculos, ligada, inicialmente, a idéia de normas e ao direito, ou seja, “ao domínio da *res pública* muito mais do que ao âmbito privado ou familiar”¹¹. Conforme definem Castelo e Márcico (*apud* KOHAN, (2008, p. 40), etimologicamente, o sentido atribuído a infância pode ser assim compreendido:

Um indivíduo de pouca idade é denominado *infans*. Esse termo está formado por um prefixo privativo *in* e *fari*, ‘falar’, daí seu sentido de ‘que não fala’, ‘incapaz de falar’. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado *infantia* com o sentido de ‘incapacidade de falar’. Porém, logo *infans* – substantivo – e *infantia* são empregados no sentido de ‘infante’, ‘criança’ e ‘ infância’, respectivamente. De fato, é desse sentido que se geram os derivados e compostos, todos de época imperial, como *infantil*, ‘infantil’; *infanticidium*, ‘infanticídio’, etc. [...] Em geral, *infans* podia designar criança em idade muito mais avançada que aquela em que ‘não falam’, de modo que essa denominação é usual para as crianças até sete anos [...] Na verdade, são encontrados usualmente usos de *infans* referindo-se a

¹¹ *Res publica* é uma expressão latina que significa literalmente “coisa do povo”, “coisa pública”. É a origem da palavra república e, conceitualmente, da palavra inglesa *commonwealth*.

peçoas que se aproximam inclusive dos treze ou quinze anos. Então, podemos entender que *infans* não remete especificamente a criança pequena que não adquiriu ainda a capacidade de falar, mas se refere aos que, por sua minoridade, não estão ainda habilitados para testemunhar nos tribunais: *infans* é assim o que não se pode valer se sua palavra pra dar testemunho (CASTELO; MÁRCICO, 2006, p. 40, grifos no original).

A partir dessa perspectiva etimológica, é possível inferir que a palavra infância, na sua origem, está associada a uma ausência, que pode ser compreendida a partir do marco de uma incapacidade. Tal compreensão nos leva à seguinte reflexão: se, na cultura latina, onde a *res pública* se constitui tema de importância central, aqueles que dela não podem participar são de algum modo, considerados marginais. Sendo assim, a etimologia da palavra latina *infância* associa as crianças aos não habilitados, aos incapazes, aos deficientes, melhor dizendo, “a toda uma série de categorias que encaixadas na perspectiva dos que ‘não têm’ são excluídas da ordem social” (KOHAN, 2008, p. 41),

De acordo com Kohan (2008, p. 43), outro aspecto importante, ainda oferecido pela etimologia, também merece ser considerado. Segundo esse autor, “os gregos antigos, aqueles que inventaram a filosofia na forma que a conhecemos”, não inventaram a palavra infância. No grego clássico, existiam várias palavras para nomear a infância, curiosamente ligadas a campos semânticos distintos, dentre as quais o autor destaca três, consideradas por ele como as principais.

A primeira delas é a palavra *téknon* ligada ao verbo *tikto* (que se refere a dar à luz, parir) cujo sentido marca mais acentuadamente a filiação, o resultado do nascimento; a segunda palavra é *país* que está ligada a raiz temática indo-européia e tem a ver com alimentação. Desta palavra também originaram palavras como *patér* (quem alimenta, pai) e *paidagogós* (quem conduz a criança, pedagogos). *País* era, em princípio, usada para designar a criança em relação filial (fosse ela filha natural ou não). Finalmente, a terceira palavra e também a mais recente delas é *neos*, que significa literalmente jovem, recente, aquele que causa mudança, novo (KOHAN 2008, p. 43).

Sendo assim, para nomear as crianças, os gregos recorriam a três campos semânticos que aludiam a significados diferentes: *téknon* ligado ao nascimento, *país* relacionado a alimentação e *neos* associado a mudança ou novidade. Porém, é curioso notar que de nenhum desses campos semânticos, os gregos antigos criaram um substantivo que pudesse designar a infância, mas conforme Kohan (2008), o fato de os gregos não terem criado um substantivo que se referisse à infância (que para o autor poderia ter sido

teckíia, paidía ou neía), eles não a deixaram “sem conceitos, sem ideia, sem filosofia” (KOHAN, 2008, p. 43).

Segundo Kohan (2008), entre os filósofos gregos, Platão (428-348 a.C.) foi aquele que mais se ocupou da infância e suas ideias influenciaram de modo decisivo sua história e também a história das ideias pedagógicas do ocidente (KOHAN, 2008). Conforme nos informa Kohan, Platão foi um crítico da ordem política de seu tempo. Defendia a ideia de que não há mudança política profunda sem que haja também uma profunda mudança educacional. Pensava que, com os adultos, já educados, não era mais possível pensar em outro tipo de educação; então, a estratégia fundamental para as transformações políticas que a *pólis* exigia, passava inevitavelmente pela educação da criança.

Em se ocupando da educação da criança, Platão, ainda segundo Kohan (2008), atribuiu à infância características que, ainda hoje, conservam-se junto ao ideário pedagógico ocidental, como, por exemplo, a ideia de que essa fase da vida não possui valor em si, sendo tão somente uma etapa preparatória para as que ainda virão. Também é atribuída ao pensamento de Platão a ideia de que a criança pode ser plenamente educável enquanto pequena. Na citação abaixo, Charlot (1986) resgata a seguinte afirmativa desse filósofo grego, reafirmando seu entendimento de infância:

A infância é um momento no vir-a-ser individual da alma e as contradições do comportamento infantil explicam-se pelas características da alma. A alma da criança é prisioneira do sensível e dominada por sua natureza corporal: por isso a criança é selvagem e ardente como um potro, desordenada e agitada como um louco [...] em razão de sua natureza contraditória, a criança é particularmente educável e eminentemente corruptível (Platão, *apud* CHARLOT, 1986 p. 113).

Observemos que a concepção da infância como fase susceptível de corrupção social e, portanto, potencialmente vulnerável à coerção social e moral, demonstra ser fonte de preocupações desde a antiguidade. Podemos dizer que essa temática acompanha a constituição histórica da infância e da educação infantil e, ainda hoje, coloca-se na pauta das discussões sobre a criança, a infância e sua educação. Adiante, retomaremos esse assunto.

Ainda em relação às ideias sobre a criança e a infância na Grécia clássica, Kohan (idem) nos esclarece que a criança, na perspectiva platônica, é antes de qualquer coisa, um futuro membro da *pólis* e, por isso, guarda a possibilidade de ser um futuro cidadão, embora ainda não o seja enquanto criança. Todavia, pensando no adulto que a criança se

tornará, Platão, de acordo com Kohan (2008, p. 44), assim a interpreta: “Quanto mais se retrocede na vida humana, mais ela se encontra vazia de realidade e mais plena de possibilidades”. Sendo assim, para Platão, quanto antes começar o processo de formação do indivíduo, tanto melhor, “na medida em que o material a ser transformado será mais tenro e maleável para receber as formas que o educador deseje lhe imprimir” (ibidem).

Outra característica importante do pensamento platônico apresentado por Kohan se refere à compreensão de que as crianças, por serem crianças, não participam do *Logos*, ou das chamadas formas superiores da alma humana, sendo esta participação reservada somente aos adultos. Por não participarem do *Logos*, as crianças, então, são consideradas seres inferiores, cuja inferioridade se constitui sob diversas ordens, passando pela inferioridade epistemológica, ontológica e, também, política (idem).

Dentre as características atribuídas por Platão à criança, destaca-se, ainda, a perspectiva da exterioridade da criança perante a interioridade do adulto, ou seja, frente ao adulto superior, a criança, inferior, fica excluída de diversos âmbitos como o político, o ético, o cognitivo, o epistemológico, o estético.

Desde o interior de um *logos*, que estabelece os limites de si próprio, o fora e o dentro, os que pertencem e os que não, Platão coloca as crianças, junto a outros grupos, como as mulheres e os escravos, fora dos limites da *pólis*: a infância é uma das formas da alteridade que uma interioridade central separa e manda pra fora. (KOHAN, 2008, p. 44).

A partir dessas considerações, é possível pensar que, as ideias acerca da infância postas na antiguidade clássica demarcam com clareza um lugar social reservado à criança, ou seja, fora da *pólis*. No entanto, embora colocada fora das relações sociais estabelecidas na *pólis*, a criança, diferentemente das outras categorias igualmente marginalizadas, como as mulheres e os escravos, era também compreendida a partir do marco da possibilidade. Isso ocorre pelo fato da criança, enquanto criança, encontrar-se numa condição provisória em que guarda em si o adulto que um dia se transformará. Devido a esse aspecto, a criança, para Platão, segundo Kohan (2008), representava o material para os sonhos políticos futuros. Melhor dizendo, Platão, de acordo com Kohan, considerava a educação da infância, ou seja, das melhores naturezas infantis, a estratégia principal para levar à frente sua utopia política.

É através da educação dos que chegam ao mundo que se transformará, no longo prazo, a *pólis* dos que já estão no mundo. Os que já estão no mundo formam os que chegam ao mundo para que façam uma polis mais justa, mais bela, melhor (KOHAN, 2008, p. 45).

A infância entra, assim, sob substantiva influência do pensamento de Platão, num dispositivo bastante particular. Essa etapa da vida passa a se constituir como material das utopias, dos sonhos futuros, numa tradição, podemos dizer, inaugurada por Platão por volta do século IV a.C. Desde então, fica claro que o lugar outorgado a infância não carece de importância, pois ela ainda não *é*. Nesse sentido, a formação da criança passa a se considerada como “a chave de todas as transformações” (KOHAN, 2008, p. 45).

Tão importantes como as ideias de Platão para a história da infância e da educação infantil são as de seu discípulo Aristóteles (384-322 A.C). Embora Platão já tivesse anunciado, foi Aristóteles, segundo Kohan, (2008) quem consagrou para a posteridade um lugar para a infância, concebendo-a como *vir-a-ser*. Segundo o autor, apesar de Aristóteles não ter produzido nenhum livro ou tratado específico sobre a infância, é possível identificar sua concepção sobre essa fase da vida nas observações que fazia em inúmeros trabalhos de biologia, psicologia, ética e política, dentre outros.

Para Aristóteles, “toda criança é uma criança em ato e, ao mesmo tempo, um adulto em potência, um ser que só alcançará sua completude e finalidade na adultez” (KOHAN, p. 45, 2008). Sendo assim, para Aristóteles, toda criança é inacabada, incompleta e imperfeita por natureza e essa incompletude se estende a outros planos das relações sociais, como o ético e, também, o político. Em consonância com essa afirmação, Kohan (2008, p 45) nos apresenta uma passagem da obra *A Ética a Nicômaco*, na qual Aristóteles exprime com clareza sua concepção em relação à criança.

Por outro lado, cada um julga bem sobre as coisas que conhece e é um bom juiz de tudo aquilo que conhece; de cada coisa em particular quem é instruído nela e, de modo mais absoluto, quem é instruído a respeito de todas as coisas. Por isso, a criança (*néos*), não tem um bom ouvido para a política. Pois ela é inexperiente sobre as ações da vida e os discursos [da política] delas partem e sobre elas versam; ademais, por deixar-se levar pelos seus sentimentos, escutará em vão e sem proveito, pois a finalidade da política não é o conhecimento, mas a ação (*práxis*). E nada muda que seja uma criança em relação com a idade ou com o caráter (*ethós*), pois o defeito não está no tempo, mas em viver e perceber cada coisa segundo a sensação (*páthos*). Para tais seres o conhecimento se torna inútil, da mesma maneira que para os incontinentes; ao contrário para os que

produzem seus desejos segundo a razão saber essas coisas resulta muito proveitoso (Aristóteles, *apud* KOHAN, p. 45).

A partir dessas considerações, torna-se possível afirmar que desde a Antiguidade Clássica existiram ideias acerca da criança e da infância e também de como a criança deveria ser educada. Importantes formulações sobre a criança, a infância, e sua educação, datadas na Idade Média, também podem encontradas nos postulados de Santo Agostinho (354-430).

Os escritos desse influente teólogo medieval traziam recomendações concisas sobre a educação da infância cujas consequências reinaram quase absolutas na história da pedagogia durante longos séculos, e ainda hoje podem ser encontradas junto ao ideário coletivo (SILVA, 2008). As ideias de Santo Agostinho reafirmaram muitos dos preceitos acerca da infância e de sua educação formuladas na antiguidade, reeditando, ainda com mais ênfase, as ideias acerca da corrupção, da imperfeição e da incompletude infantil.

Conforme Badinter (1985, p. 55), durante muitos séculos a teologia cristã de Santo Agostinho “elaborou uma imagem dramática da infância” e, diríamos, de uma educação igualmente dramática para ela. Para esse teólogo do século IV, “Logo que nasce, a criança é símbolo da força do mal, um ser imperfeito esmagado pelo peso do pecado original” (BADINTER, 1985, p. 55). A concepção agostiniana sobre a criança ainda fica mais evidente nas palavras de Leite (*apud* COSTA, 2009), que assim esclarece:

Para Santo Agostinho, a infância está longe de ser o estado da inocência, mas é sim e, sobretudo, a época em que se revela a marca do pecado, não só porque cada criança é o sinal latente do pecado carnal de seus pais profundamente marcada pelo pecado original, mas também por ser a criança o momento em que se manifesta seu desejo e ódio, o que significaria dizer que a criança não é pura (LEITE 2005, p. 54-65 *apud* COSTA, 2009, p. 52).

Ainda para Santo Agostinho, de acordo com Badinter (1998, p. 55), a “infância é o mais forte testemunho de uma condenação lançada contra a totalidade dos homens, pois ela evidencia como a natureza humana corrompida se precipita para o mal”. Além de Santo Agostinho identificar a criança com o mal da humanidade, ele ainda opõe o que chamou de imperfeição infantil à perfeição que todo adulto deve perseguir. A infância, na perspectiva agostiniana, “não somente não tem um valor, nem especificidade, como é o início de nossa corrupção, o que nos condena e do que devemos nos livrar” (BADINTER, 1985, p 56).

Para uma infância assim compreendida, estão justificadas as mais severas penas em prol de sua correção como tão bem mostrou o poema de Cora Coralina que abriu esta seção do trabalho: “O sadismo e o masoquismo, o requinte: a menina errada, agarrada, sojogada entre pernas adultas”. Para Santo Agostinho, o trabalho de recuperação da natureza corrompida da criança é extremamente “penoso” e, para tanto, poderão ser empregadas “todas as ameaças, as varas e as palmatórias” que se fizerem necessárias rumo a essa recuperação (BADINTER, 1985, p 56).

A consequência inevitável do pensamento agostiniano, como não poderia deixar de ser, foram formulações educacionais extremamente repressivas, que, de acordo com Badinter (1985), colocaram-se quase como hegemônicas até por volta do século XVII. Os preceitos agostinianos, segundo essa autora, eram constantemente retomados e foram responsáveis, durante longos séculos, pela manutenção de “uma atmosfera de dureza na família e nas novas escolas” (BADINTER, 1985, p. 57).

Caberia aqui um questionamento: estariam tais preceitos educativos superados junto ao pensamento moderno sobre a criança, a infância e sua educação? Completamente superados certamente não, mas eles passaram a conviver com outras formas de se conceber a criança, a infância e sua educação inscritas na Modernidade.

Mas, antes de tratarmos dessas questões, ainda se faz necessário adentrarmos, mesmo que de forma breve, em outro aspecto importante relativo à criança e à infância vivido com mais ênfase na Antiguidade e na Idade Média. Para Costa (2009), Marcílio (1998) e Corazza (2004), falar da infância nesses períodos históricos é muito mais do que falar de incompletude, sujeição ou repressão; é, antes de tudo, falar de abandono, aborto, exposição de crianças¹², mortalidade infantil e infanticídio.

¹² A exposição de crianças consistia em colocá-las à vista, apresentá-las, mostrá-las, exibi-las publicamente; as expostas eram aquelas crianças que estavam à vista, oferecidas aos outros, ofertadas à possibilidade da vida ou da morte. A criança implicada nessa prática foi chamada de enjeitada (CORAZZA, 2004).

1.3 “Criança no meu tempo de criança, não valia mesmo nada”: a imagem do desvalor da infância

Antiguidades

Quando eu era menina/ bem pequena,/ em nossa casa,/ certos dias da semana/ se fazia um bolo,/ assado na panela/ com um testo de borralho em cima./ Era um bolo econômico, como tudo, antigamente./ Pesado, grosso, pastoso./ (Por sinal que muito ruim.)/ Eu era menina em crescimento./ Gulosa,/ abria os olhos para aquele bolo/ que me parecia tão bom/ e tão gostoso./ A gente mandona lá de casa/ cortava aquele bolo/ com importância./ Com atenção. Sericamente./ Eu presente./ Com vontade de comer o bolo todo./ Era só olhos e boca e desejo/ daquele bolo inteiro./ Minha irmã mais velha/ governava. Regrava./ Me dava uma fatia,/ tão fina, tão delgada.../ E fatias iguais às outras manas./ E que ninguém pedisse mais!/ E o bolo inteiro,/ quase intangível,/ se guardava bem guardado,/ com cuidado,/ num armário, alto, fechado,/ impossível./ Era aquilo, uma coisa de respeito./ Não pra ser comido/ assim, sem mais nem menos./ Destinava-se às visitas da noite,/ certas ou imprevistas./ Detestadas da meninada./ Criança, no meu tempo de criança,/ não valia mesmo nada./ A gente grande da casa/ usava e abusava/ de pretensos direitos/ de educação./ Por dá-cá-aquela-palha,/ ralhos e beliscão./ Palmatória e chineladas não faltavam./ Quando não,/ sentada no canto de castigo/ fazendo trancinhas,/ amarrando abrolhos./ “Tomando propósito”./ Expressão muito corrente e pedagógica./ Aquela gente antiga,/ passadiça, era assim:/ severa, ralhadeira./ Não poupavam as crianças./ Mas as visitas.../ - Valha-me Deus!.../ As visitas.../ Como eram queridas,/ recebidas, estimadas,/ conceituadas, agradadas!

Cora Coralina

Inúmeras reflexões podem ser suscitadas a partir da leitura desse trecho do poema *Antiguidades*, de Cora Coralina, que se mostra revelador de reminiscências vividas pela menina Cora no final do século XIX. Talvez a principal delas seja a pouca atenção destinada às crianças, aos seus desejos e necessidades, testemunhada pelas lembranças vívidas da poetisa. Mas houve tempos, em que a principal questão afeita a um contingente enorme de crianças, em todo o ocidente, foi a luta pela conservação da própria vida.

Nesses tempos, assim chamados de Antiguidade e Idade Média, apesar da constatação por parte de Heywood (2008), de preocupações pontuais com alguma especificidade infantil em determinados momentos históricos, de modo geral, as crianças não eram reconhecidas como alguém a quem se devesse dedicar atenção. Também para Corazza (2004, p. 18), a criança, nesses tempos históricos “não está ainda colocada no quadro dos seres”. Esse entendimento é reafirmado por Leite (2001, p. 21) para quem as

crianças, além de ainda não se constituírem como foco de atenção especial nesses períodos, podiam ser consideradas como duplamente emudecidas: “Nem falavam, nem delas se falava”.

Essa indiferença em relação às crianças em tempos anteriores à era moderna, de acordo com Heywood (2004), podia ser observada, de fato, em parte considerável da população ocidental, o que pode ter resultado na constituição de posturas insensíveis de muitos pais em relação à criação dos filhos. Segundo esse autor, os bebês abaixo de dois anos, em particular, sofriam de um descaso assustador, “com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um pobre animal suspirante que tinha tantas probabilidades de morrer” (HEYWOOD, 2004, p.87). A postura insensível em relação à criação dos filhos, associada a outros aspectos como a pobreza, sob a qual, vivia parte considerável da população, pode ter de fato influenciado o longo fenômeno do abandono de crianças observado desde a antiguidade¹³.

Curioso é pensar que tal prática se sustentasse, principalmente, nos argumentos de pobreza e ignorância dos pais¹⁴ ao passo que famílias abastadas também se utilizavam do expediente de abandonar seus filhos. Isso nos leva a pensar, juntamente com Badinter (1985), que, somado aos casos de abandono devido à extrema pobreza ou ignorância das famílias, constava de modo geral, também um acentuado desinteresse em relação a criança observado na história do ocidente até períodos avançados do século XVIII. Como historicamente o desinteresse e a indiferença pela criança não eram atitudes condenadas pela ideologia moral e social vigente até a modernidade, podemos dizer que essas disposições, somadas à pobreza e a outras circunstâncias históricas e culturais que cercavam a criança e sua família, justificaram, em boa medida, o secular fenômeno do infanticídio direto ou indireto, muitas vezes praticado pela via do abandono, de que inúmeras crianças foram vítimas ao longo da história.

Entretanto, conforme Ariès (1981, p. 18), “de um infanticídio secretamente admitido, passou-se a um respeito cada vez mais exigente pela vida da criança”. Sendo assim, para que fossem operadas transformações em relação às atitudes dos adultos,

¹³O abandono de bebês ainda acontece em diversos lugares do mundo e sob diversas alegações, felizmente em escala bastante reduzida em comparação com o que acontecia em tempos mais remotos. Sobre o fenômeno do abandono de crianças na Antiguidade e Idade Média ver Marcílio (1998).

¹⁴ O argumento da pobreza e da ignorância dos pais como justificativas para abandonar os filhos não se aplicava a todos os casos. O exemplo clássico disso é que o próprio Rousseau, que entregou seus cinco filhos para que fossem criados por amas-de-leite e de onde jamais retornaram (BADINTER, 1985).

primeiro, em relação à preservação da vida da criança e, posteriormente, até mesmo com seu bem estar e sua educação, foi necessária a disseminação de outros valores, outras ideias, outras perspectivas, principalmente em relação à importância do sentimento de maternidade para a sobrevivência do filho.

Veremos que será necessário, no final do século XVIII, lançar mão de muitos argumentos para convocar a mãe a sua atividade 'instintiva'. Será preciso apelar ao seu senso do dever, culpá-la e até ameaçá-la para reconduzi-la à sua função nutristica e maternamente dita natural e espontânea. (BADINTER, 1985, p. 144)

Foi, então, necessária a constituição de novos valores e novos princípios que corroboraram que a criança pudesse ter, ao menos enquanto princípio humano, o direito à própria vida, enfim assegurado. Isso passou necessariamente pela conscientização da importância da função da família, sobretudo da mãe, em prol da sobrevivência dos filhos, além da descoberta da importância da população para o Estado, num momento histórico em que se configurava uma nova sociabilidade exigida pelo então capitalismo nascente (BADINTER, 1985). Este será, portanto, o assunto da próxima seção.

1.4 Novos discursos, novas práticas: rumo à consolidação do sentimento moderno de infância

Sequências

Eu era pequena. A cozinheira Lizarda/ tinha nos levado ao mercado, minha irmã, eu./ Passava um homem com um abacate na mão e/ eu inconsciente:/ “Ome, me dá esse abacate...”/ O Homem me entregou a fruta madura./ Minha irmã, de pronto: “vou contar pra mãe que ocê/ pediu abacate na rua”./ Eu voltava trocando as pernas bambas./ Meus medos, crescidos, enormes.../ A denúncia confirmada, o auto, a comprovação/ do delito./ O impulso materno... consequência obscura da escravidão passada,/ o ranço dos castigos corporais./ Eu, aos gritos, esperneando./ O abacate esmagado, pisado, me sujando toda./ Durante muitos anos minha repugnância por esta fruta/ trazendo a recordação permanente do castigo cruel./ Sentia, sem definir, a recreação dos que ficaram de fora,/ assistentes, acusadores./ Nada mais aprazível no tempo, do que presenciar/ a criança indefesa/ espernear numa coça de chineladas./ “É pra seu bem”, diziam, “doutra vez não pedi fruta na rua”.

Cora Coralina

A situação narrada por Cora foi por ela vivenciada no final do século XIX, quando, em tese, já se haviam formulado novas disposições, novos discursos e novas práticas sobre a criança, a infância e sua educação. No entanto, a ideia da criança sempre errada e, portanto, passível de severas punições dos adultos, não estava e, infelizmente, ainda não está superada nas relações estabelecidas entre adultos e crianças. Isso demonstra o movimento cíclico da história a que Heywood (2008) anteriormente chamou a atenção e no qual, muitas vezes, ocorrem avanços, impasses e retrocessos nas formas de sociabilidade historicamente construídas. Houve, contudo, um tempo em que ocorreram importantes avanços nas formas de se conceber a criança, a infância e sua educação, que suscitaram novos sentimentos e, por conseguinte, novas atitudes.

Nesse sentido, interessa-nos, nesta seção, explicitar as transformações dos lugares sociais, dos saberes e práticas de cuidado e educação relacionados à criança pequena, observados na Modernidade. Algumas marcas históricas situam nesse período histórico, fomentado pelos propósitos de desenvolvimento do sistema capitalista, o surgimento e a consolidação de um novo sentimento em relação à infância. Tudo isso leva-nos a concordar com Sarmiento (2008) quando afirma que, se a Modernidade não construiu a infância, conforme advogam Kullman Jr. (2001), Kohan (2008) e Heywood (2008), pelo menos construiu o que entendemos ser a infância moderna.

Foi, portanto, na modernidade que, de acordo com Badinter (1985), começaram a surgir novos discursos e novas práticas em relação à criança pequena, cujas primeiras manifestações, segundo a autora, foram localizadas nas classes sociais mais abastadas da sociedade francesa do final do século XVII, recorte histórico-geográfico de seu estudo. Contudo, vale ressaltar que, mesmo considerando as análises dessa autora imprescindíveis para o propósito do nosso trabalho, somos levados a discordar, em parte, de dois aspectos de seu pensamento, que julgamos importante esclarecer. O primeiro deles diz respeito à sua interpretação, que supõe um sentido unidirecional para o desenvolvimento do sentimento de infância, ou seja, partindo das classes mais altas, da nobreza ou da burguesia para as classes populares. Pensamos, assim como Kuhlmann Jr. (2001), que essa interpretação guarda em si equívocos graves, uma vez que desconsidera a presença das classes subalternas no interior das relações sociais amplas. Apesar de muitas vezes essas classes não serem consideradas como partícipes da produção social e cultural da humanidade, elas se fazem presentes nessas relações com seus modos específicos de

participação e, na configuração do sentimento moderno de infância, isso não foi diferente (KUHLMANN JR., 2001).

O segundo aspecto diz respeito à localização histórico-geográfica do início da mudança de atitude em relação à criança, situado por Badinter (1985) na sociedade europeia do final do século XVII, mais precisamente na França. Novamente conforme Kuhlmann Jr. (2001), não só na Europa, mas também em outros lugares do mundo, em períodos mais ou menos próximos ao citado por Badinter (1985), também surgiram indícios do reconhecimento da especificidade infantil, além daqueles presentes nos códigos jurídicos medievais e nos regimes de monastérios, conforme apresentado anteriormente por Heywood (2004). No Brasil, por exemplo, em que pesem todas as críticas, uma certa consciência sobre a infância, de acordo com Kuhlmann Jr. (2001), já podia ser observada desde o século XVI, quando os jesuítas desenvolveram a estratégia de uma catequese alicerçada na educação das crianças indígenas, trazendo, para isso, crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadoras nessa relação. O autor identificou, ainda, sinais do desenvolvimento de uma consciência da especificidade da infância na inovação pedagógica dos colégios jesuítas com a *Ratio Studiorum*, plano de estudos da Companhia de Jesus que estabeleceu as classes separadas por idade e a introdução da disciplina. Para ele, esses foram aspectos importantes observados no Brasil do século XVI que demonstram o início de uma preocupação, mesmo que ideológica, com a especificidade dos processos de aprendizagem da criança¹⁵.

Feitas essas ressalvas, as considerações desenvolvidas a partir de agora, em muito se valerão do pensamento de Badinter (1985), dada a amplitude de suas análises sobre o surgimento e o aperfeiçoamento de novos discursos articulados à configuração de novas práticas em relação à criança pequena, sobretudo no que se refere à conservação de sua vida e, posteriormente, ao seu bem estar e, até mesmo, a sua educação.

Para tanto, de acordo com Badinter (1985), foi necessária, dentre outros aspectos, a formulação de três discursos considerados pela autora como desencadeadores de novas atitudes em relação às crianças.

Foram necessários nada menos que três discursos diferentes para que as mulheres conhecessem as doçuras do amor materno e para que seus filhos

¹⁵ Em artigo intitulado *Origens da Escola Moderna no Brasil: a contribuição jesuítica* (2005), Gilberto Luiz Alves apresenta alguns aspectos considerados por ele como positivos do plano de estudos da Companhia de Jesus para a escola brasileira, em seu nascimento.

tivessem maiores possibilidades de sobrevivência: um alarmante discurso econômico, dirigido apenas aos homens esclarecidos, um discurso filosófico comum aos dois sexos e por fim, um terceiro discurso, dirigido exclusivamente às mulheres (BADINTER, 1995, p. 149).

O primeiro deles articulou-se aos propósitos econômicos resultantes da tomada de consciência da importância da população para as nações; a criança, especialmente no final do século XVIII, adquiriu um claro “valor mercantil” (BADINTER, 1985, p.153). A criança a partir de então, passa a ser vista como riqueza econômica em potencial, um bem precioso para o Estado, não somente por produzir riquezas para a nação, mas principalmente como garantia de poderio militar. Diante disso, toda perda humana passou a ser considerada prejuízo para o Estado.

Nesse sentido, ainda no século XVIII, foram tomadas inusitadas medidas na França em várias frentes, como, por exemplo, o incentivo à natalidade, a isenção de impostos às famílias que conseguissem criar no mínimo dez filhos, a proibição aos franceses de migrarem para o exterior, como também o desestímulo aos pais para que esses não mandassem seus filhos para os conventos ou mosteiros.

Nessa lógica quantitativa, todos os braços humanos têm valor, mesmo os que outrora eram vistos com certo desprezo. Os pobres, os mendigos, as prostitutas e certamente, as crianças abandonadas tornaram-se interessantes enquanto forças de produção em potencial. Por exemplo, podiam ser enviados para povoar colônias francesas, grandes reservatórios de riquezas que esperavam apenas braços sólidos para dar seus melhores frutos (BADINTER, 1985, p. 156).

Ocorreram, ainda, importantes transformações nos valores sociais e econômicos, especialmente na Europa, mas que também se deram, em maior ou menor medida, em outros lugares do ocidente. Ocorreram transformações sem precedentes na economia, no conhecimento científico, nos valores sociais e culturais que impactaram diretamente a produção material da vida das pessoas, sendo a manutenção da vida humana assumida, agora, como um propósito de Estado (BADINTER, 1985).

Contraditoriamente, contra o problema da mortalidade infantil, até o final do século XVII e início do século XVIII, pouco ou nada se fazia, muito menos em relação à mortalidade entre as crianças abandonadas. Entretanto, nesse novo e efervescente contexto social e econômico, não tardou muito surgirem profissionais, como juristas, filantropos e economistas, sensibilizados com o alto índice de mortalidade infantil de modo geral e,

particularmente, entre as crianças enjeitadas, dando início a um tardio, porém importante movimento em defesa da vida dessas crianças.

Numa outra perspectiva de atuação junto à problemática da mortalidade infantil, alguns desses profissionais passaram a endossar a ideia de que a conservação das crianças, dentre elas as abandonadas, era de suma importância para o Estado. A principal tese defendida pelos profissionais desse grupo era a de que as crianças abandonadas “morriam como moscas” sem render qualquer lucro para o Estado ou o que ainda era pior nessa visão: os enjeitados representavam ônus para a nação, obrigada a mantê-los até a morte. Em resumo, esse grupo defendia que era necessário “transformar essa perda em lucro para o Estado, fazer desse peso morto (peso de mortos) uma força de produção rentável para a sociedade” (BADINTER, 1985, p 157).

Ainda segundo Badinter (1985), muitos esforços foram empreendidos com base nesse raciocínio, como, por exemplo, a implementação de melhores práticas de cuidados com a higiene e o aleitamento artificial para que as crianças tivessem mais chances de sobreviver e se tornarem futuros homens “úteis” à nação. As crianças abandonadas passaram, então, a representar “um investimento lucrativo para o Estado, que era tolice e ‘imprevidência’ negligenciar. Essa nova visão do ser humano em termos de mão-de-obra, lucro e riqueza, é a expressão do capitalismo nascente” (p. 160, grifos no original).

Esse discurso populacionista, formulado por juristas, filantropos e economistas, dentre outros profissionais, dirigia-se, principalmente aos “homens esclarecidos” (idem, p. 149). No entanto, conforme adverte a autora, se era importante convencer os homens das vantagens da sobrevivência das crianças, na verdade, não eram tanto eles mesmos que precisavam ser atingidos, mas principalmente suas mulheres.

Só elas podiam, pelos seus cuidados intensivos, salvar as crianças da morte demasiado frequente prometida pelas amas-de-leite. Ora, a simples evocação das necessidades econômicas e políticas nunca foi suficiente para modificar o comportamento e os costumes. Os gritos de alarme de uns e as abjurações dos outros estavam demasiado distantes das preocupações das mulheres para que elas se dedicassem a fazer o sacrifício exigido. Pois, para muitas delas, era realmente de sacrifício que se tratava (BADINTER, 1985, p. 161).

O discurso econômico e social, considerado por Badinter (1985) como insuficiente para alavancar tamanhas transformações nos modos de conceber a infância, fora então corroborado por outro discurso, vindo agora do campo da filosofia das luzes.

Este tocava, ao mesmo tempo, aos homens e suas mulheres e trazia implícitos princípios de igualdade, liberdade, amor e felicidade. Articulado ao discurso do campo econômico, as contribuições da filosofia trouxeram substantivas alterações na relação entre adultos e crianças, principalmente entre mães e filhos, aspecto que passou a ser considerado, a partir de então, como condição imprescindível para a conservação da vida das crianças (BADINTER, 1985).

A contribuição vinda da filosofia das luzes do século XVIII, caracterizada pela autora como o segundo discurso que influenciou diretamente uma efetiva tomada de consciência sobre a infância, propagou duas grandes ideias complementares que favoreceram, em maior ou menor medida, o desenvolvimento do amor e de sua expressão máxima: as ideias de igualdade e de felicidade individual (idem).

Em relação a essas ideias, a autora elege dois textos do período, que, segundo ela, dão a medida da modificação das mentalidades a respeito dessas novas disposições cujos benefícios se estenderiam às crianças. O primeiro é o artigo da *Encyclopédie* consagrado ao poder paterno e o outro é um trecho do *Contrato Social* de Rousseau dedicado à família. Vale lembrar, todavia, que, ao contextualizar a inserção de novas mentalidades via literatura clássica da época, a autora está referindo-se às classes mais abastadas, e que, por isso, tinham acesso a esse tipo de produção. Não obstante, conforme apontamos anteriormente, as classes subalternas, presentes de alguma forma no interior das relações sociais mais amplas, também sofreram influências das novas ideias advindas da filosofia das luzes. Todavia, consideramos fundamental enfatizar que essas ideias em muito se anteciparam à prática social cotidiana nas distintas classes sociais no que se refere ao reconhecimento da criança e da infância, mas foram determinantes na luta por sua conquista (idem).

Quanto ao artigo da *Encyclopédie*, destacado por Badinter (1985), no que tange à sua prescrição sobre a pretensa igualdade entre homens e mulheres, ao mesmo tempo em que reafirmou a velha teoria da origem natural e divina do poder paterno, inaugurou também os limites desse poder. Isso pode ser considerado, em termos históricos, um expressivo ganho para as crianças, pois, conforme vimos, estas podiam ser submetidas a todo e qualquer desmando vindo do adulto, não raras vezes do próprio pai.

De um lado, o pai e a mãe têm o mesmo ‘direito a superioridade e de correção sobre seus filhos’, por outro, seus direitos são limitados pelas necessidades das crianças. O poder, mais parental do que estritamente

paterno, funda-se agora na ‘fraqueza da criança, incapaz de zelar, ela mesma, pela sua própria conservação’. É agora o bem da criança que justifica a autoridade dos pais, e não um direito tão abstrato quanto absoluto. A *Encyclopédie*, tendo registrado as novas aspirações, diz também que a subsistência das crianças é mais importante do que a formação de súditos dóceis. Mais do que Deus ou o monarca, é a natureza da criança que exige o poder dos pais e lhe impõe, ao mesmo tempo, justos limites (BADINTER, 1985, p. 162, grifos no original).

Conforme esta autora, esses primeiros golpes deflagrados à autoridade paterna via literatura clássica do período beneficiavam não só a criança, mas também a mãe, que passou a adquirir certa autonomia no interior das relações familiares. Esse novo entendimento trouxe modificações importantes na condição da família, levando os pais a assumirem uma posição compensatória da fragilidade e da vulnerabilidade da criança pequena, enfim reconhecida. Essa nova família teria assim inaugurado novas atitudes em relação às crianças bem como novas formas de intimidade entre os pais e destes com os filhos. Badinter (1985) também situa no século XVIII, com a efetiva contribuição da filosofia desse período, o início do processo de supervalorização do amor materno¹⁶ e sua relação direta com a sobrevivência das crianças e seu bem-estar.

Ainda em relação aos preceitos da filosofia das luzes agora acerca das aspirações sobre igualdade associados à ideia de liberdade, que também influenciaram na mudança de atitude em relação à criança, estes podem ser encontrados, segundo Badinter (1985), na passagem do *Contrato Social* de Rousseau dedicado a família. Nesse texto, Rousseau não só corrobora as ideias nascentes sobre a nova família, como também inaugura uma teoria radicalmente nova sobre ela, qual seja, a ideia de que a proximidade dos filhos a seus pais somente se manterá enquanto houver a necessidade da subsistência dos primeiros.

A mais antiga de todas as sociedades, e a única natural, é a da família e, ainda assim, os filhos só permanecem ligados ao pai enquanto precisam dele para subsistir. Logo que essa necessidade cessa, o laço natural se dissolve. Os filhos isentos da obediência que deviam ao pai, os pais isentos dos cuidados que deviam aos filhos, recobram todos igualmente à independência. Se continuam unidos, isso já não ocorre naturalmente,

¹⁶ Elizabeth Badinter (1985) em seu livro: *Um amor conquistado. O mito do Amor Materno* traz um fundamentado estudo no qual questiona o caráter ideológico do sentimento materno tomado como *inato* e também o fato de que esse sentimento seja partilhado da mesma forma e em todos os lugares do mundo igualmente por todas as mulheres. Tratando-se de sentimento humano, está inevitavelmente sujeito a flutuações relacionadas às condições concretas de vida. Segundo a autora, os inúmeros comportamentos maternos assumiram diferentes e, até mesmo, contraditórios aspectos no decorrer dos séculos.

mas voluntariamente, e a família em si só se mantém por convenções (BADINTER, 1985, p. 164).

Essa ideia de família defendida por Rousseau aponta para o reconhecimento da condição provisória do poder familiar que duraria somente enquanto durassem as necessidades vitais da criança. Não mais precisando dos pais, o filho deixaria de ter deveres de obediência para com os pais e estes também deixariam de ter a obrigação de se ocupar dos filhos. Nessa perspectiva, pais e filhos tornam-se iguais: independentes e livres (BADINTER, 1985).

A defesa desses princípios por meio do *Contrato Social* de Rousseau fez com que se inaugurassem novas e determinantes percepções sobre a nova condição do pai em relação ao filho e vice-versa. Pode-se dizer que Rousseau, ao afirmar, desde a primeira frase do *Contrato*, que o “homem nasce livre” (idem, p. 169), inaugurou, com ela, a compreensão da liberdade como dado indiscutível da natureza humana; condição esta inexorável às formulações sobre a criança que se seguiram após o século XVIII. Para a autora, Rousseau

Tornava homogênea a natureza do pai e a do filho. A criança é, portanto, uma criatura potencialmente livre, e a verdadeira função do pai é tornar possível a atualização dessa liberdade ainda adormecida. Criar o filho é fazer de um ser momentaneamente frágil e alienado uma pessoa autônoma assim como os pais: o filho igual ao pai, a filha igual à mãe (idem, p. 169).

O terceiro e último discurso identificado por Badinter, que, igualmente aos outros, concorreu diretamente para a sobrevivência das crianças e também para fazer avançar a constituição do sentimento moderno de infância, refere-se ao papel central que a ideologia da felicidade passou a ocupar na vida das pessoas a partir do século XVIII. Foi com a efetiva contribuição de Voltaire, importante filósofo daquele século, que esse novo estado da alma, chamado felicidade, fora enfim autorizado para então poder ser vivido. Dizia Voltaire que “o grande e único interesse que devemos ter é viver feliz” (idem, p. 173).

Se a felicidade, naquele momento histórico, passou a ser considerada como possível de ser vivida nesse mundo, é, pois, na família que esse novo estado passou a encontrar seu lugar, transformando, de modo sensível, as atitudes familiares em relação às crianças. Inaugurou-se daí o entendimento de que, para que as relações entre o casal e os filhos fossem plenas de felicidade, seria preciso que estas se erguessem apoiadas no amor e

na ternura. Nessa perspectiva, o casamento entre um homem e uma mulher passou a basear-se na liberdade de escolha do companheiro e lugar privilegiado para a felicidade. Diante disso, os filhos que dessa união nascessem encontrariam condições afetivas necessárias a sua sobrevivência (BADINTER, 1985).

Ariès (1981), reafirma essa perspectiva. Para ele, o efetivo reconhecimento da especificidade infantil surgiu somente quando a família passou a apresentar traços de afetividade entre o casal e deste em relação aos filhos. A família antiga, de acordo com o autor, “não tinha função afetiva” (idem, p. 11). Em síntese, podemos dizer que tanto para Ariès (1981) quanto para Badinter (1985) foi necessário, primeiro, perceber afetivamente a criança e suas necessidades, ou seja, desenvolver um sentimento de atenção e cuidado em relação a ela, para que esta, enfim, conquistasse o direito à própria vida e, posteriormente, as condições favoráveis para seu desenvolvimento e sua educação.

Kramer (1995) destaca outro aspecto importante relativo ao contexto econômico e social do século XVIII, que também exerceu influência decisiva no processo de reconhecimento da especificidade infantil. Trata-se das descobertas científicas que asseguram o prolongamento da vida, ao menos nas classes mais abastadas, e, devido a isso, o número de crianças sobreviventes aos primeiros anos apresentou significativo crescimento, como também a atenção em relação a elas.

Duas outras perspectivas distintas, porém relacionadas, já manifestadas desde o século XVII, também contribuíram para a consolidação do sentimento moderno de infância, mas certamente circunscrita às classes mais abastadas. De um lado têm-se o surgimento da escola e com ela a transferência das aprendizagens das crianças para essa instituição, ocasionando a separação entre adultos e crianças. Por outro lado, tal separação só ocorreu sob a “cumplicidade sentimental da família” (ARIÈS, 1981, p. 11), ou seja, como a instituição familiar naquele momento histórico já se constituía, em tese, em lugar de afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, essa afeição se exprimiu, também, através da importância que a família passou a atribuir à educação dos filhos. Tudo isso, claro, envolto por uma atmosfera irreversível de transformações de diversas ordens, estabelecidas pelo novo modelo societário capitalista em franca ascensão.

Os novos discursos e práticas elaborados sobre e para a criança, a infância e a família a partir do século XVII trouxeram desdobramentos importantes delineando a perspectiva que a temática assumiria nos séculos seguintes com a consolidação do projeto moderno de sociedade. Com ele surgiram novas questões sociais, culturais, políticas e

econômicas e, principalmente, educacionais, que passaram a pautar o debate sobre a infância. Isso se deu, efetivamente, sob a égide da Modernidade. Deu-se também, nesse mesmo tempo histórico, a consolidação da concepção moderna de infância, compreendida como natureza infantil universal e, portanto, abstrata de infância. É sobre isso que falaremos na próxima e última seção deste capítulo.

Mas é, ainda inspirados pelos poemas de Cora Coralina, que, a nosso ver, explicitam as contradições entre os avanços conquistados pela infância no campo teórico e a realidade objetiva na qual se dão as relações cotidianas entre adultos e crianças, que novamente optamos por trazer mais uma de suas reflexões. No poema Pai e Filho, a poetisa parece captar o movimento de transformação da percepção do adulto em relação à criança.

1.5 Crianças, Infâncias e Modernidade

Pai e Filho

Não são os filhos que nos devem. São os pais que/ devem a eles./ Estatuto do passado. Resquício do *Pater Familias*/ do Direito Romano – O Pai tem todos os direitos/ e o filho, todos os deveres./ Assim era, assim foi./ Hoje, sem precisar leis, nem decretos, nem códigos,/ pela força/ da evolução humana, através de séculos, vencendo/ resistências,/ ab-rogados artigos e parágrafos, se fez o inverso./ O Pai tem todos os deveres e o filho todos os direitos./ Princípio de justiça incontestado pelos próprios pais/ e juízes destes tempos novos./ Nego o amor dos pais do passado, salvante exceções./ O que eles sentiam era o orgulho da posse, o domínio/ sobre sua descendência./ Tudo, todos, judiciários e adultos. Sua hermenêutica/ sutil de leis, interpretação, a favor dos adultos./ Os adultos, pai ou mãe, levavam sempre o melhor. Aí/ estão os inventários/ antigos. Os velhos autos comprovando interesses/ mesquinhos, fraudes/ despojando filhos menores, indefesos, de bens a eles/ devidos./ Na casa antiga, castigos corporais e humilhantes,/ coerção,/ atitudes impostas, ascendência férrea, obediência cega./ Filhos foram impiedosamente sacrificados e despojados./ E para alguma rebeldia indomável, lá vinha a ameaça/ terrível, impressionante/ da maldição da mãe, a que poucos resistiam./ De resto prefiro não esmiuçar.

Cora Coralina

Esse novo tempo chamado Modernidade pode ser identificado, conforme Araújo (2007), como o início de um importante processo histórico que manifestou suas primeiras características entre os séculos XIV e XVI com a configuração dos ideais atribuídos ao Iluminismo e ao Renascimento, períodos considerados responsáveis por fazer renascer os ideais postos pela cultura grega e romana, dentre as quais a ideia da centralidade do

homem e de sua valorização. Tal valorização, tomada, naquele momento histórico, como fundamental no sentido de o homem conseguir libertar-se da cultura medieval, na qual a fé ocupava papel central e a razão humana se subordinava.

Na modernidade o homem se conscientiza de suas capacidades racionais para o desvendamento dos segredos da natureza e busca empregá-las no sentido de encontrar soluções para os seus problemas. Substitui uma cultura teocêntrica e metafísica, dependente da verdade revelada e da autoridade da Igreja, por uma cultura antropocêntrica e secular. As raízes dessa nova forma de pensar foram lançadas pelo humanismo/renascentismo (Goergen, apud ARAÚJO, 2007, p. 181).

Todas essas transformações, segundo Araújo (2007), consolidaram o início de um importante processo de valorização da subjetividade humana, atribuído ao advento da Modernidade. Nesse novo tempo, aspectos relacionados à subjetividade passaram a ser objeto de investigação de diversas áreas científicas e, também, da filosofia, apontando para um crescente movimento de valorização das expressões humanas que se expressiu em diversos campos do saber, como a música, a pintura, a literatura, a política, a economia. Conforme Araújo (2007) a partir de então, pôde-se observar uma maior importância atribuída ao universo de manifestações eminentemente humanas, até então pouco consideradas. Nesse sentido, a Modernidade, para esse autor, constitui-se em

Uma consciência cultural que se propõe como um projeto, ou seja, algo que se lança para adiante. Revela ideais, crenças e aspirações, os quais, em suma, afirmam que cabe ao homem conhecer suas capacidades como sujeito da história. A Modernidade seria então um ideal que situa no sujeito humano o projeto que ele faz pra si mesmo, situa no sujeito humano o destino de sua história, cabendo tão somente ao homem e à sociedade, buscar traçar o seu destino, mas nele interferindo e avaliando-o (ARAÚJO, 2007, p.182).

É, portanto, desse entendimento acerca do homem como sujeito da própria história, inaugurado na Modernidade, que, segundo Araújo (2007), instala-se a centralidade da criança e da infância nesse período histórico. Neste novo tempo, ficam justificadas as diversas intervenções sobre a criança e a infância, tendo em vista a possibilidade de construção do homem do futuro e, por conseguinte, do futuro da humanidade, reeditando a ideia de criança enquanto um *vir-a-ser*, lançada por Platão e Aristóteles desde a Antiguidade Clássica.

A ênfase na Modernidade se volta para a descoberta das possibilidades do ser humano, sendo que estas são inerentes à criança e à infância; os saberes que vierem e vêm se estruturando sobre a individualidade da criança, sobre a possibilidade de sua formação, sobre a necessidade de desenvolver as suas potencialidades em vista de seu desenvolvimento e o da humanidade revelam o vínculo entre a criança e a Modernidade, bem como traduzem as realizações e as promessas em torno da infância (ARAÚJO, 2007, p.183).

Magalhães (2004) concorda com essa ideia. Para a autora, o projeto da Modernidade legitimou a crença no aperfeiçoamento do sujeito ao longo do tempo, tornando nítido o entrelaçamento entre Modernidade e infância. A infância sob esse enfoque passa a ser viabilizada e valorizada pela possibilidade de nela ocorrer a formação humana, sendo a criança o alvo privilegiado dessa formação. É, portanto, nesse sentido que a autora enfatiza que as relações entre infância e modernidade estabeleceram-se no esforço da produção de uma nova tradição: o ser criança civilizada (MAGALHÃES, 2004). Tal afirmativa é corroborada pelos autores ligados ao discurso pedagógico moderno, também nascente no século XVII, cujas principais ideias abordaremos no próximo capítulo.

O novo olhar direcionado à criança na Modernidade, na compreensão de Magalhães (2004) foi decisivo para que a ideia de criança civilizada fosse universalizada como a infância da modernidade, revelando-se, nessa perspectiva, como uma tradição. Todavia, uma vez aceita como tradição, essa ideia se mostra comprometida com uma perspectiva ideológica de infância e, desse modo, não representativa das distintas infâncias que se encerram em também distintas classes sociais.

O significado ideológico e aparentemente contraditório assumido pela infância na modernidade é analisado por Charlot (*apud* MAGALHÃES, 2004) na obra *A mistificação Pedagógica*. Nesse trabalho, o autor analisa as concepções de infância presentes no pensamento pedagógico moderno, desmistificando o significado ideológico atribuído a esse período da vida, ao mesmo tempo em que aponta contradições inerentes a essas concepções:

- 1) *a criança é inocente e má* – ideia da criança como ser espontâneo, franco e que exprime seus sentimentos e emoções sem as preocupações com o mundo adulto;
- 2) *a criança é perfeita e imperfeita* – a criança tem características positivas de comportamento e de caráter, mas apresenta, ao mesmo tempo, imperfeição atual e promessa de perfeição;
- 3) *a criança é dependente e independente* – ela é totalmente dependente do adulto, no entanto, a criança também pode vir a ser independente;
- 4) *a criança é herdeira e inovadora* – a criança continua a obra do adulto e dá-lhe certa

forma de perpetuidade; paradoxalmente ela é a perpetuação de nossa vida e o anúncio da nossa morte (MAGALHÃES, 2004, p. 74, grifos no original).

Esses aspectos supostamente contraditórios do sentimento de infância também se traduzem, em parte, na proposta de Ariès (1981) identificada como *paparicação* e *moralização*, que na modernidade, segundo o autor, passaram, de modo geral, a caracterizar as atitudes do adulto em relação à criança. Quem nos esclarece sobre essa relação, compreendida como necessária, entre o sentimento de *paparicação* e de *moralização* é Kramer (1995). Para essa autora, nesse novo tempo histórico, se por um lado, a criança passa a ser vista pelo adulto como ingênua, inocente e graciosa justificando para com ela uma atitude de *paparicação* por parte dos mais velhos, por outro lado, simultaneamente a esse sentimento, ressurgem a compreensão de criança que a toma como ser imperfeito e incompleto e que, portanto, necessita da *moralização* e da educação feitas pelo adulto.

É, portanto, nesse sentido que esses dois aspectos, aparentemente contraditórios do sentimento de infância, na verdade, complementam-se, reafirmando, na modernidade, uma concepção ideológica e abstrata desse período da vida, disseminada enquanto natureza infantil universal. Isso traz consequências preocupantes para a compreensão crítica desse período da vida, uma vez que esconde o caráter social e histórico da infância e da noção que se constrói sobre ela, na medida em que dissimula as condições objetivas nas quais se dão as relações entre adultos e crianças na sociedade (MAGALHÃES 2004; 2011).

Pensamos, assim como Magalhães (2004), que, em uma mesma sociedade configuram-se diferentes infâncias, conforme o modo de produção, a organização das relações sociais, o modo da divisão do trabalho, as variações da cultura humana, as distintas classes sociais, os modos como as pessoas transitam no interior de cada classe social e, ainda, o modo como elas participam na e da cultura. É, portanto, nessa perspectiva, que se torna impossível falar de uma concepção universal de infância tampouco de um único projeto educativo para essa fase da vida. Distintas concepções de infância inspiram projetos educativos também distintos. Essa afirmativa já aponta para a temática que será desenvolvida no próximo capítulo. Nele abordaremos a constituição histórica da centralidade educativa conferida à criança a partir da Modernidade, fomentada pelas importantes transformações sociais, econômicas e culturais vividas nesse período histórico. Situiremos as contribuições do chamado discurso pedagógico moderno e,

também da psicologia para o processo de reconhecimento da especificidade infantil, sobretudo no tocante a sua educação. Trataremos, ainda, da interface entre a difícil história do atendimento assistencial oferecido à criança pobre no Brasil e a posterior influência dessa modalidade de atendimento nas perspectivas de formação de professores para o trabalho com crianças pequenas.

Capítulo II

Infância e Educação Infantil: novos discursos, novas práticas

Neste capítulo, abordaremos a constituição do chamado discurso pedagógico moderno e sua relação com novas formas de se compreender a criança, a infância e sua educação na Modernidade. Apresentaremos, também, algumas das muitas contribuições advindas do campo da psicologia que foram fundamentais na definição de projetos educativos para a infância e para a formação de professores para a educação infantil. Analisaremos, ainda, a constituição, no Brasil, de modelos educativos para crianças, desde suas primeiras manifestações, com a chegada dos jesuítas, passando pela ênfase assistencialista que marcou o atendimento oferecido à criança pequena em nosso país. Destacaremos, também, o viés compensatório que predominou nas políticas educacionais voltadas para a infância brasileira para, enfim, abordarmos a institucionalização da educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica, finalmente assumida na década de 1990 enquanto direito das crianças e de suas famílias e, em relação a seus professores, o direito e o dever de uma formação específica para o trabalho nessa etapa educativa. Nosso objetivo ao propor este caminho é tentar captar, no movimento da história, os avanços, as contradições e os desafios postos para o campo da educação infantil em nosso país, sendo a conquista da formação de seus professores em nível superior, a expressão de uma de suas principais lutas.

2.1 O discurso pedagógico moderno: contribuições para pensar a infância e sua educação

A Era Moderna trouxe importantes transformações nos âmbitos social, político, econômico e cultural, sendo estas determinantes na constituição de novas formas de produzir a existência humana em todo o ocidente. Tais transformações influenciaram de modo profundo e definitivo o surgimento de novas concepções de infância e, portanto, de um novo discurso pedagógico acerca dessa etapa da vida. De acordo com Bujes (2010), a infância como a conhecemos no presente encontra-se entrelaçada com as práticas do campo pedagógico inscritas no passado. Para essa autora, infância e pedagogia, como duas realidades modernas, compartilham uma mesma historicidade que atravessa a própria

constituição destes dois campos, ou seja, “não apenas têm uma história como fazem uma história” (BUJES, 2010, p. 34).

Para a construção dessa história conjunta entre infância e pedagogia foram fundamentais as contribuições de alguns intelectuais importantes ligados ao chamado discurso pedagógico moderno. Destacam-se entre estes Comênio (1592-1670) e Locke (1632-1704) no século XVII, Rousseau (1712-1778) no século XVIII, Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852) no século XIX.

Ao trazermos as principais contribuições desses pensadores ainda manteremos nosso propósito de nos valermos do percurso histórico, diga-se, nada linear, tampouco progressivo, no qual vêm-se constituindo a ideia de infância e de educação infantil ao longo dos tempos para compreender como essa constituição influenciou e segue influenciando as propostas de formação de seus professores. Vale ressaltar que a opção por apresentar, mesmo que de forma sucinta, as ideias destes autores, datando-as cronologicamente, justifica-se para fins estritamente didáticos desta apresentação, pois, conforme afirmamos no Capítulo I deste trabalho, sabemos que diferentes concepções de infância e de educação infantil coexistem em diferentes tempos e lugares históricos e em distintas classes sociais.

Iniciaremos nosso percurso pelo século XVII, trazendo as contribuições de João Amos Comênio (1592-1670). Na obra *Didática Magna*, publicada em 1657, Comênio (1996), apresenta o que pode ser considerado uma expressiva renovação no tocante às concepções de infância e de educação infantil, se comparadas aos preceitos da chamada pedagogia tradicional, marcada, conforme visto no Capítulo I, por severas punições contra a criança.

Com foco na superação dos princípios disseminados pela pedagogia tradicional, que se caracterizava, principalmente, por se valer de “métodos duros” de ensino, que afastavam as crianças das escolas e “torturava[m] suas mentes”, a proposta pedagógica apresentada na *Didática Magna* de Comênio (1997, p. 107) trouxe mudanças importantes. As ideias trazidas nessa obra consagraram Comênio (1996) como precursor do pensamento pedagógico moderno e um dos pioneiros na aplicação de métodos de ensino que despertassem o interesse do aluno. Conforme Manacorda (2002), em sua *Didática Magna*, Comênio ressaltou a importância da intuição e dos sentidos (método intuitivo-experimental), como forma de se chegar à verdade. Seu método de ensino propunha, ainda,

a abordagem da prática, a experimentação concreta das coisas assim como o seu uso mecânico e prático, além da defesa da adequação do saber às capacidades infantis.

Comênio (1997) afirmava a crença na capacidade inesgotável da mente humana, compreendendo-a como uma *tabula rasa* na qual tudo poderia ser gravado. De acordo com o autor, quando a mente humana chega ao mundo, ela pode ser comparada a uma semente, que, pela força da natureza se transforma em uma árvore que “nada recebe do exterior [...], só precisa expandir e desenvolver as coisas que já traz implícitas em si...” (idem, p. 59).

Segundo Eby (1970, p. 156), Comênio também possuía como ideal a visão de que se deveria educar todas as crianças para que participassem, “com toda sua capacidade de todo conhecimento e da vida social”. No entanto, para atingir esta condição a criança necessitaria da educação mediada por bons livros, bons professores e bons métodos de ensino, enfim, por uma boa escola. Essa instituição para Comênio, deveria ainda fornecer oportunidades para o movimento, a espontaneidade, as relações sociais, a rivalidade, a boa ordem e, finalmente, para proporcionar exercícios agradáveis de aprendizagem para todas as crianças.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que as ideias de Comênio introduziram no pensamento pedagógico moderno um dos princípios mais caros à história da infância e da educação infantil, qual seja, a ideia de que a criança, em seu tempo de infância, tudo pode e tudo deve aprender, desde que seja observada a adequação do método de ensino. Com preceitos pedagógicos inovadores para o século XVII, em um momento em que se reafirmava a especificidade da infância na Europa, bem como em todo mundo ocidental, as contribuições de Comênio foram fundamentais para o início da constituição de um novo discurso pedagógico voltado para a criança pequena e seus modos de aprender.

Enquanto Comênio defendia a escola para todas as crianças, antecipando em mais de um século a discussão em torno do princípio da igualdade, John Locke (1632-1704), por sua vez, expressava em seus escritos, também datados do século XVII, o mais puro pensamento das classes dirigentes (CAMBI, 1999; ARAÚJO 2007; COSTA, 2009).

Fiel aos princípios dominantes da sociedade, a proposta educacional de Locke, conforme Araújo (2007), previa a formação do *gentleman* (gentil homem) como modelo

ideal para a nova classe dirigente surgida na Inglaterra no século XVII, após significativas transformações sociais, econômicas e políticas do país¹⁷.

Como forma de levar a cabo a formação do *gentleman*, Locke previa um amplo e sofisticado currículo de estudos. Porém, para a formação destinada às classes populares, esse autor defendia tão somente uma escola voltada para a preparação para o trabalho, como forma de se obter uma mão-de-obra menos ignorante e menos rude para as indústrias (Locke, *apud* COSTA, 2009).

Apesar da defesa de uma perspectiva dual de formação do homem, o pensamento de Locke trouxe contribuições substantivas ao discurso pedagógico moderno relativo a infância e, conseqüentemente, a formulação de uma nova consciência sobre essa fase da vida e de sua educação. De acordo com Araújo (2007), na obra de John Locke, *Alguns Pensamentos sobre Educação*, publicada por volta de 1690, o autor apresenta considerações importantes que apontavam para o reconhecimento de uma individualidade presente no ser infantil.

Existem muitas outras coisas que merecem ser contempladas; especialmente se se quiser abarcar as várias disposições naturais, diferentes inclinações e particulares defeitos que podem se encontrar nas crianças e, assim, prescrever remédios adequados para as mesmas. A variedade é tão grande, que requereria um volume; e nem mesmo seria suficiente. A mente de cada homem tem alguma particularidade peculiar, como a de sua face, que o distingue de todos os demais; e possivelmente não haja duas crianças que possam ser guiadas por um método totalmente idêntico (Locke, *apud* ARAÚJO, 2007, p. 195).

Dada a importância e a ampla inserção do pensamento de Locke na sociedade moderna, o reconhecimento por parte do autor da presença de uma individualidade na criança foi determinante no sentido de se começar a pensar a infância e suas necessidades educacionais a partir do pressuposto de uma individualidade presente na criança pequena, aspecto constantemente retomado pelo pensamento pedagógico desde então.

Locke, em consonância com o pensamento de Comênio, também considerava a criança como uma *tabula rasa*, “apenas como uma folha branca, ou cera a ser moldada e formada como se desejar” (Locke, *apud* ARAÚJO, 2007, p. 195). Para esse autor, conforme Magalhães (2004) e Araújo (2007), somente a experiência iria marcar essa folha

¹⁷ De acordo com Cambi (1999, p. 317) foi no século XVII que a Inglaterra passa de estado feudal a uma monarquia parlamentar, assim como de país agrícola em país direcionado para a Revolução Industrial.

branca (a criança) moldando-a em suas virtudes e faculdades através da formação do hábito, o que ocorreria desde o princípio da infância. Em síntese, esse filósofo, de tradição empirista, entendia a criança como capaz de desenvolver o raciocínio e a lógica adulta por meio da educação. Pode-se dizer que o reconhecimento das capacidades e potencialidades infantis no pensamento de Locke legitimou, junto ao discurso pedagógico moderno, o lugar de aprendiz reservado à criança na história.

Outro filósofo, cujo pensamento se mostrou determinante na constituição do discurso pedagógico moderno voltado para a infância e a educação infantil foi o francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). De orientação romântica, esse pensador do século XVIII, considerado o pai da pedagogia contemporânea, revolucionou as concepções de infância ao colocar a criança no centro de sua teorização.

Para Cambi (1999), Rousseau, em matéria educativa, opôs-se a todas as ideias correntes, tanto as oriundas da tradição como as do seu próprio século:

Desde o uso das fraldas até o ‘raciocinar’ com as crianças e o primado da instrução e da formação moral; elaborou uma nova imagem da infância, vista como próxima do homem por natureza, bom e animado pela piedade, sociável mas também autônomo, como articulada em etapas sucessivas (da primeira infância à adolescência) bastante diversos entre si por capacidades cognitivas e comportamentos morais; teorizou uma série de modelos educativos (dois sobretudo: um destinado ao homem e outro ao cidadão) colocados ao mesmo tempo, como alternativos e complementares e como vias possíveis para operar a renaturalização do homem, isto é, a restauração de um homem subtraído à alienação e à desorientação interior que assumiu as sociedades ‘opulentas’, ricas e dominadas por falsas necessidades (CAMBI, 1999, p. 34, grifos no original).

Podemos dizer que a ideia central do pensamento de Rousseau em relação à infância está na compreensão de que essa fase da vida guarda valor em si mesma e, devido a isso, não pode ser tomada como mero período de preparação para as fases que ainda virão.

Essa compreensão acerca da especificidade infantil foi registrada na célebre obra *Emílio ou da Educação*. Nela Rousseau (1992) enfatizou a infância como uma idade autônoma, dotada de características e finalidades específicas próprias da criança. Também concebia esse período da vida como portador de uma essência primitiva e natural, em que o desenvolvimento físico, afetivo e intelectual ocorreria de modo espontâneo em contato com o meio natural. Rousseau (1992) advogava em seu *Emílio* que a criança pequena

deveria ser educada no seio da família, sendo a mãe a principal responsável por sua educação. Esta orientação culminou, posteriormente, em equívocos importantes quanto ao papel da mulher na educação da criança pequena, aspecto que será melhor abordado mais adiante.

Em *Emílio*, Rousseau (1992) teceu duras críticas à educação de crianças em tenra idade em ambientes que não o da própria família, o que pode ter contribuído, de acordo com Badinter (1985), para que as crianças das classes sociais mais abastadas da França, a partir do século XVIII, deixassem gradativamente de ser levadas para as casas de amas-de-leite, de onde muitas delas jamais regressaram.

Rousseau escreve sobre todas as fases do desenvolvimento e sobre como seria necessário educar a criança em cada uma delas. Passado o período de amamentação, por exemplo, a criança para Rousseau deveria ficar sob a responsabilidade de um *preceptor*, ou seja, de um orientador particular da criança, que teria a função preponderante de organizador do ambiente e dos meios pelos quais a criança pudesse descobrir a natureza. Também era função do *preceptor* elaborar excursões, diálogos, provocações e experiências diversificadas, a fim de criar situações de descoberta espontânea pela criança. De acordo com Rousseau (1992), somente após os doze anos de idade a criança deveria frequentar a escola.

Essa orientação é atribuída à crença do autor de que a razão social é essencialmente má e, sendo a criança, naturalmente boa, deveria manter-se afastada da sociedade. Para tanto, Rousseau (1992) sugere sua reclusão em sítios ou em propriedades fora da cidade, conforme proposto para o seu *Emílio*. Nesse sentido, a educação da criança, para esse pensador deveria ocorrer de forma *natural e espontânea*, na qual os ensinamentos formais fossem retardados ao máximo a fim de que a infância fosse gozada em toda sua plenitude. Pensava o autor que, se

a idade da alegria passa-se em meio a castigos, prantos, ameaças e escravidão [...] que devemos pensar então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende a criança a correntes de todo tipo e começa por torná-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde, não sei que pretensa felicidade de que provavelmente jamais gozará? (ROUSSEAU, 1992, p. 68).

Eby (*apud* COSTA, 2009) apresenta, de forma sintética, a preocupação central de Rousseau em relação ao ensino, demonstrando, de forma clara, os princípios educacionais por ele postulados:

1) implantar um gosto pelo conhecimento, isto quer dizer, uma permanente curiosidade. ‘Meu propósito’, afirmou ele, ‘não é absolutamente dar-lhe conhecimento, mas ensiná-lo como adquiri-lo quando necessário [...] 2) Pensar claramente. Refletindo o princípio de clareza de Descartes, escreveu: ‘O espírito de meu sistema é nunca permitir que alguma coisa entre em sua mente, exceto ideias que são exatas e claras. 3) Fornecer o método certo. ‘Não se pretende ensinar-lhe as ciências, mas dar-lhe o gosto por elas e métodos para aprendê-las, quando este gosto estiver bem desenvolvido. Sem dúvida, este é o princípio fundamental de toda boa educação’ [...]. O grande princípio do método de Rousseau era que nada deveria ser aprendido sob a autoridade de outros (Eby, *apud* COSTA, 2009, p. 58, grifos no original).

Não há dúvidas quanto à importância das ideias de Rousseau para o delineamento, a partir do século XVIII, de outra consciência relativa à criança e, também, de novas perspectivas educativas para a infância. Todavia, cabe aqui um questionamento importante: estariam, enfim, a infância e suas especificidades definitivamente reconhecidas e valorizadas após Rousseau? Podemos dizer que enquanto princípio talvez sim, e o pensamento desse autor foi determinante para isso, mas enquanto condição assegurada a todas as crianças, em todos os lugares do mundo, infelizmente não.

Tamãha foi a importância dos postulados de Rousseau (1992), que seus escritos influenciaram o surgimento de diversas teorias em defesa, da criança, da infância e da educação infantil que refletiram diretamente em diversas produções científicas dos períodos subsequentes, dentre elas as do pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), também chamado de *pedagogo do afeto*.

Assim como Rousseau, Pestalozzi também acreditava que as capacidades infantis surgiam de dentro da criança e o desenvolvimento dessas capacidades deveria ocorrer da forma mais harmoniosa possível. Assim como Comênio, Pestalozzi atribuía grande valor à dimensão intuitiva no processo educativo e foi partindo da didática da intuição que Pestalozzi formulou um modelo educacional com ampla repercussão por toda a Europa e América, com aspectos ainda bastante atuais como, por exemplo, a ideia de que, para ensinar, deve-se partir dos objetos mais simples aos mais complexos, do conhecido para o desconhecido, do particular para o geral (CAMBI, 1999).

Pestalozzi acreditava, ainda, que a educação deveria privilegiar o desenvolvimento psíquico da criança com ênfase no seu aspecto afetivo desde o nascimento, relegando para segundo plano a aquisição dos conhecimentos formais. De acordo com Cambi (1999), para Pestalozzi, o processo de ensino deveria partir sempre da intuição e do contato com as experiências do aluno. Para o pedagogo suíço,

A formação do homem é um processo complexo que se efetua em torno da *Anschauung*, entendida como ‘observação intuitiva da natureza’, que promove o desenvolvimento intelectual, o qual por sua vez promove o desenvolvimento moral, de modo a produzir no sujeito ‘um sentimento de harmonia tanto com o mundo exterior quanto com o interior’ que realiza a ‘elevação do homem à autêntica dignidade de ser espiritual’ (CAMBI, 1999, 418, grifos no original).

Outro aspecto relevante do modelo pedagógico formulado por Pestalozzi se refere à perspectiva sociopolítica e, desse modo, também ideológica da educação. A educação, para ele, seria a ação emancipatória que tornaria o sujeito partícipe da nova sociedade industrial e liberal que vinha se consolidando, assim como responsável por ela. Conforme nos assegura Araújo (2007, p. 199), Pestalozzi referendou a ideia já posta no projeto moderno de sociedade, anteriormente referido, sobre a centralidade da criança na relação educativa, advertindo que para a criança “são necessários cuidados e sentimentos, posto que estes despertam as forças que a criança tem em si”.

As ideias de Pestalozzi ainda hoje são bastante debatidas entre estudiosos e pesquisadores da educação e muitos dos princípios educativos por ele defendidos foram incorporados à pedagogia contemporânea exercendo importante influência em diversos modelos educacionais desenvolvidos em vários países ao longo dos séculos XIX e XX. Com as contribuições desse autor, ocorre a incorporação de novos elementos à relação educativa entre adultos e crianças, ou seja, também os cuidados e os sentimentos em relação à criança, defendidos por Pestalozzi, passaram a compor, juntamente com a ideia de individualidade, preconizada por Locke, e a natureza espontânea postulada por Rousseau, implicaram uma nova e importante orientação para a educação da criança.

O pedagogo suíço Friedrich Fröebel (1782-1852) foi outro importante pensador do século XIX que exerceu significativa influência na constituição de novos marcos conceituais para a reflexão pedagógica voltada para a infância no ocidente. Dentre os inúmeros aspectos do pensamento educacional desenvolvido por Fröebel, três deles, de acordo com Cambi (1999), necessitam ser melhor explicitados, principalmente pela ampla

inserção alcançada na orientação do trabalho com crianças pequenas em espaços específicos para tal. O primeiro deles diz respeito à concepção fröebeliana de infância. Esta, de acordo com Cambi (1999), parte de um pressuposto religioso que o próprio Fröebel define como cristão. Essa concepção compreende a natureza humana como essencialmente boa e somente o é enquanto partícipe da *obra divina*. Essa natureza boa dos homens se torna ainda mais nítida na criança,

Quando se subtrai às manifestações da sociedade, quando é mais genuína e espontânea como na criança. Se a infância está depositada na voz de Deus, a educação deve apenas deixá-la se desenvolver, agindo de modo que se reconheça como o ‘divino’, o ‘espiritual’, o ‘eterno’ por meio de uma comunicação profunda com a natureza e a constituição de uma harmonia entre o eu e o mundo. É necessário, portanto, reforçar na criança a sua capacidade criativa, a sua vontade de mergulhar no mundo-natureza, de conhecê-lo, dominá-lo, participando da sua atividade criativa com o sentimento e pela arte (com cores, ritmos, sons, figuras etc.) (CAMBI, 1999, p. 425, grifos no original).

O segundo aspecto do pensamento de Fröebel refere-se a sua proposta de organização dos chamados jardins de infância (Kindergarten)¹⁸. Fazendo alusão aos jardins onde se plantam sementes para que estas futuramente floresçam, os jardins de infância fröebelianos constituíam-se de espaços aparelhados para o trabalho pedagógico com a criança, como jogos e atividades de grupo. As atividades propostas nesses espaços eram acompanhadas por uma professora especializada (a jardineira), mas sem que esta assumisse a forma considerada orgânica e pragmática do trabalho que se desenvolvia nas escolas. Conforme Cambi (1999), no jardim de infância, é a intuição sobre as coisas que é colocada como aspecto central nas atividades, sendo o jogo a principal delas.

Fröebel ressaltava, ainda, a importância da expressão corporal, do gesto, do desenho, do brincar, dos trabalhos manuais, do canto e da linguagem para o desenvolvimento da criança. Nos jardins de infância organizados na perspectiva fröebeliana era recomendado, também, que houvesse canteiros e áreas verdes, com a finalidade de estimular as mais variadas atividades junto à criança, todas elas sob a orientação de uma jardineira, ou seja, da educadora (CAMBI, 1999, p. 426).

¹⁸ De acordo com Kuhlmann Jr (2001), Fröebel inaugurou seu primeiro Kindergarten no início da década de 1840, na cidade de Blankenburgo na Suíça.

O terceiro aspecto do pensamento de Fröebel, está relacionado à didática para a primeira infância, ou seja, à base do método fröbeliano de ensino. Com ampla difusão na prática escolar do século XIX e XX, o método fröbeliano,

Além de invocar a importância do jogo e do canto, da atividade lúdico-estética como central na organização do trabalho dos jardins, desenvolve também uma teoria dos ‘dados’, que foi o aspecto mais criticado do fröbelismo, pelo seu caráter apriorístico, artificioso e matematizante, portanto abstrato. Os ‘dados’ são uma espécie de material didático, constituído de objetos geométricos; estes devem iniciar a criança na compreensão da essência da natureza, sendo dotados de valor simbólico além de didático (CAMBI, 1999, p. 426, grifos no original).

Apesar das fortes críticas à teoria dos dados como método de ensino, as orientações pedagógicas de Fröebel, de modo geral, influenciaram e seguem influenciando propostas educativas para crianças pequenas em todo o mundo. Segundo Cambi (1999, p. 427), a pedagogia foebeliana, ademais, “fixou uma imagem de infância como idade criativa e fantástica que deve ser ‘educada’ segundo suas próprias modalidades” (grifos no original).

A infância é, assim, referendada por Fröebel como um momento crucial no processo educacional, entendido como aquele que lança as sementes da personalidade futura do homem (CAMBI, 1999). Esse entendimento de infância, assumido em maior ou menor medida desde a Antiguidade Clássica, conforme discutido no Capítulo I, passou a ser determinante nas elaborações teóricas da pedagogia a partir do final do século XIX e figura, ainda hoje, de modo bastante consistente, junto ao ideário pedagógico contemporâneo e ainda se traduz na ideia da criança como um *vir-a-ser*, o futuro.

Podemos dizer que as ideias trazidas por Comênio e Locke no século XVII, Rousseau no século XVIII e Pestalozzi e Fröebel no século XIX definiram, no limite, a infância e o desenvolvimento infantil como evento natural, espontâneo e, sobretudo, individual. E para o provimento das condições adequadas para o bom desenvolvimento infantil, na perspectiva destes autores, ninguém melhor que uma educadora nata, ou seja, a mulher (ARCE, 2001).

Conforme Boldrin (2007), as qualidades femininas ligadas ao espaço da vida privada - maternidade, docilidade, obediência, dedicação, abnegação - foram louvadas por esses pensadores como requisitos para trabalhar com as crianças, “num discurso que

priorizava aspectos pessoais e pouco se preocupava com competências profissionais” (p. 31).

Rousseau, por exemplo, defendeu que o útero e a amamentação não só definiam o papel de mãe mas, também, o papel indissociável de primeiro educador ou, melhor, da educadora nata (ARCE, 2001, 2003), Fröebel, por sua vez, trouxe a figura da rainha do lar substituta para o Jardim de Infância (aquela que na ausência da mãe exercia suas funções). A partir de então, começou-se a definir a mulher não como profissional, mas como uma "meia mãe", que entendia dos interesses e necessidades da criança e que possuía, essencialmente, um "coração de mãe" a nortear sua conduta (ARCE, 2001, p.172).

Essa compreensão do papel da mulher *como educadora natural* trouxe, conforme Arce (2001) inúmeras consequências para a constituição profissional da mulher e para o reconhecimento da educação infantil enquanto um campo efetivamente profissional. Assim, em que pesem as contribuições desses autores para o campo, suas ideias alicerçaram a construção histórica de imagens idealizadas do ser criança e do ser mulher que se “cristalizaram e ganharam *status* de sagradas, determinando, sem que se coloquem em discussão, os papéis sociais da criança e da mulher” (idem, p. 169). As consequências dessa interpretação exerceram e continuam exercendo forte influência sobre o campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores.

Embora com significativa abrangência em todo o ocidente, as ideias dos pensadores ligados ao discurso pedagógico moderno não reinaram sozinhas por muito tempo. Logo no início do século XX, surgiram outras formulações advindas de outros campos do conhecimento dentre as quais destacamos, especialmente, as contribuições do campo da psicologia, aqui representadas por Piaget e Vygotsky. Essa opção se deve à ampla inserção alcançada pelo pensamento desses autores no campo educacional brasileiro de modo geral e, especificamente, no campo da educação infantil e da formação de seus professores.

2.2 Contribuições da psicologia para o campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores

Logo no início do século XX, começaram a aparecer no cenário internacional e também nacional as ideias de dois grandes psicólogos: o suíço Jean Piaget (1896-1980) e o soviético Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). Embora as ideias desses autores tenham

partido de pressupostos ontológicos e epistemológicos considerados opostos, conforme veremos adiante, podemos dizer que cada um, a seu modo, revolucionou as concepções de infância, educação infantil e, por conseguinte, as propostas de formação de professores para essa etapa de educação. Entretanto, vale ressaltar que, apesar das contribuições desses autores terem surgido nas primeiras décadas do século XX, elas somente conquistaram inserção significativa no campo educacional brasileiro a partir das décadas finais deste mesmo século.

Piaget, segundo Cambi (1999, p. 609), foi o teórico da epistemologia genética¹⁹ e também o psicólogo da idade evolutiva. Esse título se deve ao fato de Piaget ter preconizado importantes estudos sobre as etapas da evolução do pensamento humano, bem como as estruturas mentais que correspondem a cada uma destas etapas. À pedagogia no sentido estrito, de acordo com Cambi (1999), Piaget dedicou raras reflexões, mas nem por isso deixou de influenciá-la profundamente por meio de sua teoria psicológico-evolutiva de base cognitivista. Essa teoria tornou-se uma espécie de fundamento da pedagogia cognitivista e alcançou importante inserção em muitos países, inclusive no Brasil. De acordo com Cambi (1999), dentro da lógica psicológico-evolutiva, Piaget postulou que

A mente infantil é caracterizada por uma inteligência, que parte de comportamentos animistas e subjetivistas, mas descobre e se adapta, gradativamente, à objetividade e a um uso formal cada vez mais abstrato dos conceitos lógicos, regulando o próprio processo de desenvolvimento através dos princípios biológicos da ‘assimilação’ e da ‘acomodação’, que ligam estritamente a mente infantil ao ambiente. Tal regulação é nitidamente evidente sobretudo na linguagem, na qual partimos de uma primeira concepção egocêntrica na infância para outra, agora adulta, de tipo lógico-formal (CAMBI, 1999, p. 610).

Isso leva em conta que as estruturas cognitivas da criança sofrem transformações. Tal compreensão levou Piaget (1973; 2000) a desenvolver a teoria dos estágios que descreve as características da evolução do pensamento infantil desde o nascimento até a adolescência, quando, para ele, atinge-se o estágio lógico-formal, último estágio do desenvolvimento cognitivo humano.

¹⁹ De acordo com Cambi (1999), este é um setor da psicologia que estuda as estruturas lógicas da mente e os processos cognitivos através dos quais elas amadurecem, entrelaçando epistemologia e psicologia evolutiva conforme atestam, segundo este autor, os estudos intitulados *Introdução à epistemologia genética* (1950), *O estruturalismo* (1968), *Sobre as Ciências Humanas* (1970), e apropriada fundação, em 1950, em Genebra, do Centro Internacional de Epistemologia Genética.

Conforme Piaget (2000), a criança progride através de uma sequência invariável e universal de estágios de desenvolvimento, sendo cada estágio marcado por uma forma característica de organização do pensamento. Cada um desses estágios, por sua vez, caracteriza-se por uma estrutura cognitiva particular que determina o tipo de aproximação intelectual que o sujeito realiza com o meio que o rodeia. Sucessivamente, essas diferentes estruturas vão aparecendo ao longo do desenvolvimento e formam o conteúdo dos diferentes estágios. Tais estruturas não são inatas nem surgem acabadas em dado momento do desenvolvimento; são construídas progressivamente e resultam de uma atividade assimiladora e acomodadora do sujeito. O aspecto essencial dessas estruturas subsiste no decorrer dos estágios posteriores, funcionando como subestruturas sobre as quais se edificam novos aspectos.

A cada estágio correspondem também caracteres momentâneos e secundários, que são modificados pelo desenvolvimento ulterior, em função das necessidades de uma melhor organização. Cada estágio constitui assim, pelas estruturas que o definem, uma forma de equilíbrio particular, e a evolução mental efetua-se no sentido de uma equilibração cada vez maior (PIAGET, 2000 p.15).

Decorre, a partir daí, a compreensão de que os estágios de desenvolvimento cognitivo postulados por Piaget apresentam sempre, uma ordem fixa de sucessão, uma vez que as estruturas de cada um são necessárias para a formação das estruturas do estágio seguinte. De acordo com as características das estruturas mentais observadas nas várias idades, Piaget (2000) definiu quatro grandes estágios de desenvolvimento: o estágio sensório-motor (0 a 2 anos), o estágio intuitivo ou pré-operatório (2 a 7anos), o estágio das operações concretas (7 a 12 anos), e o estágio das operações formais (12 a 16 anos).

O estágio sensório-motor (de 0 a 2 anos) caracteriza-se por uma atividade cognitiva que se baseia essencialmente na experiência imediata através dos sentidos. Isso significa que a criança conhece o mundo que a rodeia através das ações que exerce sobre esse meio. Os esquemas reflexos com os quais a criança nasce vão se diversificando e ampliando para dar lugar a esquemas de ação. Nesse sentido, de acordo com Vieira e Lino (2007, p. 207), as ações práticas que a criança realiza operam-se através dos sentidos e permitem-lhe relacionar-se com o mundo que a rodeia e, assim, construir um conhecimento do mundo e de si próprio. Ao aplicar os esquemas de ação sobre os objetos e em função

das acomodações que esses exigem, os esquemas vão-se combinando e se diferenciando para dar lugar às reações circulares e aos hábitos e, mais tarde, à resolução de problemas.

No estágio intuitivo ou pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), o pensamento sofre importante transformação qualitativa em função das modificações gerais que ocorrem no nível das ações desenvolvidas pelo sujeito (PIAGET, 1973). É nesse estágio que surge, para o autor, a inteligência intuitiva, a linguagem, com a qual a criança começa a designar objetos e ações e o desenvolvimento da função simbólica (semiótica). O desenvolvimento da linguagem, para Piaget, pode ser dividido em dois grandes momentos, o egocêntrico e o socializado, ou seja, primeiramente a criança faz uso da linguagem egocêntrica, caracterizada pela repetição, seguida pelo monólogo, chegando, enfim, ao monólogo a dois ou coletivo. Posteriormente, ela se apropria de outra função da linguagem chamada por ele de informação adaptada, para, em seguida, construir uma linguagem crítica, chegando às ordens, às súplicas, às ameaças e, finalmente às perguntas e às respostas.

Outra característica importante desse estágio é o desenvolvimento da função simbólica (ou semiótica), ou jogo simbólico. Para Piaget, o desenvolvimento dessa função permite à criança simbolizar, construir imagens mentais, além de decodificar símbolos e signos. A função simbólica aparece mais ou menos ao mesmo tempo em que a linguagem, mas ao contrário de Vygotsky (2000), Piaget (1973; 2000) defende que esta se constitui de forma independente da função simbólica, porém afirma que tal função tem papel fundamental no pensamento das crianças como fonte de representações individuais e de esquematizações representativas, também individuais.

Outro aspecto importante desse estágio de desenvolvimento é a ausência de reversibilidade. Isso significa que, estando a criança nesse estágio, ela não é capaz de pensar de um ponto de vista diferente do seu ou, ainda, considerar mais de uma perspectiva simultaneamente (egocentrismo), assim como também não consegue considerar os efeitos de duas transformações ocorridas ao mesmo tempo (reversibilidade).

O estágio das operações concretas (dos 7 aos 11 anos) caracteriza-se por uma capacidade lógica de compreender o mundo por meio de novas formas de organização mental e pelo surgimento de novas estruturas psíquicas na criança. Nessa fase, ocorre grande desenvolvimento da linguagem socializada, fazendo desaparecer quase por completo a linguagem egocêntrica. Nesse estágio, o raciocínio da criança está ligado a situações concretas e seu pensamento se caracteriza por uma reversibilidade simples e já apresenta uma compreensão clara sobre o conceito de regra.

O estágio das operações formais - dos 11 aos 16 anos, o quarto e último estágio do desenvolvimento cognitivo da criança postulado por Piaget (2000), marca a entrada na adolescência. De acordo com o autor, são significativas as mudanças que se operam no pensamento da criança na passagem do estágio das operações concretas para o estágio das operações formais. Neste, a criança é capaz de utilizar um pensamento hipotético-dedutivo que lhe permite raciocinar com base em conceitos que implicam elevado grau de abstração (idem).

Não há como negar que a pedagogia contemporânea em muito se valeu das teorizações piagetianas acerca das fases do desenvolvimento cognitivo da criança. Dentre tantas outras contribuições deixadas por Piaget ao campo da infância e da educação infantil, talvez a mais importante tenha sido o lugar de sujeito ativo na construção do conhecimento conferido à criança em sua teoria. Nesse sentido, concordamos com Cambi (1999, p. 161) quando atribui o *status* de “revolução cognitiva” à contribuição teórica de Piaget. Entretanto, apesar do reconhecimento da relevância de sua teoria para o campo, consideramos igualmente importante também situar os seus limites. Na passagem abaixo Cambi (1999, p. 611), destaca alguns deles.

A Piaget, portanto, a pedagogia contemporânea deve uma nova concepção da mente infantil e a individualização das suas estruturas cognitivas (bem menos ou quase nada das afetivas), elementos necessários para impostar uma educação do pensamento que leve, em conta, no trabalho didático, as efetivas capacidades, linguísticas e lógicas, da criança. Talvez a mente de que fala Piaget seja uma mente demasiado epistemologizada (modelada sobre o saber científico e apenas sobre ele), uma mente talvez etnocêntrica (ligada à infância tal como se apresenta na cultura ocidental e junto às classes médias e altas, mas postulada como modelo universal) e escassamente socializada (e pouco dependente do *habitat* social em que se desenvolve).

Destacamos dentre os limites da teoria de Piaget, o caráter marcadamente biologicista que perpassa suas formulações sobre os estágios de desenvolvimento cognitivo da criança. Em sua teorização sobre os estágios, fica clara a ideia de que, para que ocorra a aprendizagem é necessário, primeiro, que aconteça o desenvolvimento das estruturas psíquicas da criança. Em resumo, é possível dizer, juntamente com Barbosa (1997), Magalhães (2004), Boldrin (2007) e Costa (2009), que os preceitos piagetianos se mostram muito mais voltados para os aspectos do desenvolvimento biológico do que para os aspectos sociais. Depreende-se daí que a compreensão de Piaget acerca dos processos

pelos quais se dá o desenvolvimento infantil encontram-se, de certo modo, atrelados à ideia de um desenvolvimento espontâneo, natural e individual, conforme defendido pelos pensadores ligados ao discurso pedagógico moderno - Comênio, Locke, Rousseau, Pestalozzi e Fröebel - trazidos na seção anterior deste trabalho. Conforme vimos, tal compreensão alcançou repercussões preocupantes junto às propostas de formação de professores que só começaram a ser melhor delineadas no Brasil a partir da década de 1970.

Devido à ampla inserção da teoria piagetiana no campo educacional brasileiro a partir desse período, muitas destas propostas reservavam ao professor o papel de mero avaliador do estágio de desenvolvimento da criança, com base em padrões universais previamente estabelecidos, desconsiderando, com isso, a cultura, as experiências anteriores e a situação de classe dessa criança. Aos professores, cuja referência de formação ia ao encontro da perspectiva piagetiana restava tão somente esperar que os processos biológicos e naturais se realizassem, uma vez que a aprendizagem dependia tão-somente da maturação biológica das estruturas mentais da criança.

Não obstante, na década de 1990²⁰, começaram a adquirir maior consistência junto ao campo educacional brasileiro, os estudos e pesquisas do psicólogo soviético Lev Semenovich Vygotsky. De acordo com Barbosa (1997), as ideias desse autor assim como de outros autores filiados ao marxismo, como Wallon, Lúria e Leontiev, colocaram-se em clara contraposição ao cognitivismo centrado no desenvolvimento biológico, defendido por Piaget.

De acordo com Pimentel (2007), a ampla vinculação da teoria histórico-cultural de Vygotsky no meio educativo explica-se, em parte, pelo grande destaque conferido por esse autor ao papel da aprendizagem no desenvolvimento humano. Ao contrário de Piaget, para quem a aprendizagem depende do desenvolvimento das estruturas psíquicas para ocorrer, para Vygotsky, a aprendizagem não só impulsiona como também potencializa o desenvolvimento psicológico da criança levando a novas aprendizagens, que, por sua vez, podem promover mais desenvolvimento, desencadeando, conseqüentemente, mais aprendizagens. Essa compreensão da intrínseca articulação entre aprendizagem e

²⁰ A década de 1990 marcou, no Brasil, o início de importantes mudanças nos rumos das políticas educacionais do país, sendo a centralidade conferida ao professor e sua formação um dos seus principais aspectos. Sobre este assunto ver Oliveira; Catani; Dourado (2001). Mudanças conceituais de toda ordem também chegaram ao campo educacional brasileiro nesse período, relacionadas ao papel de professor, à escola, ao currículo, dentre outros aspectos.

desenvolvimento desconsidera de antemão a existência de estágios fixos de desenvolvimento cognitivo dentro dos quais ocorre o desenvolvimento da criança, conforme postulado por Piaget. Para Vygotsky (2000), aprendizagem e desenvolvimento podem ser compreendidos como uma elipse de integração de experiências pessoais e não pessoais, inserção na cultura e organizações singulares de processos mentais (ontogênicos)²¹, que podem levar a aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento

Tipicamente humanos, esses processos mentais são formados, de acordo com Vygotsky (2000), por dois tipos de funções psicológicas: as elementares e as superiores. *Ontogeneticamente*, as funções psicológicas elementares têm um papel decisivo no início da vida da criança, devido ao seu caráter inato e involuntário. Apesar de involuntárias, essas funções possibilitam à criança diferentes formas de inserção no mundo. São exemplos dessas funções os reflexos involuntários assim como também o choro, manifestações apresentadas pela criança desde bem pequena e capazes de mobilizar diversas atitudes por parte do adulto, dentre elas, formas diferentes de atenção e de cuidado. Desde o nascimento, a criança já é capaz de internalizar o conteúdo cultural de seu grupo social, presente nas atitudes dos adultos relacionadas a ela. Desse processo interativo de atuação da criança com o significado cultural atribuído pelo adulto a suas formas de manifestação, inicialmente involuntárias, começam a surgir novas necessidades e possibilidades que impulsionam o desenvolvimento de funções mentais mais sofisticadas na criança, as chamadas funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2000).

Não mais involuntárias, essas novas funções se tornam, por exemplo, formas mediadas e voluntárias de atenção, de percepção e de memória, de pensamento abstrato, generalizado e descontextualizado, de comportamento intencional e autocontrolado (idem).

Diferentemente dos processos biológicos de desenvolvimento, inatos e involuntários, que são determinantes das formas mais elementares de atenção, memorização e percepção, as funções psicológicas superiores caracterizam-se pelo controle voluntário da conduta e pelo domínio consciente das operações psicológicas (metacognição). As funções psicológicas superiores instrumentalizam novas modalidades de pensamento, implicando mecanismos capazes de hierarquizar simbolicamente os conceitos, relacionando-os uns aos outros em uma rede de generalizações, e de operar com instrumentos mediadores descontextualizados, isto é, independentes dos contextos concretos em que foram originados (PIMENTEL, 2007, p. 222).

²¹ Processos mentais específicos da espécie humana.

Nesse sentido, de acordo com Pimentel, (idem, p. 223), as funções psicológicas superiores do comportamento humano são “geneticamente socioculturais”, ou seja, elas se originam da atuação da criança em situações coletivas, sustentada pela interação com outras pessoas e pela mediação de instrumentos presentes em seu contexto sócio-familiar e, também, com os sistemas semânticos (gestos, linguagem) compartilhados pelos membros do grupo social do qual a criança participa. Conforme Pimentel (2007), o princípio geral que alavanca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é definido por Vygotsky (*apud* PIMENTEL 2007, p. 223), da seguinte forma:

Qualquer função psicológica superior foi externa (e) social antes de ser interna [...] Todas as funções no desenvolvimento cultural da criança aparecem duas vezes ou em dois planos [...]. Aparecem primeiro entre pessoas como uma categoria intermental (interpsicológica), e depois no interior da criança como uma categoria intramental (intrapsicológica). Isso é igualmente verdadeiro para a atenção voluntária, para a memória, para a memória lógica e para a formação de conceitos.

Vale ressaltar que, de acordo com Vygotsky (*apud* PIMENTEL, 2007), as transformações das funções superiores do interpsicológico (entre pessoas) para o intrapsicológico (dentro do sujeito) não ocorrem de modo passivo. Essas transformações advêm, dentre outros processos, de negociações, discordâncias, ações partilhadas, frustrações, e se dão na medida em que os sujeitos envolvidos formulam hipóteses para resolver as situações experimentadas. No processo de internalização dos aspectos interpsicológicos em intrapsicológicos, a aprendizagem e o desenvolvimento funcionam como uma unidade dialética fundamental, atuando de modo dinâmico e articulado desde os primeiros dias da vida da criança.

Para explicar o imbricamento necessário entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (2000) formula o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), considerado um dos aspectos mais caros a sua teoria. Transformada em um parâmetro importante para a atuação pedagógica, a ZDP funciona como princípio educativo localizado entre o Nível de Desenvolvimento Real da criança (NDR), determinado pela capacidade de solucionar problemas de modo independente, e o seu Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais experientes. Conforme Vygotsky (2000, p.113) é na ZDP que se encontram as funções psicológicas em

processo de amadurecimento, potencialmente emergentes, mas ainda não suficientemente consolidadas. É, portanto, nesse espaço que ocorrem novas aprendizagens que podem levar a mais desenvolvimento. Para Vygotsky (2000), a ZDP

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p. 112)

Mediada pela cultura, a ZDP, resulta de interações formais e informais entre a pessoa e o mundo, através das quais se instauram áreas de potencial desenvolvimento psicológico. Na ZDP, a aprendizagem ocorre sempre em função de ações em parceria, por intermédio do auxílio de outra pessoa mais experiente, capaz de propor desafios, questionar, apresentar modelos, fornecer pistas ou indicar soluções possíveis.

É importante esclarecer que existem múltiplas zonas de desenvolvimento proximal em relação a um mesmo indivíduo. As pessoas não têm um único nível geral de desenvolvimento potencial e, sim, diferentes níveis e diferentes ZDPs, dependendo do âmbito de ação e saberes envolvidos em determinada situação.

Sendo assim, qualquer interpretação mecânica, linear ou fixa que possa resultar de uma compreensão equivocada do que de fato é a ZDP, levaria inevitavelmente a um esvaziamento do significado desse conceito, correndo-se o risco, inclusive, de instrumentalizá-lo, ou seja, reduzi-lo a mero procedimento ou recurso de ensino. Em contrapartida, a compreensão da complexidade, abrangência e importância desse conceito para a interação pedagógica pode ampliar consideravelmente o espaço físico e simbólico onde ocorrem estas interações.

Vale ressaltar, ainda, a importância atribuída por Vygotsky (2000) às situações de aprendizagem formal. Embora ele considere que a apropriação, por parte da criança, dos símbolos produzidos sócio-historicamente, ocorra em qualquer situação informal de aprendizagem, para ele, o âmbito educacional formal se constitui em lugar privilegiado para essa apropriação.

Na aprendizagem formal, existem certas especificidades que diferenciam sua natureza educativa, quando, por exemplo, enfatiza o contato com regras sociais, o estabelecimento de vínculos afetivos distintos dos existentes no contexto familiar, o aprendizado caracterizado, na maioria das vezes, pela investigação experiencial, a

consideração e o incentivo aos processos imaginários implicados no desenvolvimento da criança e o contato com os primórdios da linguagem escrita. No ambiente educativo formal, esses processos podem ser potencializados pela típica sistematização inerente a esses ambientes, composta por diferentes recursos que abrangem desde a arquitetura dos espaços educativos, a linguagem, as regras de convívio, as interações das mais diversas naturezas, os recursos materiais e técnicos até os procedimentos destinados especificamente à educação da criança (PIMENTEL, 2007).

Essa visão abrangente da educação formal e de sua importância na vida dos sujeitos de pouca idade só reafirma a ideia de que, na concepção vygotskiana, a educação escolar carrega em si um papel potencialmente transformador do homem e da humanidade. Na primeira infância, por exemplo, de acordo com Pimentel (2007, p. 222), essa transformação significa dimensionar, “quais bases efetivamente propiciam o desenvolvimento na sua multiplicidade cognitiva, afetiva, social, psicomotora e moral”, divisões essas que, na acepção histórico-cultural, à qual se filia o pensamento vygotskiano, não podem ser tratadas separadamente, mas em uma perspectiva integrada.

Para uma perspectiva educativa assim tão abrangente exige-se uma formação para o professor igualmente abrangente, capaz de possibilitar a compreensão da necessária articulação entre teoria e prática, rompendo com a ideia do professor como expectador do desenvolvimento da criança e, sim, como protagonista, juntamente com a criança e a cultura, do complexo e dinâmico processo de aprendizagem e desenvolvimento a que todos, adultos e crianças têm por direito.

Embora Piaget e Vygotsky partam, conforme vimos, de pressupostos ontológicos e epistemológicos opostos, cada um trouxe, a seu modo, contribuições importantíssimas para o campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores, além de inspirarem o surgimento de espaços específicos de cuidado e educação para a criança pequena em diversos lugares do mundo, inclusive no Brasil. Porém, em nosso país, a configuração e o desenvolvimento de projetos, ações e a institucionalização de espaços educativos voltados para a criança pequena, sobretudo para a criança pobre, também esteve vinculada a outros condicionantes históricos, culturais, econômicos e sociais específicos da sociedade brasileira, que foram determinantes na constituição da lenta e difícil trajetória da educação infantil em nosso país. Não menos lenta e igualmente difícil tem sido a constituição do campo profissional de seus professores. A estrita relação entre estes dois

campos - a história da educação infantil no Brasil e a história da formação de seus professores - e, até mesmo, sua autodeterminação serão tratados na seção que se segue.

2.3 Instituições de atendimento à infância no Brasil e a formação de seus professores: trajetórias intercruzadas

A história do atendimento institucional à criança pequena no Brasil é tema de que muitos estudiosos já se ocuparam. É o caso, por exemplo, dos estudos de Kramer (1995); Marcílio (1998); Campos (1991); Kuhlmann Jr. (2001); Oliveira (2002); Magalhães (2004, 2011), Rosemberg (2001); Boldrin (2007); Costa (2009); Lima (2010), dentre tantos outros. A produção desses autores ajudou-nos na compreensão do processo histórico que levou à importante consolidação da educação infantil no Brasil como a primeira etapa da educação básica a partir da LDB 9394/96, juntamente com o estabelecimento da exigência da formação dos professores para o trabalho nessa etapa de educação.

Apoiados nas ideias desses autores, buscaremos compreender em que medida a trajetória das instituições, projetos, programas e ações voltadas para atendimento da criança pequena no Brasil determinou, ou não, a trajetória de formação de seus profissionais.

Muito antes de qualquer preocupação em relação a uma possível formação para os professores de crianças pequenas, surgiram algumas instituições, ainda no período da colonização portuguesa no Brasil, que, segundo Marcílio (1998), Magalhães (2004) e Lima (2010) podem ser consideradas as primeiras iniciativas de atendimento institucionalizado à infância no país. Podemos dizer que o surgimento dessas primeiras instituições educativas ainda no Brasil colônia veio ao encontro de objetivos bem mais amplos postos pelo projeto colonizador português.

[Este] defendia a necessidade de fazer com que a população do Brasil se enquadrasse nos princípios da ordem social européia e, para isto, necessitavam ser integrados às normas de sociabilidade colonial. Dentre estas normas se encontrava o enquadramento da população brasileira ao modelo europeu de família, ou seja, “monogâmica, sacramentada e indissolúvel” (MARCÍLIO, 1998, p. 128, grifos no original).

A fim de cumprir os objetivos traçados para a colônia, em 1549, a coroa portuguesa enviou ao Brasil padres jesuítas, da *Companhia de Jesus*. Conforme Lima

(2010), estes viam nas crianças órfãs que vinham de Portugal, mas principalmente nas indígenas, a necessidade de um adestramento destinado, naquele momento histórico, à doutrinação cristã. Sobre isso, Lima (2010, p.100-101) enfatiza que o maior objetivo da *Companhia de Jesus* “não era o ensino das letras, e, sim, formar um bom cristão submisso e nos princípios católicos”.

A opção da companhia por trabalhar com crianças indígenas também não foi uma escolha definida *a priori*, mas, muito mais, uma exigência do momento, visto que a infância, naquele período histórico, conforme vimos no Capítulo I, começava a ser “descoberta” e os impactos disso já podiam ser sentidos em muitos lugares do mundo, inclusive no Brasil (LIMA, 2010).

De acordo com essa autora, a criança indígena era entregue pelos próprios pais aos padres da *Companhia de Jesus*, pois estes consideravam mais fácil introjetar nos indivíduos de pouca idade uma visão de mundo coerente com os parâmetros então exigidos pela Igreja Católica. Tal compreensão já apontava para a influência, ainda inicial, das formulações sobre a criança e a infância inauguradas pelo pensamento pedagógico moderno, em que predominava, conforme visto há pouco, ideias que relacionavam a criança a uma tábula rasa, “‘papel blanco’, a cera virgem, em que tanto se desejava escrever; e inscrever-se” (Chambouleyron, apud LIMA, 2010, p. 101, grifos no original).

Em termos educacionais e institucionais, considera-se que não houve avanços com a estada da Companhia de Jesus em solo brasileiro. Para Lima (2010), se compararmos os séculos XVII e XVIII com o século XVI, o ensino brasileiro não apresentou modificações. É possível dizer que, durante esse período, os jesuítas monopolizaram o ensino, apegando-se aos dogmas, à autoridade e a uma arraigada tradição escolástica. Em dois séculos de significativa inserção pedagógico-religiosa em terras brasileiras (1549-1759), podemos dizer que a perspectiva jesuítica, em termos educacionais, não só não proporcionou avanços como ainda nos deixou um triste legado. Segundo Magalhães (2004), consolidou-se, a partir dos jesuítas, uma pedagogia de ascese moral e do medo, na qual os castigos físicos eram frequentemente recomendados.

Em relação a esse triste começo, uma ponderação se faz necessária: falar das instituições de atendimento à infância no Brasil, que sucederam às ações da *Companhia de Jesus*, é também falar de dois tipos distintos de criança: a rica, pertencente a famílias burguesas, que podiam cuidar de seus interesses e a pobre, que deveria ser assistida pelo Estado, mas que quase nunca o era (MARCÍLO, 1998; MACHADO; LARA; LUCAS,

2007)²². A primeira é alvo de atenção das famílias e das políticas da educação, com o objetivo de prepará-la para dirigir a sociedade enquanto a segunda, virtualmente inserida em “classes perigosas” (RIZZINI, 2001, p. 26) e estigmatizada como *menor*, deveria ser objeto de controle especial do Estado.

2.3.1 Atendimento institucionalizado a criança pobre no Brasil: assistência, favor e caridade

Como modelo de atendimento às crianças ricas surge no Rio de Janeiro (1875), e em São Paulo (1877), os primeiros jardins de infância de inspiração froebeliana organizados junto ao sistema educacional de caráter privado, com o claro propósito de atender aos filhos da classe média industrial, ora em ascensão. Já a primeira unidade pré-escolar pública, instalada junto à Escola Normal Caetano de Campos, foi inaugurada em 1896 e também idealizada para ser um espaço de formação das alunas do curso Normal. Embora fosse uma instituição pública, em seus primórdios, esta atendia somente aos filhos da burguesia (KUHLMANN JR, 2001). Apesar disso, a criação da Escola Normal Caetano de Campos é considerada um marco importante da formação de professores para a infância, neste caso, para a infância burguesa. Isso já aponta para a discussão que faremos adiante acerca do caráter dual assumido tanto pelo atendimento a infância no país, quanto pela formação de seus professores.

Refletir sobre o atendimento institucionalizado à infância pobre no Brasil do final do século XIX remete, necessariamente, a dois aspectos inter-relacionados. O primeiro diz respeito ao fenômeno do abandono de crianças, que se mostrou ainda mais dramático no país após a abolição da escravatura, ocorrida em 13 de maio de 1888, e o segundo refere-se ao alto índice de migração da população rural para a zona urbana das grandes cidades, já bastante significativo com a abolição e ainda mais intensificado a partir da Proclamação da República, ocorrida em 15 de novembro de 1889. Esses dois aspectos da realidade social brasileira, além de produzir um aumento significativo dos casos de crianças abandonadas, além de elevarem os índices de mortalidade infantil a níveis assustadores, sobretudo entre as crianças abandonadas (MARCÍLIO, 1998).

²² Conforme Lemos (*apud* MARCÍLIO, 1998, p. 225), o *Código de Menores* de 12 de outubro de 1927-Decreto 17.943 - foi o primeiro conjunto de leis estabelecido no Brasil destinado às crianças. Este foi organizado, exclusivamente, para o controle da infância e da adolescência abandonadas e delinquentes.

No meio rural, onde ainda se encontrava a maioria da população do país à época, muitas famílias de fazendeiros ou mesmo de pessoas que necessitavam de mão de obra gratuita na lavoura assumiram o cuidado das crianças órfãs ou abandonadas “na maioria das vezes, fruto de exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco” (LIMA, 2010, p. 107). Muitas dessas crianças, passaram a ser tratadas como *criadas*, estigma social fortemente inscrito na história recente do Brasil.

Já nas grandes cidades brasileiras, algumas medidas de caráter sanitaria e higienista foram implementadas pela iniciativa privada, ainda no final do século XIX, como, por exemplo a criação de creches, asilos e internatos para o acolhimento de crianças pobres. Tais medidas tinham entre seus principais defensores parte significativa da classe médica, sanitaristas e também juristas integrantes do chamado movimento higienista, organizado sob as mais diversas motivações, além, é claro do forte sentimento caritativo. Para Costa (2009, p. 60), para além do sentimento caritativo, as medidas higienistas também tinham a nítida intenção de controlar, “de modo ordeiro e inteligente”, a imensa população pobre e mendicante que buscava na cidade grande alternativas à fome e à morte.

Nesse contexto histórico foi fundado, em 1899, pelo médico Arthur Moncorvo Filho o *Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro* (IPAI-RJ). Embora de caráter privado, esse instituto proclamava como sendo seu principal objetivo a prevenção da saúde pública. O IPAI dividia seus serviços em puericultura intrauterina - ginecologia, proteção à mulher grávida pobre, assistência ao parto em domicílio, assistência ao recém-nascido - e extrauterina - programa de distribuição de leite, denominado de *Gota de Leite*, creche, consultas de lactantes, higiene da primeira idade e vacinação. O lema do instituto era “quem ampara a infância trabalha pela pátria” (KUHLMANN Jr. 2001, p. 86). Passados vinte anos de sua criação, o IPAI já contava com vinte e duas filiais em todo o país, onze delas com creches²³.

Outras iniciativas voltadas para o atendimento da infância pobre, também de caráter privado, começaram a surgir em diversas cidades do país no início do século XX²⁴,

²³ Belo Horizonte, Ceará, Curitiba, Juiz de Fora, Maranhão, Niterói, Petrópolis, Ribeirão Preto, Rio de Janeiro, Salvador, e Santos.

²⁴ Juristas brasileiros fundaram no Distrito Federal, em 1906, O *Patronato de Menores*. De acordo com Kuhlmann Jr. (2001), em 1908, o Patronato inaugurou a *Creche Central*, assim denominada por ser matriz de outros institutos semelhantes criados nos bairros mais afastados do centro da cidade. A finalidade da Creche Central e de suas filiais era a de abrigar as crianças cujas mães necessitavam buscar trabalho fora do lar. Também no Distrito Federal, foi fundada, em 1916, a *Assistência de Santa Tereza*, que visava a oferecer, “auxílio à velhice sofredora; auxílio aos enfermos desprotegidos; auxílio às famílias reconhecidamente

e tinham objetivos semelhantes ao do IPAI. Boldrin (2007) sintetiza bem o que pareciam ser os principais objetivos dessas instituições.

Dominava o cenário da época a vertente médico-higienista, visando, prioritariamente, o combate à mortalidade infantil, introduzindo novos hábitos domésticos e educativos, como a pasteurização do leite, o uso da mamadeira, campanhas de vacinação. Foi sugerida a introdução de laboratórios no interior das creches e atendimento médico. As mães e demais mulheres burguesas ajudavam na divulgação e disseminação dos novos comportamentos e atuavam como modelos para as mães trabalhadoras. Dessa forma, o atendimento à criança pequena no Brasil dava seus primeiros passos no florescer do século XX, moldado em políticas assistencialistas, marcadas principalmente por iniciativas de entidades privadas e filantrópicas. Representava não um *direito* das crianças, mas um *favor* aos pais pobres (BOLDRIN, 2007, p.28).

Evidentemente, o atendimento oferecido às crianças nessas instituições dispensava mão-de-obra especializada, pois se tratando de caridade, não se exigia grau algum de excelência para sua execução; fazia parte do imaginário social a ideia de que já era um grande favor manter creche para os pobres; qualidade e profissionalismo já era pedir muito (BOLDRIN, 2007).

A creche, enquanto instituição de cuidado de crianças pobres, não fora bem recebida à época. Segundo Kuhlmann Jr. (2001), a implementação de instituições desse tipo trazia inúmeros conflitos, pois colocava em questão a responsabilidade da mãe na educação dos filhos pequenos, considerada primordial. Foi nesse contexto que a expressão *mal necessário*²⁵ começou a ser utilizada para caracterizar a creche entre aqueles que a defendiam, entendida como equipamento necessário para a liberação da mulher para o trabalho.

Se a proposta de constituição das creches foi objeto de controvérsias, a afirmação da sua necessidade pressupunha que estas instituições poderiam colaborar para conciliar a contradição entre o papel materno defendido e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora, embora

pobres; cozinha para os necessitados; instrução elementar, cívica e moral; creche diurna; e recolhimento das crianças desamparadas” (p. 87) . Em 1901 na cidade de São Paulo, foi criada por um grupo professoras, sob a direção da espírita Anália Franco, uma sociedade destinada ao amparo e educação da mulher e da infância, que levava o nome de *Associação Feminina Beneficente e Instrutiva*. A primeira ação da entidade foi criar o *Liceu Feminino*, destinado a preparar professoras para escolas chamadas maternais (espécie de creches e jardins de infância) e uma escola noturna destinada à alfabetização da mulher.

²⁵ Araújo e Andrade (2001), demonstraram em ampla pesquisa desenvolvida na década de 1990, que pretendeu esboçar o perfil da criança goianiense de 0 a 6 anos, que a concepção relacionada a creche como um *mal necessário* ainda estava muito presente entre os pais e responsáveis os sujeitos dessa pesquisa.

esta não deixasse de ser responsabilizada por sua situação (KUHLMANN JR, 2001, p. 87-88).

Oliveira (2002, p. 99) apresenta outra crítica importante em relação à criação das primeiras creches privadas no contexto sócio histórico do país no início do século XX. A autora relaciona a criação dessas instituições a outras medidas paliativas assumidas nesse mesmo período pela iniciativa privada, que refletiam a visão de sanitaristas preocupados com as condições de vida da população operária, ou melhor, com a preservação e a reprodução da mão-de-obra²⁶.

Nesse sentido, é possível afirmar, juntamente com Kuhlmann Jr. (2001) e Oliveira (2002), que a criação de creches nesse período passou a representar a sustentação de interesses jurídicos, sanitários e religiosos, como também serviu ao controle e à elaboração da política de assistência que seria assumida posteriormente no país e da qual também falaremos adiante.

Mesmo tratando-se de locais destinados exclusivamente à guarda da criança, no modelo de atendimento oferecido nas creches sob os propósitos assistencialistas, estavam implícitos princípios educativos que refletiam a clara intensão de se “educar para a submissão, não só das famílias, mas, também, das crianças das classes populares, como adestramento para a reprodução da dominação e expropriação de classe” (BOLDRIN, 2007, p. 28).

Em resumo, o verdadeiro fator de diferenciação entre o atendimento oferecido nos jardins de infância, destinado às crianças ricas e nas creches para os filhos da população pobre, ambos criadas pela iniciativa privada no final do século XIX e início do século XX, estava na classe social a qual se destinavam (KUHLMANN JR. 2001). Delineou-se, a partir de então, o caráter dual ainda hoje observado na história da educação infantil em nosso país: jardins de infância para os ricos e creches para os pobres.

Esse caráter dual em que se constituiu o atendimento à criança pequena no Brasil liga-se à história da formação dos seus professores. Conforme Boldrin (2007), os profissionais dessas instituições também tiveram trajetórias de formação diferenciadas em razão das funções desempenhadas, pelos conhecimentos requeridos, pelo status do trabalho que desenvolvem e, sobretudo, pela diferença das classes sociais atendidas:

²⁶ Outra iniciativa dessa natureza, datada de 1923, foi a fundação da Inspeção de Higiene Infantil, que, em 1934, foi transformada em Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância (OLIVEIRA, 2002).

Se para as creches, o profissional requerido vinha da área da saúde e da assistência, para os jardins de infância, o profissional era o professor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (ou irmãs de caridade), contando com educadoras leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. Nos jardins de infância, eram os professores, (mas sobretudo as professoras normalistas) os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos (Vieira, *apud* BOLDRIN, 2007, p. 30).

Nessa perspectiva, a formação de quem trabalhava em jardins de infância, creches, escolas maternais e pré-escolas foi-se construindo de maneira desigual e discriminatória e, como sabemos, foram necessárias décadas de luta e mobilização para começar a mudar essa realidade. Antes de tratarmos desse assunto, ainda consideramos fundamental situarmos a problemática da infância e da educação infantil em meio às rápidas transformações socioeconômicas vividas no país com a implantação do modelo industrial, ocorrido nas primeiras décadas do século XX. Tais transformações levaram à oferta de novas formas de atendimento institucionalizado aos filhos dos trabalhadores da então recém criada indústria brasileira, mas, apesar de novas, continuaram a ser orientados pelo velho princípio do favor e da caridade, que caracterizou o modelo de atendimento oferecido nas poucas creches criadas junto às indústrias. É o que veremos na próxima seção.

2.3.2 Creches nos locais de trabalho: favor e caridade às mães trabalhadoras

Sob forte crença no desenvolvimento econômico do país, que a chegada da indústria poderia alavancar, os custos sociais exigidos pela rápida implantação do novo modelo societal definitivamente não foram calculados.

Com a implantação das atividades industriais nas primeiras décadas do século XX, principalmente nas grandes cidades brasileiras, surgiu a necessidade de arregimentar, a qualquer custo social, um enorme contingente de operários. Isso levou à intensificação do movimento migratório da população da zona rural para as cidades, já deflagrado, conforme apontamos anteriormente, no final do século XIX, com a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República. Somados a esses acontecimentos, houve, também, sobretudo a partir das primeiras décadas do século XX, intenso processo imigratório de trabalhadores

que vinham de outros lugares do mundo, principalmente da Europa, contribuindo ainda mais para o rápido e massivo processo de urbanização das grandes cidades brasileiras.

De acordo com Marcílio (1998), dentre as inúmeras transformações vividas nesse período, o acelerado e também desordenado crescimento demográfico das grandes cidades pode ser considerado um dos aspectos mais perversos do modelo de desenvolvimento definido para o país. Com a rápida urbanização exigida pela implementação da indústria, a pobreza aumentou consideravelmente e tornou-se ainda mais exposta nos grandes centros urbanos; multiplicaram-se, com isso, nas grandes cidades, as habitações precárias, as favelas e os cortiços, que, somados a outros fatores socioeconômicos e culturais, “favoreciam a exploração da mão-de-obra urbana e despreparada, remunerando-a com salários aviltantes e, principalmente, explorando o trabalho feminino e infantil” (MARCÍLIO, 1998, p. 192). Como não poderia deixar de ser, tudo isso impactou diretamente a estrutura familiar, especialmente no que se referia aos cuidados com os filhos pequenos. As mulheres, principalmente aquelas oriundas das classes baixa e média, passaram a compor, de forma irrevogável, a mão-de-obra empregada fora da família. Este foi um aspecto crucial posto pelo novo contexto socioeconômico do Brasil à mulher, mãe trabalhadora. Muitas delas se viam obrigadas a encontrar arranjos improvisados para o cuidado com os filhos pequenos, muitas vezes, junto a outras mulheres²⁷ que desempenhavam a tarefa de cuidar de crianças em troca de dinheiro, o que, entretanto, em muitos casos, não resolvia o problema.

A mulher do campo, ao migrar para as cidades, perdeu seu contexto cultural, sua visão de mundo, o apoio e o controle familiar e da vizinhança [...]. Sem preparo, restavam-lhe como emprego a fábrica, os serviços domésticos e a prostituição. Mãe solteira, em muitos casos, a mulher migrante, premida pelas novas circunstâncias, foi quem mais contribuiu para aumentar as estatísticas de bebês abandonados, no século XX (MARCÍLIO, 1998, p. 192-193)

Em meio a todos os acontecimentos postos pelo novo contexto histórico, econômico e social brasileiro das primeiras décadas do século XX surge, em regiões operárias de grandes centros urbanos, forte pressão do movimento operário em prol de

²⁷ As chamadas criadeiras foram estigmatizadas como *fazadeiras de anjos* em decorrência da alta mortalidade das crianças de que cuidavam, o que estava, muitas vezes, relacionado às precárias condições de higiene a que essas mulheres e as crianças estavam submetidas. De acordo com Oliveira (2002), tal fato, nos dias de hoje, também poderia ser relacionado aos problemas psicológicos advindos da inadequada separação da criança pequena de sua família.

espaços nos quais as mães trabalhadoras pudessem deixar os filhos enquanto cumpriam suas jornadas de trabalho. Tal pressão foi exercida inicialmente pelos imigrantes europeus que compunham a mão de obra contratada pelas fábricas brasileiras. De acordo com Oliveira (2002, p. 95), esses trabalhadores, somados aos operários brasileiros, organizaram-se e protestaram contra as condições precárias de trabalho e de vida às quais eram submetidos, como por exemplo, os baixos salários, as longas jornadas de trabalho, ambientes considerados insalubres, emprego de mão de obra infantil. Foi, portanto desse movimento reivindicatório que surgiram as primeiras iniciativas para a criação de creches e escolas maternas para os filhos das operárias junto a algumas fábricas brasileiras (OLIVEIRA, 2002).

Vale ressaltar que as poucas conquistas alcançadas em algumas regiões operárias do país a partir desse movimento não se deram sem conflitos e estes levaram a um desdobramento importante. As reivindicações dirigidas inicialmente aos donos de indústrias foram sendo, paulatinamente, direcionadas ao Estado, exercendo forte pressão pela criação de creches, escolas maternas e parques infantis por parte dos órgãos governamentais. Pode-se considerar que estas pressões obtiveram êxito, pois em 1923, por exemplo, o Estado divulgou a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher na qual se previa a instalação de creches e salas de amamentação próximas do ambiente de trabalho. Essa mesma regulamentação determinava, ainda, que estabelecimentos comerciais e industriais “facilitassem” a amamentação durante a jornada das empregadas que tivessem filhos em idade de lactação (OLIVEIRA, 2002, p. 97).

Em resumo, o processo de urbanização e de industrialização implantado de forma mais consistente a partir das primeiras décadas do século XX justificou a criação, junto a algumas fábricas brasileiras, das primeiras instituições de cuidado e educação de crianças pequenas, além daquelas, de natureza privada, criadas pelo movimento higienista e sanitarista do final do século XIX e início do século XX. No entanto, assim como nas últimas, nas primeiras também não constavam preocupações com a qualificação do pessoal responsável pelo atendimento às crianças; permanecia implícita a ideia de favor e de caridade, agora não só às crianças e suas famílias pobres, mas também às suas pobres mães trabalhadoras (LIMA, 2010). No Brasil, a configuração de instituições de atendimento a crianças pequenas, também aquelas ligadas às fábricas, não se deu desacompanhada de importantes críticas.

Configurada de caridade e de boa ação, a EI se constitui a partir da precariedade. Percebe-se assim, que a construção histórica das instituições de EI atende aos anseios do capital, uma vez que libera a força de trabalho feminina para a fábrica ou nos lares burgueses (como domésticas) e também reproduz a futura força de trabalho, apresentando precocemente às crianças pobres o seu lugar no interior da divisão social e hierárquica do trabalho (LIMA, 2010, p.111).

Em meio a todos esses acontecimentos, foi criado, em 1930, o Ministério da Educação à época chamado de *Ministério da Educação e Saúde Pública*. Com o seu surgimento, as questões educacionais, em especial, começaram a galgar novos e importantes patamares em meio ao debate público da época. Segundo Lima (2010), influenciado por questões religiosas, políticas e econômicas, o debate educacional passou a contar com um grupo importante de educadores²⁸ que publicaram em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (Teixeira, 1953). Esse documento defendia vários pontos significativos para aquele momento histórico como, por exemplo, a educação como função pública, a existência de uma escola única de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e o ensino elementar laico, gratuito e obrigatório (LIMA, 2010). Para essa autora, os princípios contidos naquele documento contribuíram para um importante movimento de renovação educacional no país. Na parte introdutória do próprio *Manifesto de 1932*, ficam explícitos os anseios educativos compartilhados por seus pioneiros:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção sem o preparo intensivo das forças culturais e sem o desenvolvimento de aptidões à invenção e à iniciativa, que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932).

A sociedade estava mudando, portanto, era necessário que a educação institucionalizada refletisse, em alguma medida, essas mudanças. Assim, dentre as várias

²⁸ Entre os pioneiros da educação nova no país estão Anísio Teixeira, Darci Ribeiro, Fernando de Azevedo, Cecília Meirelles, Roquette Pinto e Mario Casassanta, dentre outros. <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em 22/03/1013.

questões abordadas no Manifesto, houve também a preocupação em exigir a criação de jardins de infância públicos, reflexo da necessidade social do momento (LIMA, 2010).

Embora com caráter bastante distinto do que estava proposto no Manifesto, a consolidação dessa exigência somente viria ocorrer de modo mais significativo a partir da década de 1960, com a implantação do modelo pré-escolar de *massa*, conforme veremos na próxima seção. No entanto, a preocupação com a formação de professores para o trabalho com crianças pequenas continuava posta.

2.3.3 Atendimento pré-escolar de *massa* no Brasil

De acordo com Cerisara (2002), até a década de 1950 existiam poucas instituições responsáveis pelo atendimento a crianças pequenas instaladas fora das indústrias. Foi somente a partir desse período que começaram a surgir iniciativas do poder público, voltadas para a criança nas áreas de saúde, previdência e assistência, mas ainda sem expressar preocupações educacionais significativas em relação a esse atendimento. Segundo essa autora, o atendimento à criança pequena oferecido pelas poucas creches públicas existentes nesse período, não diferia daquele assumido pelas instituições ligadas a iniciativa privada, voltado prioritariamente para a guarda, alimentação e higiene da criança pobre, tampouco do atendimento oferecido nos espaços organizados junto às indústrias, que também mantinham essas mesmas características. Com caráter marcadamente assistencialista, o atendimento ofertado pelas poucas instituições públicas existentes em meados do século XX não se pautava, de modo geral, por orientações que vislumbrassem os aspectos educacionais, o desenvolvimento intelectual e/ou afetivo das crianças, apesar de ocorrerem, conforme apontado anteriormente, processos formativos eficientes numa perspectiva de educar para a submissão e a heteronomia (KUHLMANN JR., 2001; CERISARA, 2002; OLIVEIRA, 2002; BOLDRIN, 2007; LIMA, 2010).

Vale lembrar, contudo, que em meados do século XX as teorias piagetianas do desenvolvimento humano já haviam alcançado importante espaço no debate acadêmico brasileiro incentivado, inclusive pelo próprio *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, cuja referência principal era a teoria de Piaget (BOLDRIN, 2007). Mas, conforme apontado anteriormente, não foram somente as contribuições teóricas de Piaget e de outros estudiosos da infância como Vygotsky que definiram, pelo menos no Brasil, a trajetória histórica do atendimento educacional ofertado à criança pequena. Vale lembrar que, em

nosso país, questões políticas, econômicas, culturais e ideológicas determinaram os rumos desse difícil e lento processo pelo qual se deu, somente na década de 1990, o reconhecimento legal da educação infantil como a primeira etapa da educação básica.

Apesar de o atendimento educacional público à pequena infância brasileira não se constituir enquanto prioridade nacional, em meados do século XX, a temática *infância* ocupou espaço considerável junto as ações do poder público. Isso se revela na multiplicidade de órgãos públicos e de ações voltadas para a infância brasileira que começam a surgir nesse período como, por exemplo, o Departamento Nacional da Criança (1940), transformado posteriormente em Coordenação de Proteção Materno-Infantil (1970); o Serviço de Assistência a Menores (1941), que originou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (1964); a Campanha Nacional de Alimentação Escolar, assumida pelo Ministério da Educação, porém coordenada pelo Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, ligada ao Ministério da Saúde; o Projeto Casulo (1974) para a criança pré-escolar, criado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), do qual falaremos adiante, e a criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), em 1975.

Por um lado, conforme Magalhães (2004, p. 90), todas essas iniciativas pareciam demonstrar um suposto interesse do Estado pela criança e sua educação, mas, por outro, referendavam seu descaso quase absoluto por esse nível de atendimento, “o que se refletia na criação e recriação constante e descontínua, bem como na superposição de funções de órgãos públicos responsáveis pela Educação Infantil”. Sendo assim, a pulverização, a descontinuidade e a inconsistência das iniciativas estatais voltadas para a infância e a educação infantil brasileiras, só reafirmou a pouca importância com que a criança pequena e sua educação eram vistas pelo poder público brasileiro naquele momento histórico. O aparecimento de instituições públicas de cuidado e educação de crianças pequenas no Brasil no período da ditadura pode ser representativo do tipo de interesse do Estado por esse nível de atendimento.

Conforme Rosemberg (2001), no período da ditadura (1964-1985), por exemplo a principal preocupação do Estado era neutralizar a inquietação da sociedade que, de repente, deparou-se com o crescimento, ainda mais assustador, da miséria resultante da intensificação do processo de industrialização e urbanização proporcionado pela expansão do capitalismo. Nesse período, entre os mecanismos de dissimulação das mazelas advindas da pobreza surge o modelo de atendimento pré-escolar de *massa* que em tese, “seria

conseguido através de construções simples, uso de espaços ociosos ou cedidos pela comunidade e a participação de trabalho voluntário ou semivoluntário de pessoas leigas” (p. 151).

A idealização e a implantação do modelo de atendimento pré-escolar de *massa*, definido como de baixo custo pelas características de sua organização (ocupação de espaços ociosos e o uso de trabalho voluntário), e pelo pouco investimento governamental²⁹, contou com a participação direta de organizações intergovernamentais, em especial o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), marcando a entrada, diríamos definitiva, dessas agências no campo educacional brasileiro³⁰ (ROSEMBERG,2001).

Na visão dessas agências, a pobreza se constituía em uma constante ameaça à segurança nacional; sendo assim, a política brasileira de assistência, a partir das orientações das agências intergovernamentais buscou priorizar sua atuação nas periferias das grandes cidades, onde a pobreza se revelava ainda mais dramática. De acordo com Rosemberg (2001), a referida atuação, tinha a clara intenção de prevenir a disseminação das ideias comunistas que ameaçavam o regime instalado, isto é, a ofensiva tinha como pressuposto a concepção de que os pobres eram mais vulneráveis à propaganda comunista; daí, seu caráter preventivo materializado nos programas educativos para as *massas* (idem).

Ainda conforme Rosemberg (2001), a concepção de desigualdade social latente nos programas de educação *de massa*, atribuía aos pobres uma suposta insuficiência tomada como pessoal, que poderia, posteriormente, consoante a esta concepção, dificultar a integração desses futuros trabalhadores ao processo de desenvolvimento do país. Sob a lógica das agências intergovernamentais, para que a integração futura de novos trabalhadores ao desenvolvimento do país de fato ocorresse, seria necessário atuar no presente, ou seja, ainda no período da infância. Além do atendimento educacional oferecido às massas, essa atuação também se deu simultaneamente nas áreas da saúde e alimentação.

Por não serem seus objetivos, as ações e projetos orientados pelas agências intergovernamentais no período da ditadura não ultrapassaram a antiga lógica da

²⁹ Segundo Rosemberg (2001), o governo federal investia, de início, US\$ 16,00 por criança/mês, menos de ¼ de salário mínimo da época.

³⁰ Uma das iniciativas adotadas, nesse período, nos países em desenvolvimento, sob a orientação do UNICEF, foi a criação de classes de *pré-primário*, anexas às escolas primárias, constituindo um modelo educacional menos elaborado e mais barato que os *Jardins de Infância* de inspiração froebeliana.

assistência, ou seja, no modelo de educação de *massa*, a prioridade continuou sendo as questões de saúde, alimentação e higiene. Em relação às questões propriamente pedagógicas, não foram realizados quaisquer investimentos; desse modo, para a atuação junto a criança nos espaços onde ocorria esse atendimento, exigia-se tão somente boa vontade, disposição e espírito de caridade, características consideradas peculiares do gênero feminino.

Um exemplo emblemático do modelo de atendimento de *massa* oferecido a infância pobre no Brasil foi a implantação, em 1976, do *Projeto Casulo*, pela Legião Brasileira de Assistência (LBA)³¹ à época o órgão federal responsável pela política de assistência social. Embora esse projeto tivesse sido gestado no início do período da ditadura, somente em meados da década de 1970 reuniram-se as condições efetivas para viabilizá-lo. De acordo com Rosemberg (2001, p. 153), com diminutos investimentos orçamentários o *Projeto Casulo* (LEGIÃO, 1977) foi então proposto nos seguintes termos:

A LBA, [...] propõe a executar o Projeto Casulo, objetivando o atendimento ao maior número de crianças, com reduzido custo operacional. A operacionalização do projeto prevê a mobilização de entidades governamentais e particulares, além de outros recursos comunitários e será implantado em todo o território nacional (LBA, 1977).

Segundo Rosemberg (2001), embora atendendo a um número impressionante de crianças, logo no primeiro ano após sua implantação (1977), o *Projeto Casulo*³² já apresentava claros sinais de problemas estruturais decorrentes do modelo de baixo custo, pautado pelo apoio voluntário da comunidade, em geral de baixa renda.

Inúmeros problemas já podiam ser identificados na maioria das unidades, como, por exemplo, a falta de pessoal, principalmente de pessoas capacitadas a atuarem na área educacional, falta de verbas, materiais e equipamentos essenciais para o funcionamento dos estabelecimentos, inadequação do espaço físico e até mesmo a falta de água em vários locais onde as creches *Casulo* funcionavam. A despeito desses e de tantos outros

³¹ A LBA foi criada em 1942, associada ao esforço de guerra, como órgão de apoio aos pracinhas e suas famílias (ROSEMBERG, 2001).

³² De acordo com Boldrin (2007, p.37), o Projeto Casulo expandiu suas instituições apoiando-se em convênios com creches e pré-escolas privadas sem fins lucrativos. Extinta a LBA a partir de 1995, esse apoio foi incorporado pelo Ministério da Assistência Social.

problemas, em menos de quatro anos de existência, o *Projeto Casulo* já atendia cerca de um milhão de crianças pobres em todo o Brasil (idem, p. 154).

Outro exemplo de oferta de atendimento de *massa* foi a implantação, em 1981, do Programa Nacional de Educação Pré-escolar cuja finalidade era a expansão “da pré-escola a baixo custo em grandes espaços ociosos, onde seriam atendidas de 100 a 120 crianças, utilizando-se de mães voluntárias como mão-de-obra” (Souza; Kramer, apud BOLDRIN, 2007, p. 37). A implementação desses espaços, denominados *centros de recreação*, só reafirmou a ideia já cristalizada de que, para o atendimento da infância pobre do país, não era necessária qualquer formação; bastava boa vontade e espírito cristão.

Nestes centros atuavam mulheres com baixa remuneração, ou voluntários em modelos não-formais ou alternativos, apoiados por investimento público mínimo. Havia estímulo oficial para o recrutamento de mães da comunidade, como voluntárias. Quanto menor ou mais pobre a criança, menos formação era necessária. Ao adulto cabia apenas recrear, alimentar e limpar (BOLDRIN, 2007, p. 38).

Segundo Rosemberg (2001), a perspectiva assistencial e de voluntariado se manteve viva nos subseqüentes programas de educação pré-escolar implementados ainda nas décadas de 1970 e 1980, o que implicava a continuidade da aceitação da precariedade da mão-de-obra empregada nesse nível de atendimento. Apesar disso, a partir desse período, passou-se a atribuir à pré-escola a função de preparação para a escolaridade obrigatória, justificada naquele momento histórico pelo número expressivo de crianças oriundas das classes populares, que tinham sua trajetória escolar marcada pelo fracasso.

Desde a década de 1970, tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina, o debate sobre o fracasso escolar de um contingente significativo de crianças nos primeiros anos da escolaridade vinha conquistando importante espaço na arena política desses países. No Brasil, em especial, os desdobramentos de tais debates levaram, de acordo com Kramer (1995), à interpretação de que as causas do fracasso escolar estariam nas carências culturais das crianças pobres e de suas famílias.

Essa abordagem do problema, pautada numa suposta privação cultural da qual muitas crianças e suas famílias eram vítimas, apoiou-se nos seguintes pressupostos:

As crianças das classes populares fracassam porque apresentam ‘desvantagens socioculturais’, ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou linguística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam

‘insuficiências’ que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, se se quer diminuir a diferença entre essas crianças ‘desfavoráveis’ e as demais, na área do desempenho escolar. A ideia básica é a da intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais (KRAMER 1995, p. 32, grifos no original).

Tomando como base esses pressupostos, foi então implementado pelo Estado brasileiro um conjunto de medidas políticas e pedagógicas cujo objetivo era a compensação das deficiências físicas, afetivas, intelectuais e escolares das crianças das classes cultural, social e economicamente marginalizadas. De acordo com Kramer (1995), tais medidas também tinham a finalidade de despertar atitudes favoráveis em relação à escola e à aprendizagem; criar bons hábitos de comportamento através de uma intervenção precoce na educação da criança. Objetivava-se, assim, preparar a criança para a escola, na tentativa de prevenir futuros problemas de aprendizagem e de adaptação. Nesse sentido, oferecia-se como alternativa ao problema do fracasso escolar uma intervenção educacional no momento que imediatamente antecederesse a entrada da criança na escola, ou seja, na pré-escola. Mas, de acordo com Kramer (1995), a lógica organizativa assumida por estas instituições, na perspectiva da privação cultural, pautava-se na linguagem, nos valores e nas crenças da classe dominante fazendo com que se legitimasse a condição de fracasso escolar das crianças provenientes das classes dominadas, cuja linguagem valores e crenças se mostravam bastante distintas daquelas institucionalmente aceitas. Isso refletia a concepção de infância implícita nos discursos oficiais relacionados ao fracasso escolar, que, guardava um grave problema, uma vez que supunha a existência de um modelo único de infância.

Um padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil: as crianças das classes dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda) são consideradas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores” na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças, ‘privadas culturalmente’, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcados (KRAMER, 1995, p. 24, grifos no original)

Assumia-se, desse modo, uma compreensão acerca desse período da vida em consonância com a concepção moderna de infância trazida no Capítulo I deste trabalho, na qual se supunha um modelo único e ideal de criança. Assim sendo, esperavam-se respostas também ideais ao processo de escolarização. Conforme afirmamos anteriormente,

compreender a criança de forma idealizada desconsidera por completo sua inserção na sociedade, sua relação direta com a produção da vida material da sua família e do grupo social a que pertence; nega-se, portanto, a reconhecer quem de fato é a criança.

Conforme interpretação de Kramer (1995), com a qual concordamos, é fundamental que a criança seja compreendida historicamente e em função da sociedade de classes e não a partir de modelos idealizados sobre ela.

Encarar a infância dentro da sociedade de classes significa que não existe “a” criança, mas sim indivíduos de pouca idade que são afetados diretamente pela sua situação de classe social (KRAMER, 1995, p. 24, grifos no original).

Ocorre, contudo, nos anos de 1980, um crescimento acentuado da demanda pelo atendimento às crianças menores de seis anos em creches e pré-escolas. Tal fenômeno, de acordo com Cerisara (1999), Rossetti-Ferreira; Ramon; Silva (2002), pode ser atribuído por um lado, a crescente participação da mulher no mercado de trabalho e por outro, ao início da constituição de uma nova visão sobre a criança e a infância, acompanhada por novas concepções sobre educação coletiva de crianças pequenas, definindo esta etapa da educação como foco crescente de análise de estudiosos e pesquisadores de áreas importantes, dentre elas, a pedagogia e a psicologia.

Essa conquista também é atribuída, em grande medida, às lutas históricas de mulheres, mães trabalhadoras, educadores, pesquisadores e outros profissionais, que foram fundamentais para a inclusão, no capítulo referente a educação na CF de 1988, da obrigatoriedade do atendimento das crianças de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas. Essa conquista foi ratificada posteriormente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990; neste documento reafirma-se o direito de todas as crianças à educação infantil a ser oferecida em creches e pré-escolas, inclusive nas zonas rurais, tendo esse direito assegurado pelo Estado (Art. 54). No entanto, foi com a Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação infantil passa a integrar a primeira etapa da educação básica no Brasil³³, sendo oferecida em caráter não obrigatório,

³³ A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 4024/1961, caracterizou o atendimento às crianças pequenas como modalidade de educação, mas isso não garantiu a criação de projetos específicos para essa faixa etária. Em relação à formação de professores, estabelecia como nível de formação o ensino médio, que abrangia, também, a formação de professores para ensino primário e pré-primário. Mas, para atuação nas creches, escolas maternas e jardins de infância, não havia qualquer exigência legal de formação (BOLDRIN, 2007).

porém como reconhecido direito da criança e de sua família e um dever do Estado atendê-lo (Art. 29 da LDB).

Sua finalidade, definida no texto legal, passou a ser o desenvolvimento integral da criança em seus vários aspectos da vida social e afetiva, numa ação articulada entre a família e a comunidade (Art. 29). Assim, as instituições de cuidado e educação de crianças pequenas no Brasil, conforme visto anteriormente, depois de integrarem diferentes áreas (médico-sanitarista, assistência social, trabalhista/previdenciária) passa enfim para a responsabilidade da área educacional. Podemos dizer que tal conquista sinalizou para a construção de uma nova concepção de educação infantil em que o atendimento deva ocorrer em período integral, gratuito e unificado, oferecido em instituições específicas em um período contínuo da vida, que vai de zero a cinco anos de idade. Nessa perspectiva, tal atendimento necessitaria abarcar de modo articulado tanto o aspecto dos cuidados com a higiene e saúde, como também os aspectos educativos, tarefa que, a partir de então, deveria ser desempenhada por professores devidamente habilitados.

Há que se ressaltar, contudo, que, embora reconhecidas como fundamentais para o campo, torna-se importante ressaltar que todas essas mudanças na educação infantil, articuladas a um projeto bem mais amplo de mudanças no sistema educacional brasileiro, chegaram no bojo de um amplo processo de reordenamento das relações de produção que exigiu a reestruturação do Estado enquanto um dos alicerces que sustentam o sistema capitalista (SGUISSARDI, 2001). A educação, segundo o autor, foi tomada, a partir daquele momento histórico, como um dos focos privilegiados de disseminação da ideia de um consenso nacional em favor da manutenção daquele sistema. Nessa perspectiva, novas estratégias de formação profissional ganharam predominância na agenda global “e a educação foi instada a atuar na requalificação necessária às demandas da reestruturação produtiva” (EVANGELISTA; SHIROMA 2008).

Com a formação do professor isso não é diferente. Estruturaram-se a partir de então, no âmbito das reformas políticas e conceituais para a área, perspectivas formativas para o professor, que se articulam, por um lado, à lógica da manutenção das relações sociais estabelecidas, identificadas, dentre outros aspectos, pela cisão entre a dimensão teórica e prática no processo de formação do professor; por outro lado, surgem perspectivas para a formação docente voltada para a emancipação e autonomia do ser humano, que só se realiza a partir da compreensão da articulação entre teoria e prática no processo de formação (SILVA, 2011).

Cientes da importância dessa discussão para o campo da formação de professores de modo geral, dentre estes os professores de educação infantil, abordaremos no próximo capítulo alguns marcos legais e conceituais que deram sustentação a propostas de formação de professores no Brasil a partir da década de 1990. Daremos ênfase à problemática da relação teoria e prática por entendemos que situar teoricamente a natureza dessa relação pode ser fundamental para pensarmos perspectivas formativas para o professor que se mostrem comprometidas com a transformação social.

Capítulo III

Formação de Professores no Brasil

Neste capítulo, abordaremos alguns marcos legais e conceituais que definiram as propostas de formação de professores no Brasil a partir da década de 1990. Situaremos nossa discussão no âmbito das mudanças políticas, econômicas e sociais vividas a partir desse período, que conferiram uma suposta centralidade à educação e aos professores, sobretudo no que se refere à formação inicial. Abordaremos o embate epistemológico entre as produções acadêmicas sobre formação de professores que legitima a reprodução das relações sociais, aqui representadas pelas ideias de Tardif (2002), Schön (2000) e Perrenoud (1993), e aquelas que se colocam numa perspectiva crítica com o foco na transformação dessas relações, representadas, neste trabalho, pelo pensamento de Zeichner (1998), Contreras (2002) e Sacristán (1995; 1999). Enfatizaremos nessa discussão a compreensão sobre a relação entre teoria e prática presente nessas diferentes perspectivas epistemológicas.

3.1 Marcos legais da formação de professores no Brasil

Valendo-nos, ainda, da perspectiva histórica assumida desde o início deste trabalho, identificamos que a necessidade de se ofertar formação docente aos professores, de acordo com Saviani (2005), fora preconizada por Comênio, ainda no século XVII. Foi também nesse mesmo século que se instituiu o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores, criado por São João Batista de La Salle no ano de 1684, em Reims na França, com o nome de Seminário dos Mestres. Mas, segundo Saviani (idem), somente após a Revolução Francesa que a problemática da formação de professores passou a exigir uma resposta institucional. A partir de então, o problema da instrução popular se coloca, de fato, como uma preocupação, mediante a nova organização social, econômica e cultural deflagrada pela Revolução. Foi, portanto, a partir desse marco histórico que se deriva, primeiramente na Europa, o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas do preparo de professores (SAVIANI, 2005). Tanuri (2000, p. 62) reafirma essa ideia:

Somente com a Revolução Francesa concretiza-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, ideia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as Escolas Normais.

A primeira instituição denominada Escola Normal foi instalada em Paris em 1795 e, já a partir desse momento, introduziu-se a distinção entre Escola Normal Superior, para formar professores de nível secundário, e a Escola Normal Primária ou, simplesmente, Escola Normal, idealizada para preparar professores para o ensino primário (SAVIANI, 2005).

No Brasil, segundo Saviani (2005), a questão do preparo de professores emergiu somente após a independência do país em 1822, quando se cogitou, pela primeira vez, a organização da instrução popular. A primeira Lei geral brasileira relativa ao ensino primário, conhecida como Lei das Escolas de Primeiras Letras, foi promulgada em 15 de outubro de 1827. Dentre outras regulamentações, essa lei estabelecia que a instrução seguiria o método do ensino mútuo, também chamado de *lancasteriano*³⁴. Conforme Saviani (2005), ao determinar que o ensino nessas escolas deveria ser desenvolvido por meio desse método, a referida Lei também estipula, no seu artigo 4º, que os professores deveriam ser treinados às próprias custas nas capitais das respectivas províncias. Com o Ato Adicional à Constituição Imperial de 1823, aprovado em 1834, o ensino elementar ficou sob a responsabilidade das províncias, que, conseqüentemente, também tiveram que responsabilizar-se pelo preparo dos seus respectivos professores (*idem*).

Seguindo uma tendência mundial, algumas províncias brasileiras também implementaram Escolas Normais para o preparo de seus professores. A primeira delas, segundo Saviani (2005), foi criada no ano de 1835, em Niterói, capital da Província do Rio de Janeiro. Essa escola ficava sob a responsabilidade de um diretor, que também era o professor, e cujos conteúdos se resumiam ao conteúdo da própria escola elementar, "sem

³⁴ Também conhecido como sistema monitoral, o método lancasteriano pregava, dentre outros princípios, que um aluno treinado (*decurião*) deveria ensinar um grupo de dez alunos (*decúria*), sob a orientação e supervisão de um inspetor. Essa ideia resolveu, em parte, o problema da falta de professores no início do século XIX no Brasil, pois a escola poderia ter apenas um educador. Esse método, baseado na obra de Joseph Lancaster, entendia também que se deveria repartir os alunos em classes segundo a ordem de seus conhecimentos e que o procedimento educacional do castigo físico deveria ser extinto, instituindo uma nova forma de pensar a disciplina escolar. Foi implantado oficialmente no Brasil pela Lei de 15 de outubro de 1827, que definia, em linhas gerais, as diretrizes do ensino geral do país (MENEZES, 2002).

prever sequer os rudimentos relativos à formação didático-pedagógica conforme determinou a Lei Provincial [...], de 4 de abril de 1835" (SAVIANI, 2005, p.2). Essa escola teve curta duração, a exemplo de tantas outras Escolas Normais por todo o país. Essas instituições no Brasil, de acordo com Tunari (2000, p.64), tiveram uma trajetória incerta e atribulada, "submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870", momento em que, de acordo com essa autora, consolidam-se as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino.

A formação oferecida nas Escolas Normais brasileiras de modo geral, por ocasião de seu surgimento no século XIX, correspondia ao nível secundário e, só posteriormente, a partir de meados do século XX, é que passaram a oferecer formação em nível médio. Conforme Gatti (2011), apesar da precariedade da formação oferecida pelas Escolas Normais brasileiras, foram essas instituições que se encarregaram da formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e, eventualmente para a pré-escola, até a recente promulgação da Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), quando então postula-se a formação desses docentes em nível superior³⁵. Essa conquista, em termos históricos, representou um avanço sem precedentes para o campo educacional brasileiro, sendo considerado fator decisivo para o reconhecimento e a estruturação da área da educação infantil no país. Conforme vimos no capítulo II deste trabalho, até então, não havia preocupações governamentais expressivas em relação a esse campo, uma vez que sua constituição foi-se dando na interface com a assistência social. Portanto, só é possível falar de educação infantil e a formação de seus professores após a LDB/96.

Cabe destacar, todavia, que o passo definitivo rumo a essa conquista foi dado anteriormente à LDB/96 com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Foi na Constituição de 1988 que se proclamou o direito da criança a frequentar uma creche ou pré-escola, alavancando o debate sobre os direitos da criança e dos profissionais que delas se ocupam, culminando, na década de 1990, em importantes avanços para o campo. No inciso IV do artigo 208, a CF estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até

³⁵ Postula-se, porém ainda hoje não se efetivou. No texto da própria LDB 9394/96, para o trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil admite-se a formação em nível médio, na modalidade normal.

cinco anos de idade³⁶. A partir de então, o atendimento a crianças pequenas em creches e pré-escolas deixa de ser considerado um favor prestado a famílias carentes ou, tão-somente, um direito das mães trabalhadoras e passa, por força da Lei, a representar um direito subjetivo das crianças e de suas famílias, mesmo que o exercício desse direito continue sendo uma opção da família.

Apesar de facultado às famílias, o reconhecimento legal do direito da criança à educação infantil tem sido determinante na luta pela superação das ideias de carência e de incompetência outrora atribuídas à família quando da opção ou necessidade de se buscar atendimento institucional para os filhos pequenos fora da família. Esse novo *status*, defendido inicialmente pela Constituição de 1988 e reafirmado na LDB 9394/96, ensejou também modificações significativas na qualidade do atendimento oferecido às crianças de zero a cinco anos de idade. Tudo isso tem proporcionado, ainda que de modo insuficiente, tanto a ampliação do acesso quanto a melhoria dos projetos educativos para essa fase da vida.

Articuladas a essa nova condição assumida pela educação infantil surgiram também questões relacionadas à problemática da formação de professores para o trabalho nessa etapa da educação. Enfim, os professores que atuavam e continuam atuando nesse nível de atendimento passaram a ser reconhecidos como profissionais, e, como tais, mandatários de uma formação adequada. No Art. 62 da LDB 9394/96, estabelece-se a exigência da formação docente para a educação básica e, dentre esses, os professores de educação infantil:

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

Embora essa conquista tenha sido fundamental para o avanço da área, a questão da formação do professor para a educação infantil, a nosso ver, apresenta sérios problemas. Segundo LDB, ainda refletindo a concepção de que a educação de crianças pequenas se constitui como tarefa ‘menor’, os profissionais que dela se ocuparem não necessitariam,

³⁶ Redação da Emenda Constitucional nº 53 de 2006.

portanto, de uma formação 'maior', podendo esta ocorrer apenas em nível médio, na modalidade normal.

Esse encaminhamento nega a construção histórica que compreende a criança como sujeito sócio-histórico, a infância como categoria social em construção e a educação infantil como empreendimento social, histórico e cultural que se coloca em favor da luta pela realização das mais altas potencialidades humanas, inclusas aí as afetivas, sociais, linguísticas e cognitivas. Assim, pensando o processo formativo do professor para o trabalho na educação infantil a partir dessas concepções, coadunamos o posicionamento defendido por Gatti (2011) em relação à formação docente, que, a nosso ver, aplica-se à formação de professores para o trabalho na educação infantil. Para a autora, o professor é um profissional e, como tal, deve ser preparado para enfrentar os constantes desafios da profissão docente. Nesse sentido, o curso de graduação, nesse caso o de pedagogia, embora não tenha condições de formar completamente esse profissional, tem a responsabilidade de oferecer a ele uma "formação básica, adequada e suficiente" (GATTI 2011, p. 305) para aqueles que dele saírem possam inserir-se no trabalho docente com condições de atuarem e de se aperfeiçoarem constantemente com base nos fundamentos teóricos iniciais. É nessa perspectiva que consideramos a formação em nível médio para o trabalho na educação infantil insuficiente e incompleta, pois está centrada, dada a sua natureza, numa formação eminentemente prática e, desse modo, desvinculada do compromisso com uma formação teórica consistente e adequada, além de se estruturar, contudo, em padrões de qualidade docentes muito inferiores aos exigidos pelas universidades (TANURI, 2000).

Desse modo, a despeito da importância histórica de se estabelecer legalmente uma formação mínima para os professores da educação infantil, que assim como as crianças com as quais trabalham, sempre estiveram à margem de políticas públicas que fizessem avançar suas condições, o que aqui pleiteamos é a conquista efetiva da formação do professor em nível superior, nesse caso específico em cursos de pedagogia, para todos os professores que se dedicam ao trabalho na educação infantil. Esse posicionamento enseja a construção permanente de um campo profissional que, para nós, somente se inicia com a formação superior oferecida nos cursos de pedagogia, mas passa por reiterados processos de aperfeiçoamento por meio da formação continuada oferecida, inclusive, em cursos de mestrado e doutorado.

Nossa defesa se sustenta, dentre outros aspectos, no fato de que ainda vivemos uma situação bastante preocupante em relação à formação do professor para o trabalho na

educação infantil. De acordo com Prestes (2009, p. 4), há, ainda, no Brasil uma parcela significativa de pessoas que desenvolvem suas atividades na educação infantil com formação abaixo da exigida legalmente, ou seja, sem a formação oferecida nos cursos de magistério. De acordo com a autora, incluindo o meio urbano e rural, de um total de 94.038 profissionais que atuam em creches, 1,2% (1.204) possuem apenas o fundamental incompleto e 3,9% (3.714) o fundamental completo. No caso da pré-escola, de um total de 309.881 profissionais, também incluindo o meio urbano e rural, são 0,3% (1.173) com o fundamental incompleto e 1,6% (5.170) com o fundamental completo.

Esses números revelam facetas importantes de uma grave situação. Pessoas sem a qualificação mínima exigida para o trabalho de cuidado e educação de crianças pequenas podem não estar sendo reconhecida como profissionais, reafirmando, com isso, a condição historicamente atribuída às pessoas que se ocupam do trabalho com crianças pequenas no Brasil, relacionando essa atividade a favor, devoção, missão, caridade, dificultando seu reconhecimento como direito conquistado tanto pelas crianças e suas famílias quanto pelos seus professores. Vale ressaltar que o estabelecimento na LDB/96 da exigência de uma formação dos profissionais para a atuação na primeira etapa da educação básica no Brasil já se aproxima dos seus vinte anos e os números acima referidos, infelizmente, só confirmam o descompromisso histórico com a infância, a educação infantil e a formação de seus professores. Ademais, reafirmam uma concepção de educação infantil como uma etapa ‘menor’ em relação aos demais níveis educacionais, quando ainda se admite que o trabalho com crianças pequenas seja desenvolvido por pessoas sem qualificação profissional.

Em que pesem todas essas mudanças, impasses e perspectivas deflagradas a partir de mudanças importantes na esfera legal, ocorridas a partir década de 1990, que redefiniram não só os rumos da educação infantil no país, mas de toda a educação brasileira, ocorreram, articuladas a tudo isso, mudanças fundamentais também na esfera conceitual. É, portanto, sobre essas mudanças que na próxima seção deste trabalho faremos algumas considerações que julgamos importantes para o campo da formação de professores de modo geral, incluídos aí os professores de educação infantil.

3.2 Marcos conceituais da formação de professores no Brasil

Ao abordarmos os marcos conceituais da formação de professores no Brasil, entendendo a interdependência destes aos marcos legais do campo, tentaremos focalizar algumas produções acadêmicas da área que alcançaram ampla inserção no campo da formação de professores no Brasil a partir da década de 1990. Destacamos dentre essas as obras de Tardif (2002), Schön (2000) e Perrenoud (1993), buscando identificar e compreender o que dizem esses autores a respeito da relação entre teoria e prática na formação de professores. Entendemos que a compreensão da articulação, ou não, entre teoria e prática - para nós, dimensões indissociáveis se quisermos uma formação comprometida com a transformação social - são determinantes para se pensarem propostas de formação de professores e as perspectivas dessa formação perante a realidade educacional.

Mas, antes de adentrarmos essa discussão, torna-se necessário ressaltar que a definição de temáticas de estudo inerentes à formação de professores está presente tanto entre aqueles cujo interesse pauta-se pela reformulação no sentido de modificar a atuação dos professores, para que estes se adaptem às sempre renovadas exigências do capital, quanto entre aqueles que se posicionam contra tais adaptações, mostrando-se preocupados com os rumos que a educação vem tomando no país (MAGALHÃES; SOUZA, 2012).

Sendo assim, torna-se relevante destacar que a ambiguidade quanto aos lugares e à natureza da formação do professor, de modo geral, não se constituiu, ao longo da história, de modo descomprometido, como às vezes possa parecer. É, portanto, nesse sentido que compreendemos que o campo de estudo sobre o professor e sua formação está longe de ser um campo consensual; trata-se, antes de tudo, de um espaço de luta estratégico do ponto de vista econômico, político e social e que, por isso mesmo, mantém-se em constante disputa entre forças políticas que defendem projetos distintos de sociedade. Conforme adverte Silva (2011, p. 15), os projetos de formação de professores são pautados por interesses "muitas vezes antagônicos e conflitantes porque representam classes diferentes no seio da sociedade, portanto, projetos políticos com direções opostas".

Na arena política e ideológica na qual se dá a disputa por distintos projetos de sociedade, a produção acadêmica da área se constitui fator determinante e pode, inclusive, influenciar políticas e práticas do campo. É o caso, por exemplo, de produções de intelectuais de renome internacional, como Tardif (2002), Schön (2000) e Perrenoud

(1993), que atingiram projeção considerável no campo educacional nacional a partir da década de 1990. Tamanha foi a repercussão das ideias desses intelectuais no campo educacional brasileiro que foram assumidas, inclusive, como referências obrigatórias na produção de conhecimento da área, alcançando legitimidade acadêmica suficiente a ponto de delinear políticas e encaminhamentos para a educação do país, em especial para a formação de professores.

É importante destacar que a entrada das ideias desses intelectuais no campo educacional brasileiro ocorreu em um momento histórico importante, iniciado na década de 1990, no qual se configurou amplo processo de reordenamento das relações de produção do sistema capitalistas. Conforme anunciado anteriormente, esse processo, que se estende até os dias atuais, exige a reestruturação do Estado, compreendido como um dos alicerces que sustentam esse sistema. Grosso modo, essa reestruturação tem sido viabilizada através de políticas amplas e específicas direcionadas a diversos setores da sociedade, tendo abrangido, contudo, a educação como foco privilegiado de disseminação da ideia de um consenso nacional em favor da manutenção do sistema capitalista (SGUISSARDI, 2001). Tudo isso, segundo o autor, com vistas a ressignificar as relações de produção capitalistas, sendo um dos focos principais para isso a formação acadêmico-profissional do trabalhador, oferecida na universidade³⁷ como forma de garantir a reprodução desse sistema (idem).

Foi, então, no bojo de todas essas mudanças, que as ideias de Tardif (2002), Schön (2000) e Perrenoud (1993) conquistaram importante espaço no campo da formação de professores em nosso país. É possível afirmar que a adesão quase irrestrita às ideias defendidas por esses intelectuais se deu por essas guardarem estreita sintonia com a perspectiva formativa do trabalhador professor que interessa à reprodução das relações sociais vigentes e, conseqüentemente, à manutenção do sistema. Para Pimenta (2002), pode ser representativo da perspectiva da reprodução das relações sociais assumida por aqueles autores, sobretudo Schön (2000) e Perrenoud (1993), dentre outros aspectos, a disseminação de um discurso voltado para a valorização da dimensão prática no processo de formação do professor em detrimento da sua dimensão teórica, comprometendo o entendimento da articulação necessária entre estas duas dimensões para a realização de uma formação docente comprometida com a perspectiva da transformação social. Adiante, deter-nos-emos um pouco mais sobre a compreensão desses autores da relação teoria e

³⁷ Sobre esse tema, ver Sguissardi (2001); Chauí (2003); Coêlho (2006); Souza (2008).

prática em algumas de suas produções que tiveram maior repercussão no campo da formação de professores no Brasil.

De modo geral, na base do discurso protagonizado principalmente por Tardif (2002), Schön (2000) e Perrenoud (1993) estão alguns termos, amplamente divulgados e aceitos, que passaram a integrar o vocabulário da área, em âmbito internacional, e se traduziram em conceitos que foram gradativamente incorporados aos debates sobre a formação de professores no Brasil a partir de 1990 como, por exemplo, *epistemologia da prática*, *professor-reflexivo*, *prática reflexiva*, *saberes docentes*, *conhecimentos e competências*.

Tamanha foi e ainda é a influência dos conceitos veiculados por esse discurso no campo educacional brasileiro que a adesão aos seus princípios vem ocorrendo sob as mais diversas formas e segue influenciando tanto o campo das políticas como o das práticas educacionais (SILVA, 2011). No trecho abaixo, Nóvoa (2010, p. 15) esclarece como esse discurso, classificado pelo autor como "bastante redundante e palavroso", insere-se no espaço das práticas e das políticas, assumido quase como consenso nacional, que segue influenciando várias propostas de formação docente.

Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas, valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. Este consenso discursivo, bastante redundante e palavroso, para o qual todos contribuímos, foi-se tornando dominante no decurso da última década. Não estamos apenas a falar de palavras, mas também das práticas e das políticas que elas transportam e sugerem (NÓVOA, 2010, p. 15).

Nóvoa (2010, p. 15) identifica, ainda, dois grandes grupos que contribuíram para "produzir e vulgarizar" esse discurso.

O primeiro grupo inclui os investigadores da área de formação de professores, das ciências da educação e das didáticas, redes institucionais e grupos de trabalho diversos. Nos últimos quinze anos esta comunidade

produziu um conjunto impressionante de textos, que tem como marca o conceito do *professor reflexivo* e que fez uma viragem no pensamento sobre os professores e a sua formação.

O segundo grupo é composto pelos especialistas que atuam como consultores ou que fazem parte das grandes organizações internacionais (OCDE) e a União Europeia (grifos no original).

Curioso notar que, apesar da heterogeneidade destacada por Nóvoa (idem) em relação a essas organizações, elas criam e difundem, em âmbito mundial, práticas e discursos alicerçados em argumentos que o autor aponta como meramente comparados, em detrimento do domínio teórico de determinada área científica ou profissional, o que torna esses discursos, de certa forma, alheios às condições reais das escolas, dos professores e do trabalho docente (NÓVOA, 2010). Nessa perspectiva, conforme o autor, os discursos sobre os professores produzidos por esses grupos tendem muito mais a melhorar o estatuto e o prestígio dos especialistas que os produzem do que efetivamente fazer avançar as condições de trabalho, a formação do professor e o estatuto da profissão docente (NÓVOA, 2010). Sacristán (1995) corrobora essa ideia quando afirma que o professor, em meio a tudo isso, se converte num [re]produtor que faz o que manda o mercado e não o que seja necessário para sua emancipação.

Logo, os autores da epistemologia da prática passaram a exercer ampla influência, tanto no campo das práticas como no das políticas voltadas para a formação de professores em nosso país, muito embora, paralelamente a tudo isso, estruturava-se um viés crítico e emancipador para a formação de professores, como veremos logo mais.

Agora, nossas análises se voltam para tentar compreender as concepções de Tardif (2002), Schön (2000) e Perrenoud (1993) acerca da relação entre teoria e prática e as implicações dessas concepções nas propostas de formação docente inspiradas por esses autores.

De acordo com Alves (2007), em 1991 são divulgados no Brasil, por meio do texto pioneiro de Tardif; Lessard; Lahaye (1991), alguns resultados de estudos que focalizam os saberes tácitos dos professores que apontavam para a dimensão da valorização da experiência profissional, ou seja, para o entendimento de que é possível a produção de um conhecimento prático e também para a compreensão de que o professor, ao desenvolver seu trabalho, mobiliza uma pluralidade de saberes necessários a sua formação.

No entanto, foi Tardif (2002) quem sistematizou e apresentou os saberes que, em sua opinião, são constitutivos da profissão docente, que são: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Vale ressaltar, contudo, a ênfase dispensada por Tardif (2002, p. 24) aos saberes experienciais, pois, segundo o próprio autor,

O papel primordial da experiência de trabalho cotidiana na constituição do sentimento de competência entre os professores de profissão e na aquisição do saber experiencial, considerado, pelos próprios professores como a base do saber-ensinar.

Em outras palavras, Tardif (idem, p. 33) defende que os saberes experienciais constituem "os fundamentos da prática e da competência profissional". Nessa perspectiva, o professor, na concepção do autor é

Alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF 2002, p. 39).

A partir das concepções de saber experiencial e de professor acima apresentadas, o autor lança as bases para compreendermos, de acordo com sua visão, o que seria e o que se espera da formação do professor:

Nessa perspectiva, acreditamos que as 'competências' do professor, na medida em que se trata mesmo de 'competências profissionais', estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir (TARDIF, 2002, p. 223, grifos no original).

A perspectiva de formação de professores defendida por Tardif (2002), cuja ênfase se encontra na prática circunscrita à sala de aula, fortaleceu o campo da epistemologia da prática, que já se consolidava no Brasil. Porém, a chegada e disseminação de suas ideias não se deram sem críticas.

De acordo com Alves (2007), a produção de Tardif (2002) é orientada pela sociologia do trabalho e das profissões e está articulada à etnografia, ao interacionismo e à fenomenologia, "das quais retém que o saber profissional é aprendido pela experiência, no

trabalho e no decorrer de um longo processo que é a socialização profissional" (ALVES, 2007, p. 267). Desse modo, ao enfatizar a supremacia dos saberes experienciais para/na formação do professor, em detrimento dos conhecimentos teóricos, Tardif (2002) promove uma cisão entre teoria e prática.

Tal cisão entre a dimensão teórica e a dimensão prática nas propostas de formação de professores se constitui fator preocupante, pois as implicações dela decorrentes podem estar a favor de um projeto de sociedade pautado pela manutenção das relações sociais vigentes. A perspectiva da manutenção dessas relações se reflete, por exemplo, quando, no interior das instituições educativas, se sobrepõe a separação entre trabalho intelectual de trabalho manual e, desse modo, perde-se de vista a compreensão da totalidade do processo educativo (SILVA, 2011). A implicação dessa dicotomização no trabalho docente na educação infantil é, em última instância, observada também na separação e hierarquização entre as atividades de cuidado e educação da criança pequena, tema que será tratado no próximo capítulo.

Outro eixo reflexivo que ajudou a compor o grupo que visava fortalecer o projeto de formação docente hegemônico foi inspirado nas ideias de Donald A. Schön. De acordo com Pimenta (2002), as ideias desse autor exerceram ampla influência na área, pois tratavam da formação de um profissional que deve ser eficiente e altamente exigido na função que exerce, além de tratar também da problemática recorrente da relação entre teoria e prática, apesar de sua abordagem sobre a questão não servir à perspectiva emancipatória.

Schön (idem) tece uma crítica contundente ao paradigma da educação profissionalizante fundada no que chamou de racionalidade técnica³⁸ Para o autor, a formação profissional baseada nesse tipo de racionalidade não está habilitada a dar respostas aos problemas surgidos na prática, uma vez que, "os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais como estruturas bem delineadas" (SCHÖN, 2000, p. 16). De acordo com Schön (idem), os problemas surgidos na prática, transcendem, muitas vezes, as categorias da teoria e da técnica existentes, impedindo o profissional de resolvê-lo utilizando seu estoque de conhecimento profissional. "O caso

³⁸ Segundo Schön (2000), na perspectiva da racionalidade técnica os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais adequados para propósitos específicos (SCHÖN, 2000, p. 15).

não está no manual. Se ele quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz" (SCHÖN, 2000, p. 16).

É, portanto, a partir dessa compreensão, que Schön (2000) propõe a superação da formação profissional baseada na racionalidade técnica e aponta a constituição de uma epistemologia baseada na prática, ou seja, numa racionalidade prática. Nas palavras do autor, é necessário que se constitua uma

Epistemologia da prática que pudesse lidar mais facilmente com a questão do conhecimento profissional, tomando como ponto de partida a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa - especialmente a reflexão-na-ação (o pensar o que fazem, enquanto fazem) que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito (SCHÖN, 2000, p. 7, grifos do autor).

Ao defender a formação de um profissional que saiba lidar com o que chamou de zonas indeterminadas da prática, situações de incertezas, singularidade e conflito, o autor propõe uma formação que se oriente pela prática já a partir do início da formação profissional. Salienta que essa formação tenha como objetivo a competência profissional e o desenvolvimento do talento artístico, entendidos como a perspicácia, intuição, criatividade, espontaneidade. O autor sintetiza seu propósito pedagógico ao defender que a formação do futuro profissional inclua um forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais que, para ele, constitui-se a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar situações sempre novas e diferentes com as quais vai deparar-se na vida para, assim, tomar decisões apropriadas nas zonas de indefinição que as caracterizam (SCHÖN, 2000).

Schön (2000) também considera importante o domínio dos conteúdos, das teorias e do conhecimento, mas, para ele, é necessário que o profissional saiba aplicá-los, usá-los, torná-los úteis, para solucionar problemas e conflitos oriundos da prática. Nesse sentido, Silva (2011) nos faz um alerta em relação à proposta de formação de professores derivada do pensamento de Schön (2000). Segundo essa autora, o professor, nessa perspectiva, passa a ser compreendido como aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática; porém, a ênfase dessa reflexão se volta para aspectos pragmáticos de uma formação meramente instrumental.

Esta perspectiva de formação docente inspirada em Schön (2000) também recebeu duras críticas de Pimenta (2002), com as quais concordamos. Segundo essa autora, apenas a reflexão-na-ação não pode garantir formas de transformar o ensino. Parece-nos que a formação profissional docente efetivamente comprometida com a transformação social necessita de muito mais:

Schön não especifica as reflexões sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que definem o conhecimento, quatro elementos fundamentais, sem os quais os professores não conseguem mudar a produção do ensino, de forma a fazê-lo segundo ideais de igualdade e justiça. E mais, só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas (PIMENTA, 2002, p.23).

Nesse sentido, a questão que nos parece central para a análise crítica da perspectiva de formação profissional inspirada nas ideias de Schön (2002) recai sobre a compreensão de que o conhecimento se origina da reflexão-na-ação. É decorrente dessa redução que se faz da reflexão situada nos espaços estreitos da prática, desvinculada da teoria, que se situa a principal crítica ao conceito de professor prático reflexivo derivado do pensamento de Schön (2000). Dessa forma, de acordo com Silva (2011, p. 21), a formação do professor é vista como algo prático, "atribuindo à formação teórica, em algumas propostas, um papel que, se não inócuo, é pelo menos de menor importância".

Dessa compreensão se postula o modelo da racionalidade prática na formação de professores, que por sua vez passa a ser considerado, segundo Silva (idem), como a saída para articular teoria e prática nas propostas de formação de professores, entretanto, traz, em sua essência, uma concepção de formação neotecnista, ou seja, uma formação

Em que a ênfase recai nos aspectos pragmáticos da formação, notadamente no domínio do conteúdo da educação básica e na resolução de problemas imediatos ligados ao cotidiano escolar. No entanto, não se considera íntima a ligação desses problemas e da educação como um todo construído e constituinte da realidade sócio-política (SILVA, 2002, p. 22).

Essa problemática é apontada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) quando esta assim se expressa:

Além de conferir ao trabalho do professor um caráter muito próximo do artesanal, a proposta focaliza o ensino, especialmente, na aprendizagem, com um forte destaque para a prática, o que se contrapõe à ideia de formação que se fundamenta na produção de conhecimento teórico, mediante a inserção em realidades concretas (ANFOPE, 2001, p. 21).

Em síntese, é possível afirmar que a metáfora reflexiva que conquistou espaço significativo nas perspectivas de formação de professores no Brasil a partir da década de 1990, expressas, conforme Silva (idem) nas diretrizes curriculares para a formação de professores, nos pareceres, nos discursos e proposições do MEC não se converteram em mudanças no âmbito do trabalho. Na verdade, nem poderiam. A atividade docente é, antes de tudo, uma atividade teórica cuja finalidade é uma ação prática, mas esta, por sua vez, só pode ser transformadora se eivada de teoria, portanto se transformada em práxis.

Outro autor que filiamos à linha da epistemológica da prática é Philippe Perrenoud. Esse autor defende um conjunto de ideias que exerceram e ainda exercem influência significativa no campo da formação de professores no Brasil. O autor faz a opção epistemológica pela dimensão da prática na formação docente em detrimento da teoria, novamente recolocando a problemática da relação teoria e prática em evidência no campo da formação docente e novamente na perspectiva da separação.

Sua concepção de formação de professores liga-se à transformação do que chamou de *habitus* profissional. De acordo com Perrenoud (1993, p.24), o *habitus* profissional se constitui como uma "gramática geradora das práticas do professor"; em outras palavras, um sistema de esquemas que pode orientar desde a improvisação à ação planejada, da dúvida à evidência, da dúvida metódica e a invenção de novas estratégias, da concretização "de esquemas e receitas" às "condutas inconscientes ou rotineiras" chegando também às decisões. Assim, para Perrenoud (1993, p.40), a prática pedagógica na sala de aula está inexoravelmente subordinada a tudo isso que denominou *habitus*, ou seja, ao "funcionamento do sistema de esquemas geradores de decisões". Isso significa, nas palavras do próprio autor, que a "transformação das práticas passa tanto por transformar o *habitus* como por pôr à disposição do ensino novas teorias da aprendizagem ou novas receitas didáticas" (ibidem).

Essa compreensão acerca do *habitus* profissional do professor como gramática geradora das práticas já revela a concepção de formação docente defendida por Perrenoud (1993), qual seja, a de que a formação se circunscreva à alteração das disposições práticas do professor, ou seja, à mudança de seu *habitus*, de sua forma de fazer. Essa tarefa é ainda

compreendida por esse autor como sendo de inteira responsabilidade do próprio professor. Tal compreensão fica evidente quando o autor afirma que "o profissional é o primeiro responsável pela sua qualificação. Como é que se pode esperar um desenvolvimento desta atitude se não houver uma responsabilização desde a formação inicial?" (PERRENOUD, 1993, p.150).

Tomando nossa análise por esse viés, é possível identificar a concepção pragmatista do autor em relação à formação docente, bem como sua filiação aos princípios da epistemologia da prática defendidos por Schön (2000).

Em variadíssimas situações, a ação do professor não é a concretização de um esquema codificado, de uma representação consciente do que é conveniente fazer' nesta ou naquela situação. Por quê? Porque o professor não tem na memória, no momento desejado, a receita certa no seu livro de cozinha' interior' (PERRENOUD, 1993, p. 38).

Em outras palavras, nas situações inusitadas da prática, o professor, segundo o autor, se vê compelido a improvisar. Mas, para Perrenoud (idem), essa improvisação só pode ocorrer dentro de referenciais acumulados na prática, os quais vão, ao longo da vida profissional do professor, constituindo seu *habitus* profissional.

As nuances do pensamento de Perrenoud (idem) acima apresentadas, embora tenham alcançado expressiva inserção no campo da formação de professores no Brasil, seguem recebendo inúmeras críticas. Apesar de Perrenoud (idem) afirmar que o professor se constitui em um agente de mudanças, essa afirmação parece não vir ao encontro de mudanças na perspectiva da formação de um sujeito crítico e, por isso, potencialmente transformador. Pelo contrário, o autor parece defender uma formação que propicie ao professor elementos ou esquemas que o ajudem a resolver problemas, a partir da noção de competências individuais com vistas à adaptação à diversidade da atividade prática. De acordo com Silva (2011), Perrenoud (1993) não aponta para aspectos de implicação da ação e da formação docente para mudanças de âmbito social, distanciando-se de uma concepção de formação numa perspectiva crítica.

Embora os discursos e concepções formulados por Tardif (2002), Schön (2000) e Perrenoud (1993) possam parecer esvaziados de sentido na medida em que se transformaram em metáforas ou *slogans* (NÓVOA, 2010; SACRISTÁN, 2002), estes seguem orientando práticas e políticas de formação docente em nosso país. Isso se torna preocupante, por compreendermos, que os projetos de formação docente orientados pelas

perspectivas formativas defendidas por esses autores se mostram comprometidos com a reprodução e adaptação da sociedade às sempre renovadas exigências do capital.

Pensamos que isso se deva, em grande medida, ao vínculo do pensamento desses autores a uma matriz epistemológica comum encontrada no positivismo e que, em linhas gerais prima pela conservação das relações sociais vigentes, uma vez que privilegia a separação entre sujeito e objeto, entre teoria e prática. Ademais, desconsidera a natureza transdisciplinar inerente à formação docente e, com isso, seu potencial transformador.

Pensando a formação de professores, mais especificamente para a educação infantil, reafirmamos que teoria e prática são processos indissociáveis; separá-los é arriscar a perda da própria possibilidade de reflexão, compreensão e, por conseguinte, de uma educação voltada para a transformação social.

3.3 A formação de professores e a emancipação humana

Contraopondo-se à perspectiva hegemônica de formação de professores na qual as ideias de Tardif (2002), Schön (2000) e Perrenoud (1993) tiveram grande influência, temos outra vertente que concebe a formação de professores a partir de outras bases. Esta, chamada de contra-hegemônica ou crítico-emancipatória, entende a formação de professores como um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social que não se constrói em alguns anos de cursos ou pelo acúmulo deles, tampouco por um acervo de técnicas e conhecimentos, "mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional" (SILVA, 2011, p. 15). Pensar a formação de professores a partir a partir dessa perspectiva exige que compreendamos a realidade histórica como contraditória e também dialética. Nesse sentido, cabe destacar que

Nenhuma proposta é inteiramente de qualidade nem se conforma com aspectos apenas positivos ou negativos. Sabe-se que existem as realidades e não há bipolaridade, pois, dependendo do interesse, principalmente o interesse de classe, há iniciativas diversas que podem conter aspectos diversos e antagônicos (SILVA, 2011, p. 16).

Considerando a realidade como contraditória e dialética, e, ainda, preocupados com a relação teoria e prática, aqui compreendida como um dos princípios fundantes de um projeto de formação de professores pensado a partir da perspectiva crítico-

emancipatória - além do trabalho e da pesquisa na/da formação - entendemos que as propostas de formação de professores, nessa perspectiva, pautam-se pela concepção da indissociabilidade entre teoria e prática, propondo assim a práxis. Tal perspectiva, de acordo com Silva (2011), entende a educação como fenômeno social e a formação de professores como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano.

Sendo assim, conforme Silva (2011), a formação de professores deve conter a dimensão do conhecer, relacionada à atividade teórica e a dimensão do transformar relacionada à atividade prática, numa indissociação entre ambas compreendida enquanto práxis. Essa compreensão sobre práxis é assim traduzida por Vázquez (2011, p.111) a partir do pensamento de Marx:

A relação teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica na medida em que esta relação é consciente.

Uma perspectiva formativa que se oriente pela práxis preconiza a transformação do real, mesmo que esta não se dê de forma imediata.

[A práxis] possibilita uma atividade que não seja apenas observação, nem o seu extremo oposto que é o agir como mera repetição, reprodução ou incorporação de novidades na ação. Estas novidades são motivadas por um modismo ou por uma racionalidade falseada que permite apenas a aderência, mas um movimento de ação e reflexão que contém uma dimensão de prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos vinculados a uma prática social mais ampla só pode acontecer na não-oposição entre reflexão e ação, na unidade entre teoria e prática. A indissociação não se remete ao imediato, mas tem por referência uma totalidade que compõe a realidade (SILVA, 2011, p. 23).

A práxis não remete, portanto, a uma disposição pessoal que possa ser desenvolvida de forma imediata por meio de modelos muito menos através do acesso a teorias superficiais, mas é resultado de um processo histórico no interior do qual a

Compreensão crítica de si mesmo é obtida [...] através de uma luta de hegemonias políticas, de direção contrastantes, primeiro no campo da ética, depois da política, atingindo finalmente uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma

determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam (Gramsci, *apud* SILVA, 2011, p. 23).

A compreensão da necessária articulação entre teoria e prática como práxis transformadora do real é defendida por vários autores ligados a perspectivas formativas vinculadas a vertentes contra-hegemônicas ou crítico-emancipatórias da formação de professores. É o caso, por exemplo, de autores como Saviani (2005), Pimenta (2002), Gatti (2011), Brzezinski (2011) e Souza; Magalhães (2012), entre muitos outros autores brasileiros e Gómez (1998), Zeichner (1998), Contreras (2002), Sacristán (1995; 1999), Nóvoa (2010), Tello (2011), dentre outros autores estrangeiros que vem produzindo, ao longo dos últimos anos, uma literatura crítica que se apresenta como contraponto às ideias hegemônicas presentes no campo.

Embora consideremos as contribuições específicas de cada um dos autores acima referidos como fundamentais para a construção de propostas de formação de professores numa perspectiva contra-hegemônica; portanto, comprometidas com a transformação das relações sociais mais amplas, discutiremos, nos limites deste trabalho, algumas das contribuições oferecidas por Zeichner (1998), Contreras (2002) e Sacristán (1995; 1999), que consideramos emblemáticas para a discussão sobre a formação de professores, inclusive para a educação infantil, proposta neste trabalho.

Iniciemos por Zeichner. As ideias desse autor começaram a chegar ao Brasil no mesmo momento histórico em que também se tornaram conhecidas as ideias de Tardif (2002), Schön (2000) e Perrenoud (1993), ou seja, no início da década de 1990. Tal fato levou, inicialmente, a uma tentativa de aproximação entre o pensamento desses autores, buscando associar o pensamento de Zeichner (1998) à lógica formativa relacionada ao professor reflexivo concebido por Schön (2000). Isso se deu, em parte, segundo Geraldi (1998), por Zeichner (1998) destacar a necessidade de construir uma formação que tenha a pesquisa como aliada no processo de construção da reflexão e também da formação.

A vinculação entre as ideias de Schön (2000) e Zeichner (1998) não se efetua, uma vez que a reflexão para o segundo não é compreendida como uma ação individual do professor conforme postula o primeiro. Pelo contrário, para Zeichner, (1998) a reflexão compreende um processo que ocorre em âmbito coletivo e que, necessariamente, leva em consideração as condições sociais, políticas e econômicas da realidade educacional. Isso já difere fundamentalmente do pensamento de Schön (2000) e dos autores ligados à

epistemologia da prática, ao mesmo tempo em que aponta para uma concepção de formação de professores voltada para a construção da justiça social, compreendida pelo autor como "reconstrucionismo social" (GERALDI 1998, p. 226). Para essa autora,

Na visão de Zeichner, os programas de formação de professores baseados no reconstrucionismo social procuram preparar os alunos e alunas para assumir de forma crítica, consciente e inteligente, a gestão da situação em que vivem, e instrumentalizá-los para perceber e participar das forças que movem o processo educativo. (GERALDI, 1998, p.266)

Conforme Zeichner (1998), para uma formação que, de fato, seja voltada para a justiça social, esta necessitaria garantir a mediação entre o ensino oferecido nos centros de formação e a realidade complexa da escola. Precisaria, ainda, construir formas de integração entre os professores do nível básico e os que estão nos centros de formação, além de incluir as equipes do ensino básico e representantes das comunidades como parceiras em todos os aspectos do planejamento e renovação dos programas de formação de professores.

Ainda no que concerne à formação, Zeichner (idem) propõe, como um de seus elementos fundamentais, a pesquisa-ação, compreendida por ele como instrumento importante para o desenvolvimento profissional. Para o autor, a pesquisa-ação apresenta três dimensões que se encontram interligadas: a do desenvolvimento profissional, em oposição à racionalidade técnica, ou seja, a dicotomia entre quem produz e quem aplica o conhecimento, a dimensão da prática social e política e, ainda, a luta para tornar mais visível o conhecimento produzido pelos professores da educação básica.

Zeichner (1998) destaca como aspecto importante na pesquisa-ação o fato de ela poder desenvolver-se de forma coletiva por meio de grupos de trabalho, ajudando na superação da tendência individualista, já mencionada anteriormente, porque, para esse autor, é no grupo podem se apoiar e, através dele, sustentar o crescimento uns dos outros.

Em síntese, é possível afirmar que Zeichner (1998) busca situar a formação do professor, como também a realização da pesquisa-ação, em uma perspectiva crítica, cuja intencionalidade é construir ações que vislumbrem o alcance de uma educação de qualidade para todos. Tal formação deve ter como eixo fundamental, para Zeichner (1998), a reflexão coletiva sobre a prática articulada à teoria, levando em conta os princípios morais e éticos, políticos, econômicos, sociais e culturais que influenciam o modo de

pensar e agir dos professores, processo esse que, para o autor, deve estar articulado à carreira docente.

Conforme afirma o próprio autor, "o objetivo principal dos meus programas é educar professores para serem pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes". (ZEICHNER, 1998, p. 227).

Em síntese, é possível dizer que, para Zeichner (1998), a finalidade da atuação do professor deve estar articulada ao compromisso social. Para o autor, cabe ao professor fundamentar-se teoricamente, de forma crítica, a fim de tomar decisões no processo de pesquisa e ensino que lhe permita avançar na construção de uma ação social e política de caráter transformador.

Outro autor importante que há muito vem produzindo conhecimento dentro da vertente crítica da formação de professores, com vistas à transformação da realidade, é o professor espanhol José Contreras. Para esse autor, o processo de formação de professores deve, necessariamente, visar à constituição de um intelectual crítico que "participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como natural" (CONTRERAS, 2002, p. 185). Em outras palavras, a formação, para esse autor, precisa preocupar-se com a constituição de um profissional apto a desvelar o contexto histórico e social e suas origens e, assim, compreender a maneira, muitas vezes naturalizada, com que a realidade histórica se apresenta. Nas palavras do próprio autor, um profissional que, via formação inicial e também continuada, seja capaz de

Descobrir as formas pelas quais os valores ideológicos dominantes, as práticas culturais e as formas de organização podem não só limitar as possibilidades de ação do professor/a, mas as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social (CONTRERAS, 2002, p. 185).

Para Contreras (2002), a transformação dos professores em intelectuais críticos, por meio da reflexão crítica, seria caminho necessário para um processo de mudança da prática pedagógica. Na visão do autor, a reflexão crítica deve considerar as teorias da educação como perspectiva para fundamentação da ação e favorecer uma (re)avaliação da prática para além da sala de aula, de modo que permita ao professor analisar e questionar as estruturas institucionais e os condicionantes sociais e políticos da ação docente e, dessa

forma, idealizar e construir criticamente um trabalho intelectual voltado para a transformação social. Por meio da reflexão crítica, o professor poderá analisar e questionar as estruturas organizacionais e institucionais em que trabalha e as diversas formas como estas influenciam sua prática. Deve, ainda, buscar uma prática pedagógica que nutra o saber docente, sobretudo pelas teorias da educação que visem à emancipação. Emancipação interpretada pelo autor "como a construção das conexões da realização da prática profissional e o contexto social mais amplo que também deve ser transformado" (CONTRERAS 2002, p. 186).

Para Contreras (2002), a reflexão crítica, proporcionada pelo acesso à ciência crítica, pode ajudar as pessoas e os grupos sociais a se conscientizarem de suas (de)formações ideológicas e das possibilidades de ação política e, com isso, também compreenderem e refletirem sobre as relações coercitivas que permeiam o real. Segundo o autor, a ciência crítica pode ser interventora nos processos de emancipação das pessoas e dos grupos sociais, ao passo que contribui para a compreensão e transformação das condições que distorcem a realidade. Em outras palavras, para o autor, a ciência crítica pode contribuir para a compreensão e crítica dos fatores que transformam as situações práticas em formas coercitivas de relação (CONTRERAS, 2002).

De acordo com Contreras (2002), os processos de emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são processos espontâneos que se produzem tão somente pelo fato de participarmos de experiências que se pretendem educativas. Para o autor, é importante que os professores experimentem o que estão falando, o que torna possível extrair lições da experiência e ressignificá-las, relacionando-as ao conhecimento produzido. É, portanto, a partir dessa compreensão que Contreras (2002) propõe nos seus programas de formação docente a realização de oficinas de discussões sobre realidades que pensam o fazer docente. Para Contreras (2002), o processo formativo do professor necessita levar em conta não só o que e como teorizamos, mas também como experimentamos e, para o autor, ouvir o professor em sua formação inicial e continuada é fator fundamental em propostas formativas que visam à transformação.

Na mesma linha crítica de pensamento sobre o professor e sua formação, assumida por Zeichner e Contreras, cujo foco principal se volta para a transformação das relações sociais mais amplas, também se situa a produção intelectual do professor Gimeno Sacristán. Para esse autor, a educação é compreendida como fenômeno social dentro do qual os sujeitos compartilham a cultura acumulada ao longo da história, sendo por

intermédio dela que diferentes grupos sociais participam de uma experiência compartilhada de formas de condutas, crenças, emoções e valores que os caracterizam como grupo. Tendo como base essa concepção de educação, esse autor compreende que o professor, em sua atuação prática, interage com diversos contextos que podem, inclusive, delimitar sua prática, cabendo, no entanto, ao professor estabelecer o papel e a função que a prática ocupa em sua atividade docente. Sendo assim, sua

Conduta pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos.

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos preexistentes (SACRISTÁN, 1995, p.74).

Ainda dentro da discussão sobre a prática, Sacristán (1995) a situa dentro de uma totalidade que abrange também a formação e a profissionalidade de modo que a articulação necessária entre essas três dimensões necessita ser compreendida pelo professor. Dito de outra forma, para esse autor, sem que o professor de fato compreenda o que significa o seu fazer e a implicação deste para sua própria profissão como também para a sociedade, a prática pedagógica torna-se uma mera reprodução de hábitos e pressupostos dados, que se limitam, muitas vezes a responder a demandas externas e, não raramente, estranhas ao seu trabalho.

Numa compreensão bastante ampliada da prática docente, Sacristán (1999, p. 73) a define enquanto

Cultura compartilhada sobre um tipo de ações que têm relação com o cuidado, o ensino e a direção de outros. Ela é constituída por conhecimentos estratégicos, conhecimentos sobre esses saberes e as motivações e desejos compartilhados (SACRISTÁN 1999, p. 73).

No que diz respeito à formação, esta, de acordo Sacristán (1995), deve estar comprometida com a socialização dos fundamentos teóricos e práticos que acionam o pensamento estratégico do professor oferecendo subsídios para a sua ação. No que tange à profissionalidade, embora para o autor seja um conceito em permanente elaboração e que

deve ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social, ele a caracteriza pela "afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (SACRISTÁN 1995, p.65).

Em síntese, é possível dizer que, para Sacristán (1995), nos processos de formação do professor o conhecimento da realidade social e educacional herdada, bem como a discussão sobre os pressupostos teóricos que embasam as propostas de formação e suas possíveis consequências são condições preponderantes para a construção de uma prática docente ética e profissionalmente responsável (SACRISTÁN, 1995).

Assim, em sintonia com o pensamento dos autores vinculados à perspectiva contra-hegemônica da formação de professores aqui apresentados, defendemos uma formação docente para o professor da educação infantil na qual se faça presente a reflexão crítica e contextualizada, não só sobre a prática como também desta articulada à dimensão histórica, cultural, política, social e ideológica da formação e do trabalho docente desenvolvido nesta etapa da educação. Assumimos tal perspectiva como potencialmente promotora de uma práxis efetivamente transformadora, representativa do movimento contra hegemônico, forjado em meio ao embate epistemológico sobre a formação de professores.

Conforme vimos, o importante desse movimento é que ele propõe pensar outras possibilidades formativas para o professor para além de sua adequação ao sistema, colocando-se em defesa de uma formação crítico-emancipadora. Enquanto partidários de tudo isso, buscamos não perder de vista o conhecimento científico que vem sendo produzido pela área da educação infantil, sobretudo no que diz respeito a formação dos profissionais da área. Sabemos que as discussões sobre os mais diversos temas relativos a esse campo podem contribuir para a ampliação do debate histórico da área sobre a temática *infância, educação infantil e a formação de seus professores*, sobretudo aqueles trabalhos que pautam suas análises por perspectivas críticas.

Pensando assim, elegemos os trabalhos divulgados na Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa (ANPEd), por compreender que, nesses encontros, parte significativa da produção acadêmica sobre nossa temática encontra importante espaço de divulgação.

A ênfase sobre trabalhos apresentados na ANPEd se justifica por compreendermos que estes são representativos do que se pesquisa atualmente sobre o tema

de nosso estudo. Assim, valorizando os trabalhos atuais desenvolvidos por nossos pares sobre a educação infantil, no próximo capítulo deste trabalho apresentaremos as análises das pesquisas da área apresentadas entre os anos de 2008 e 2012 no GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos³⁹- cujos autores desenvolveram suas análises pautando-se pelo referencial teórico metodológico materialista histórico dialético (MHD).

Conforme ressaltamos na introdução deste estudo, pesquisas pautadas por esse referencial teórico-metodológico podem apresentar contribuições significativas para fazer avançar os debates da área, uma vez que não se limitam a constatar os problemas, mas também a propor transformações. Nesse sentido, nosso esforço será o de destacar as contribuições desses estudos tanto para o campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores quanto para nossa investigação. No quarto capítulo, apresentaremos também o processo de construção e de desenvolvimento desta pesquisa e a análise dos dados empíricos da investigação.

³⁹ Atualmente a ANPED conta com 23 Grupos de Trabalho.

Capítulo IV

Pesquisas, Educação Infantil e Formação de Professores

Neste capítulo, traremos as análises de pesquisas do campo da educação infantil apresentadas sob a forma de comunicação oral entre os anos de 2008 e 2012 nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em seu GT 07 - Educação de crianças de zero a seis anos. Buscamos, entre os trabalhos apresentados nesse período, aqueles nos quais seus autores pautaram suas análises, de forma explícita, pelo referencial teórico-metodológico materialista histórico dialético (MHD). Entendemos que essa perspectiva teórica, por princípio, não se limita a constatar os problemas da área, mas, sobretudo, busca indicar possibilidades de superação (BARBOSA; MAGALHÃES, 2004; BARBOSA; 2006b; SOUZA; MAGALHÃES, 2011b; SOUSA, 2012). Nosso propósito foi o de destacar as contribuições desses estudos para o campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores como também para a compreensão de nosso objeto de investigação, qual seja, as pesquisas, analisadas pela REDECENTRO, sobre os professores de educação infantil da Região Centro-oeste do Brasil com análises pautadas no MHD. As análises dos dados empíricos dessa investigação também serão apresentadas nesta parte do trabalho.

4.1 Estado do conhecimento: ANPEd e a divulgação de estudos sobre a educação Infantil

O campo da educação infantil no Brasil, principalmente nos últimos trinta anos, vem vivenciando um aumento progressivo de produções científicas sobre as mais diversas temáticas que o constituem. Esse processo coincide com a criação, em 1976, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) como espaço privilegiado para a divulgação de pesquisas sobre a área educacional desenvolvidas no Brasil. A ANPEd promove, desde então, reuniões anuais das quais participam diversos estudiosos e pesquisadores, de diferentes instituições formadoras, interessados em pensar os temas e os problemas que envolvem a educação em âmbito nacional e internacional.

Foi a partir da organização da estrutura dessa associação sob a forma de Grupos de Trabalho (GTs), ocorrida em 1981, que as poucas pesquisas acadêmicas da área da

educação infantil produzidas naquele período começaram a ser divulgadas em um espaço específico. À época, estudiosos, pesquisadores e militantes da causa infantil, como Maria Malta Campos, Sônia Kramer, Tizuko Morchida Kishimoto, Eloísa Acires Candal Rocha e Maria Isabel E. Bujes, dentre outras estudiosas e estudiosos da infância, foram responsáveis pela estruturação, junto à ANPEd, do GT 07 - Educação de crianças de zero a seis anos⁴⁰. Atualmente, esse GT encontra-se consolidado junto à estrutura da ANPEd e se constitui em importante espaço de divulgação do conhecimento científico produzido sobre a educação infantil no Brasil.

Vale lembrar, contudo, que esse movimento de estruturação do GT 07 na ANPEd coincidiu com o início do crescimento, a partir da década de 1980, da demanda pelo atendimento das crianças menores de seis anos em creches e pré-escolas no país. Conforme apontado nos capítulos II e III deste trabalho, o crescimento da demanda por esse atendimento esteve articulado, dentre outros fatores, à crescente participação da mulher no mercado de trabalho e, também, ao início da constituição de uma nova visão de criança, infância e educação infantil. Foram fatores determinantes para a constituição dessa nova visão, as contribuições advindas do campo da psicologia cognitiva de Piaget e da psicologia sócio-histórica de Vygotsky que, conforme vimos, também começaram a chegar de forma mais consistente ao campo educacional brasileiro a partir da década de 1980. Os estudos e pesquisas desses e também de outros estudiosos oriundos de outros campos do saber passaram a influenciar sobremaneira a produção de conhecimento relacionado à criança, à infância e à educação infantil no Brasil. Não só a produção, mas também à divulgação, em âmbito nacional, do conhecimento produzido no campo da infância foram fundamentais para o desenvolvimento de uma nova visão de criança, infância e educação infantil; nesse aspecto, a ANPEd desempenhou e continua desempenhando papel fundamental para o campo.

Conforme mencionado no capítulo III deste trabalho, a educação brasileira em todos os seus níveis etapas e modalidades vem passando por mudanças importantes desde o início da década de 1990, e o crescimento dos estudos e pesquisas sobre a educação infantil também precisa ser compreendido a partir desse marco, mesmo porque, a educação nacional e também a internacional, em todos os seus níveis, foi chamada a contribuir com a reestruturação do Estado, para que este possa continuar atendendo às exigências do capital.

⁴⁰ Inicialmente, fundado como GT de Educação Pré-escolar, teve como sua primeira coordenadora a Professora Maria Malta Campos.

Sendo assim, o crescimento significativo das produções acadêmicas do campo precisa ser analisado também em função das mudanças ocorridas na educação de modo geral e na educação infantil de forma específica, uma vez que essas mudanças têm oferecido suporte para a reestruturação estatal. Esse é um debate importante para o campo da educação infantil que precisa ser melhor investigado; detemo-nos, porém em outros aspectos que também consideramos de fundamental importância para a área.

Entendemos que a produção e divulgação de estudos científicos da área da educação infantil se constitui em condição fundamental para fazer avançar as discussões pertinentes ao campo; dentre elas, uma que se constitui o foco principal de nossa atenção e de nossas análises neste estudo que é a formação de seus professores. Dessa forma, reafirmando nosso compromisso com uma formação docente para a educação infantil de fato potencializadora de uma práxis transformadora, tal como discutido no capítulo III, ressaltamos a importância da assunção e também da explicitação do método de investigação nas pesquisas desenvolvidas no campo da educação infantil brasileira. Para isso, buscamos nas últimas cinco reuniões da ANPED, ocorridas entre os anos de 2008 a 2012, especificamente no GT 07 - Educação de Crianças de zero a seis anos, os trabalhos apresentados sob a forma de comunicação oral que explicitaram estar apoiados, em suas análises, no MHD. Conforme informado anteriormente, nosso esforço será o de tentar apreender as contribuições desses trabalhos para o campo da infância, da educação infantil e para a formação de seus professores, além de buscar subsídios para melhor compreender nosso próprio objeto de investigação: as pesquisas com análises pautadas no MHD desenvolvidas sobre os professores de educação infantil da Região Centro-oeste entre 1999 e 2007.

Passemos então ao que encontramos. Na ANPED, entre os anos de 2008 e 2012 foram apresentados no GT 07, em formato de comunicação oral, 76 trabalhos, sendo dez em 2008, dezesseis em 2009, dezessete em 2010, quinze em 2011 e dezoito em 2012. Para a seleção dos artigos que poderiam interessar ao nosso estudo, definimos alguns descritores, tais como: *método, metodologia, referencial teórico metodológico, abordagem, análise*⁴¹.

⁴¹ A definição desses termos está ancorada na literatura disponível sobre método e metodologia da pesquisa educacional, pois em muitos casos eles se encontram relacionados ao sentido atribuído a método como referencial teórico-metodológico (SOUZA E MAGALHÃES, 2011b).

Na primeira etapa de seleção dos artigos, buscamos identificar esses descritores nas palavras-chave, resumos e títulos dos trabalhos (apêndice A). A partir dessa seleção foram encontrados 62 trabalhos, entre os 76 apresentados no período, em cujos títulos, resumos e/ou palavras-chave apareciam um ou mais descritores por nós definidos.

Na segunda etapa de seleção dos artigos, realizamos a leitura integral dos 62 resumos, dessa vez buscando compreender se o sentido atribuído ao descritor encontrado estava relacionado ao referencial teórico-metodológico MHD (apêndice B). Cabe esclarecer que o descritor *análise* estava presente em 41 dos 62 resumos analisados, mas em apenas dois deles o sentido atribuído ao descritor estava relacionado ao MHD enquanto referencial teórico-metodológico da investigação, sendo que um desses trabalhos já havia sido selecionado para compor nossa amostra por conter em seu resumo, outro descritor que aludia ao sentido por nós procurado. Desse modo, apenas um trabalho que utilizou o descritor *análise* relacionado ao MHD foi contabilizado para compor o *corpus* final para nossas análises, totalizando cinco trabalhos que se ligavam de modo explícito à base teórico-epistemológica MHD. Coincidentemente, cada um dos cinco trabalhos selecionados foi apresentado, respectivamente, em uma das cinco reuniões da ANPEd ocorridas no período demarcado por este estudo (2008-2012).

A terceira etapa dessa análise constituiu-se da leitura integral e análise dos cinco artigos encontrados. O primeiro trabalho que analisamos foi apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd, realizada no ano de 2008. Seu objetivo, segundo o autor, foi identificar e analisar as concepções de corpo, criança e educação presentes em pesquisas realizadas no âmbito dos estudos científicos sobre a infância produzidos no Brasil entre os anos de 1997 a 2003. Para alcançar esse objetivo, o autor buscou identificar as concepções de corpo, criança e educação dos autores das dissertações produzidas sobre a infância, cadastradas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desenvolvidos pelas seguintes áreas de conhecimento: Educação, Antropologia, Psicologia, Educação Física, Pediatria, Enfermagem, Ciência da Computação. Nesse mapeamento, o autor identificou 29 dissertações, das quais, 18 foram selecionadas e analisadas por ele.

Quanto ao referencial teórico-metodológico desenvolvido nas análises, o autor deixa claro que optou pelo *referencial analítico sócio histórico de construção do*

conhecimento e, como procedimento metodológico, ele se valeu da análise de conteúdo⁴². O autor anuncia partir do pressuposto de que as concepções de infância e de corpo são construções sociais, culturais e históricas presentes em todas as sociedades humanas. Isso nos leva a afirmar que, ao partir desse entendimento, o autor já demarca um aspecto fundamental às análises pautadas pelo referencial teórico metodológico MHD, qual seja, a compreensão da intrínseca relação, ao mesmo tempo dinâmica e contraditória, entre as dimensões sociais, históricas e culturais no interior das quais se estabelecem as relações humanas.

Quanto ao processo de categorização dos dados da pesquisa, o autor definiu previamente três categorias gerais de análise: corpo, criança e educação; optou, também, pela não definição prévia das demais categorias, pretendendo que o próprio material de campo permitisse visualizar categorias que dele emergissem. A categoria geral *corpo*, por exemplo, deu origem a outras duas categorias centrais em seu trabalho: *corpo como construção sócio-histórico-cultural* e *corpo como biológico-natural*, que também originaram outras subcategorias igualmente justificadas e analisadas. A constituição da categoria *corpo como biológico-natural* também se apoiou, segundo o autor, no entendimento historicamente construído no Brasil de que a dimensão corporal se vincula ao campo das ciências naturais e biológicas e, nessa perspectiva, constituiu-se quase como hegemônica desde o advento do higienismo, inaugurado no país no final do século XIX, passando, no entanto, não sem contradição, por importantes transformações.

Essa foi a conclusão a que chegou o autor. Segundo ele, pelo menos teoricamente, é possível identificar mudanças significativas nas concepções de corpo nas diferentes áreas do conhecimento por ele estudadas, o que pode estar refletindo, em um movimento de ruptura com a hegemonia dos reducionismos e determinismos biológicos, na compreensão da dimensão corporal das crianças. Tal constatação levou o autor a concluir que, no *corpus* total das dissertações por ele analisadas, a grande maioria assumiu concepções de corpo, infância e educação infantil numa perspectiva ampliada, incluindo, além dos determinantes biológicos, os condicionantes sociais, históricos e culturais.

Para o campo da educação infantil, consideramos que a constatação do autor acerca dessa mudança na compreensão acerca do corpo infantil se constitui em

⁴² Para o desenvolvimento da análise de conteúdo o autor buscou fundamentação teórica em autores como Bardin (1977) e Valla (1999).

contribuição valiosa para o campo, uma vez que aponta para um movimento, pelo menos do ponto de vista teórico, de transformação do entendimento historicamente construído sobre a criança e seu corpo como depositários do erro e, por isso, passível de severas punições.

Conforme visto no Capítulo I deste trabalho, essa compreensão acerca da criança, formulada desde a Antiguidade Clássica, atravessou vários séculos e foi a principal responsável, durante muitos deles, pela orientação das ações educativas junto às crianças, tanto no âmbito familiar quanto no escolar (BADINTER, 1985; SILVA, 2008). Infelizmente, não podemos dizer que essa compreensão esteja de todo superada, haja vista os inúmeros casos de agressões de toda ordem sofridas por crianças por todo o mundo (SOUSA, 2012). Todavia, a síntese a que chegou esse pesquisador sobre a significativa transformação na forma de se conceber o corpo infantil é, sem dúvida, relevante. Vale lembrar que novas formas de compreender a criança, seu corpo e suas necessidades podem inspirar novas perspectivas formativas para os seus professores.

Dentre as várias contribuições que ainda podem ser extraídas desse trabalho para a composição do nosso objeto de estudo, destacamos duas que consideramos fundamentais: a ênfase na historicidade no processo de construção da pesquisa e a construção de categorias de análise a partir dos elementos que emergem dos dados.

No tocante à perspectiva histórica e contextualizada a partir da qual também buscamos compreender nosso objeto de investigação, entendemos que ela se constitui em uma das condições fundamentais para uma análise pautada no MHD. De acordo com Marx (*apud* FRIGOTTO, 2008), a historicidade do objeto é fator determinante para uma pesquisa que pretende desenvolver a crítica, a construção do conhecimento e, por conseguinte, apresentar uma nova síntese que possa apontar para uma nova práxis. Desse modo, podemos afirmar que a análise que realizamos desse trabalho, apresentado na ANPEd, contribuiu para reafirmarmos a importância da historicidade nas pesquisas no campo da educação infantil, reconhecendo a história como o elo fundamental entre o passado e a construção do presente.

Em relação às categorias de análise, Cury (1985) ressalta que elas devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar; por isso, a opção de se construir novas categorias na medida em que estas emergem dos dados. Para Valla (1999), a construção de novas categorias, atributo importante das análises realizadas pelo MHD, pode potencializar a apreensão e a explicação do objeto.

Dando andamento às análises dos trabalhos apresentados na ANPEd, passemos ao segundo trabalho, apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPEd, ocorrida no ano de 2009. Nesse trabalho, o autor se propõe analisar os sentidos e significados da infância construídos por educadoras e familiares de crianças de uma creche filantrópica situada na cidade de Goiânia. O autor justifica sua opção por investigar esse tipo de instituição pela abrangência e importância que teve na história da educação infantil no Brasil, apresentando-se, muitas vezes, como a única oportunidade de atendimento de uma parte da população brasileira de baixa renda, aspecto também discutido no capítulo II deste trabalho.

Nesse artigo, o autor se apoia no referencial teórico-metodológico materialista histórico dialético, destacando seu potencial para explicitar as contradições postas na realidade histórica pesquisada. Ele esclarece que o percurso metodológico escolhido foi alicerçado numa interpretação dinâmica da realidade, identificando e destacando as contradições e influências históricas, econômicas e sociais que contribuíram para a compreensão do seu objeto de estudo.

De acordo com o autor, os dados obtidos nesse estudo, foram coletados, pelo lado das famílias, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com nove sujeitos: sete mães, um pai e um avô. Pelo lado da instituição, foram entrevistados cinco educadoras: a diretora, a coordenadora, duas professoras e uma monitora. Segundo o autor, embora as entrevistas realizadas com os familiares das crianças e com suas educadoras tenham seguido roteiros e metodologias distintas, no momento da análise, ambos os grupos demonstraram possuir concepções idealizadas de infância ao reafirmarem, em síntese, que *a infância é tempo de ser feliz*, expressão que resume a ideia de que nessa fase não existem preocupações nem responsabilidades. Tanto os familiares entrevistados quanto os educadores enfatizaram os aspectos lúdicos da infância, identificando-a com liberdade, felicidade, despreocupação, descompromisso⁴³.

Embora existam *crianças e infâncias*, e não *a criança e a infância*, a constatação a que chegou a autora desse trabalho é a de que tanto pais quanto educadores da instituição pesquisada compartilham concepções idealizadas de criança e de infância, reveladoras de uma situação bastante preocupante. Conforme mostramos no capítulo I, autores como

⁴³ A tentativa de desconstrução do mito da infância feliz em muito tem-se valido de estudos como os de Arroyo (2012), que problematiza, por exemplo, a infância precarizada e inviabilizada devido à condição de completa miséria em que vivem inúmeras crianças e suas famílias.

Charlot (1986), Magalhães (2004), Kramer (1995), e Frota (2007), apontaram para as consequências de se compreender a infância a partir de um marco ideológico, sem considerá-la na sua concretude histórica e social. Em consonância com o pensamento desses autores, e também de Arroyo (2012), em uma mesma sociedade, configuram-se diferentes infâncias, que se constituem sob diversas formas, influenciadas, dentre outros aspectos, pelo modo de produção da época, pela organização das relações sociais, pela divisão do trabalho, pelas variações da cultura, pelas distintas classes sociais, pelos modos como as pessoas transitam no interior de cada classe social e, ainda, pelo modo como participam na e da cultura.

Mas de acordo com o pesquisador, ao contrário desse entendimento, as características atribuídas à infância, construídas historicamente e expressas na fala dos seus entrevistados, estavam pautadas em um processo de naturalização e reificação⁴⁴ da compreensão sobre essa fase da vida. Segundo esse autor, tal processo acaba por mascarar as relações de dominação e submissão, que, conforme mostramos anteriormente, têm marcado a história das crianças e das infâncias em todos os tempos.

Desse modo, concordamos com o autor quando afirma ser necessário e urgente desvelar a realidade que atribui e reforça conceitos hegemônicos reificados de criança e de infância. Para nós, essa é tarefa urgente posta para a sociedade como um todo.

Quanto às contribuições desse trabalho para nosso estudo, destacamos, primeiramente, o compromisso do autor com a explicitação e assunção do referencial teórico metodológico MHD. Compreendemos que esse compromisso marca a posição política, ontológica e epistemológica do autor perante a realidade educacional da criança pequena e de seus professores. É também o que estamos buscando fazer.

Assim como no trabalho analisado anteriormente, também nesse salientamos a centralidade conferida pelo autor à categoria historicidade, destacando sua interpretação dinâmica e contextualizada da realidade. Nesse movimento, o autor aponta as contradições que dela emergem e propõe a construção de categorias a partir do que os dados revelam. Enfatizamos também o convite do autor para a construção de uma nova práxis em relação a

⁴⁴ Kosik (apud ARAÚJO, 2009, p.3) analisa o conceito de reificação, ou coisificação, em que determinado aspecto da vida social é retirado de seu contexto histórico e naturalizado, como se fosse uma “coisa”, que existe fora e independente da vontade humana.

infância e sua educação. Tudo isso foi decisivo para a construção de nossas categorias e, conseqüentemente, para nossas análises.

O terceiro trabalho por nós analisado foi apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPEd, ocorrida no ano de 2010. A justificativa desse estudo apoia-se na compreensão do autor de que o movimento interfóruns de educação infantil do Brasil (MIEIB)⁴⁵ se constitui em um vigoroso campo de lutas sociais que, há mais de uma década tem contribuído para a construção de uma nova identidade cultural e política para a educação infantil brasileira. Compreendendo dessa forma a importância do MIEIB para o campo, o autor se propôs investigar as relações entre esse Movimento Popular e a cultura política, tomando como base todos os documentos referentes aos encontros nacionais do MIEIB.

Em relação ao referencial teórico-metodológico assumido no estudo, fica explícita a opção do autor pelo MHD quando ele afirma que seu trabalho se desenvolveu a partir de uma perspectiva teórica que considera a existência de um laço constitutivo entre cultura e política. O autor esclarece essa afirmativa quando define a cultura como significados que integram as práticas sociais, sempre atravessadas pela luta de classes. Para ele, as práticas sociais, contraditórias por natureza, ao mesmo tempo em que possibilitam novas apreensões de cultura política, estão também inseridas numa dinâmica histórica que, muitas vezes, atualiza exclusões, desigualdades e hierarquias sociais.

Coerente com seu referencial teórico-metodológico, o autor apresenta também algumas contradições, sobretudo quanto à natureza da atividade do MIEIB no campo da cultura política. Ele considera que, não só no contexto da cultura política como no da prática política, o MIEIB teve pouca interlocução com outros movimentos sociais que, historicamente, têm redesenhado o papel dos fóruns e dos movimentos sociais. Conclui seu trabalho, reconhecendo e valorizando a natureza cultural e política do MIEIB, advertindo, porém, que as redes de construção da contra-hegemonia devem ser tecidas em articulação com outras experiências populares de luta pela defesa de direitos. Segundo o autor, do ponto de vista dos registros analisados, foi possível compreender que o MIEIB, como articulador nacional dos fóruns estaduais na perspectiva de um movimento social, ainda carece dessa interlocução.

Foram muitas as contribuições desse trabalho para o campo da educação infantil, assim como para nosso estudo. No tocante ao campo da educação infantil, gostaríamos de

⁴⁵ O MIEIB foi criado por ocasião da 22ª Reunião Anual da ANPEd, ocorrida em 1999.

destacar a importância atribuída pelo autor, com a qual concordamos, aos movimentos sociais em defesa dos direitos de segmentos marginalizados da sociedade, nesse caso a educação infantil. Conforme temos acompanhado, o MIEIB vem, há muito, colocando-se de forma estratégica, tanto no campo da cultura como no da política, em defesa da educação infantil de qualidade social no país. Conquistas importantes para o campo contaram com o protagonismo nacional desse movimento social, dentre elas, o reconhecimento, na Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da educação infantil como a primeira etapa da educação básica brasileira. Atualmente, novas questões estão postas para o campo da educação infantil e o MIEIB tem-se ocupado em promover, em suas reuniões regionais e nacionais, o debate sobre elas⁴⁶.

Quanto às contribuições desse trabalho para nosso estudo, também destacamos a ênfase atribuída pela autora ao contexto histórico, econômico e social do qual emerge o seu objeto de estudo. Conforme salientamos anteriormente, uma análise pautada no referencial teórico metodológico MHD precisa estar atenta a interdependência entre esses contextos, no sentido de melhor explicar a realidade em questão.

A composição do nosso objeto de estudo contou também com a contribuição do viés crítico e, ao mesmo tempo, propositivo observado no texto, características inerentes às análises realizadas através do MHD. Conforme afirmamos, baseados em Barbosa (2006b), Limonta (2009) e Souza; Magalhães (2011b), os estudos desenvolvidos sob essa perspectiva teórica, não se limitam apenas a denunciar o problema posto na realidade histórica, mas, sobretudo, buscam transformar essa realidade e, para isso, o papel da crítica contextualizada é condição fundamental.

O quarto trabalho analisado foi apresentado na 34ª Reunião Anual da ANPED, ocorrida no ano de 2011. Nesse trabalho, o autor parte da compreensão de que a coordenação pedagógica na educação infantil é função da gestão educacional e tem o papel de promover a articulação coletiva do projeto político-pedagógico e das práticas educativas numa perspectiva democrática e participativa. Segundo o autor, compreender o papel da

⁴⁶ São exemplos de novas questões postas no campo da educação infantil brasileira a ampliação de vagas nas creches e pré-escolas tendo em vista as metas do novo PNE; o atendimento aos indicadores de qualidade do MEC em relação a educação infantil; integração das instituições de educação infantil públicas e privadas aos sistemas de ensino; destinação de recursos públicos e adequados para a educação infantil de acordo com o Custo Aluno Qualidade CAQI; formação inicial e continuada com valorização dos professores e demais profissionais da educação infantil; implementação da proposta pedagógica elaborada de forma democrática e participativa pelas instituições de educação infantil. <http://www.mieib.org.br/pagina.php>. Acesso em 07 de abril de 2013.

coordenação pedagógica na educação infantil a partir desse marco interpretativo exigiu a análise da historicidade dessa função e de sua atual configuração na educação infantil.

O estudo está pautado pelo referencial teórico metodológico MHD que, para o autor, não é um método, um esquema teórico a priori no qual a realidade deverá encaixar-se, mas, sobretudo, uma referência para pensar as mediações e determinações do objeto de pesquisa. Com base nessa concepção de método, o autor analisa a coordenação pedagógica buscando compreender essa função no contexto da educação infantil, da gestão educacional, das políticas públicas, das relações entre trabalho, educação e sociedade, na tentativa de captar a correlação de forças que se estabelece nesses distintos campos. Isso só foi possível, de acordo com o autor, ao se elegerem algumas categorias de análise marxistas como trabalho, totalidade e contradição.

A opção pela categoria trabalho se justifica, de acordo com o autor, pela necessidade de se compreenderem as condições concretas de realização de uma atividade laboral, visto que as relações sociais estabelecidas são mediações fundamentais nas representações que os trabalhadores fazem de si e de seu trabalho. A opção pela categoria totalidade, segundo o autor, deu-se em função da tentativa de compreender a articulação interna e externa de partes interdependentes que compõem seu objeto de estudo, mas que, ao mesmo tempo, possuem sua própria organização, sem poder, no entanto, serem explicadas por si mesmas. A escolha da categoria contradição se deu, de acordo com o autor, por esta estar inscrita na realidade, objetiva e subjetiva, na qual ocorrem as interações entre pessoas e processos.

Assim como os trabalhos anteriormente analisados, também consideramos bastante significativas as contribuições desse estudo para o campo da infância, da educação infantil e da formação de seus educadores. Destacamos, entre tantas delas, a denúncia contextualizada da dívida histórica que a sociedade acumulou durante séculos em relação a suas crianças, conforme também fizemos nos capítulos I e II deste trabalho. Ressaltamos, ainda, a importância atribuída pelo autor à função de coordenador pedagógico da educação infantil, também reconhecida por nós como importante integrante da gestão educacional, embora ainda não seja vista dessa forma nas instituições que atendem crianças pequenas.

As contribuições desse trabalho para a composição de nosso objeto de análise também foram relevantes. Em primeiro lugar, ressaltamos a riqueza do referencial teórico utilizado pelo autor, tanto no que diz respeito à discussão sobre infância, educação infantil e sua história quanto ao que subsidia a perspectiva teórico-metodológica MHD em que se

pauta seu trabalho. Nesse caso, o autor se apoia em duas obras importantes de Marx, *Contribuição à crítica da economia política* (2003) e *Manuscritos econômico-filosóficos* (1975) para fundamentar as categorias marxistas de análise (trabalho, totalidade e contradição) desenvolvida em seu trabalho. Destacamos, ainda, a ênfase na historicidade do fenômeno estudado, já ressaltada aqui como condição *sine qua non* para uma análise materialista.

O quinto e último trabalho por nós analisado foi apresentado na 35ª Reunião da ANPEd e, de acordo com seu autor, trata-se de uma análise parcial de sua pesquisa de mestrado realizada com professores cursistas do Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL)⁴⁷, contratados como agentes auxiliares de creche pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A pesquisa, segundo o autor, teve como principal objetivo compreender como a experiência formativa do PROINFANTIL vivida por professores cursistas do município do Rio de Janeiro afetou a construção da identidade profissional dessas pessoas. Nesse sentido, o autor deixa claro que compreende o processo de construção da identidade profissional numa perspectiva ampla e dinâmica em que a subjetividade, a atribuição de significados e o aspecto relacional têm fundamental importância nessa construção. A pesquisa, segundo o autor, implicou, justamente, compreender o imbricamento necessário entre essas dimensões do fazer-se professor de educação infantil.

A orientação teórica do seu trabalho é o MHD, o que pode ser constatado quando o pesquisador afirma partir da compreensão de que a inserção dos sujeitos pesquisados se dá numa totalidade social ampla e, não raras vezes, contraditória, permeada por continuidades e rupturas, sendo justamente essas condições que podem levar à não linearidade dos processos e da própria história.

⁴⁷ Conforme destacado anteriormente, a partir da Lei 9394/96 (LDB), a educação infantil passou a constituir-se como a primeira etapa da educação básica brasileira. Essa Lei definiu também a exigência mínima para atuação nessa etapa da educação a formação no ensino médio, modalidade Normal (LDB, Art. 62). Como forma de buscar a adequação à referida Lei, o MEC, exercendo sua função supletiva, propôs, em parceria com as Universidades Federais, Estados e Municípios, o PROINFANTIL. Trata-se de um curso semipresencial de formação em nível médio, na modalidade normal, oferecido aos professores em exercício na educação infantil que atuam em creches e pré-escolas da rede pública e da rede privada sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não) e que não possuem a formação mínima exigida pela legislação vigente. O curso tem duração de dois anos, com carga horária total de 3.392 horas, distribuídas em quatro módulos semestrais de 848 horas cada e confere diploma para o exercício da docência na educação infantil.

O autor destaca em seu trabalho que as pesquisas do campo educação infantil⁴⁸ têm mostrado as diferentes visões historicamente construídas sobre a função das instituições de educação infantil, bem como dos seus profissionais. Para ele, esses estudos têm denunciado uma clara cisão entre creche e pré-escola, na qual a primeira instituição, considerada historicamente como equipamento destinado às crianças pobres e às classes populares, vem, historicamente, ocupando um lugar ainda mais frágil do que a segunda. Desse modo, conforme também mostramos no capítulo II deste trabalho, instalou-se a compreensão de que os profissionais que se ocupavam da atividade de cuidar e educar crianças pequenas em creches não necessitavam de habilitação e, nesse sentido, a identidade desses profissionais foi-se constituindo histórica e culturalmente relacionada ao papel da mulher, da mãe e da dona de casa.

O autor finaliza seu estudo afirmando que a formação é um direito do professor e da população a uma educação de qualidade, necessária não apenas para aprimorar a ação profissional daquele, mas, também, para trazer sentido à profissão docente.

A defesa de uma formação específica para o professor da educação infantil como condição necessária à ampliação da qualidade da mediação entre as crianças e o mundo, bem como para a compreensão da importância política inerente ao trabalho desenvolvido nessa etapa da educação, foram os principais aspectos por nós destacados neste trabalho enquanto contribuição para o campo da educação infantil. Entretanto, nossa luta, em específico, volta-se para a conquista de uma formação inicial a ser oferecida em cursos de pedagogia, em universidades, seguida de processos continuados de formação teórico-prática dos professores de educação infantil, durante toda sua trajetória de docência nessa etapa da educação e também processos de formação em nível de mestrado e doutorado. Nosso posicionamento em relação à formação do professor da educação infantil não desmerece a importância crucial que a formação oferecida pelo PROINFANTIL tem alcançado junto aos professores de educação infantil em todo país. No entanto, sabemos do caráter paliativo de iniciativas como essa que, em nosso entendimento, conforme discutido no capítulo II, contribuem para reforçar a compreensão impregnada nas políticas da área de que para o trabalho com crianças menores pode ser oferecida uma formação também *menor*.

⁴⁸ O autor se refere aos estudos de Corsino (2003), Nunes (2000), Cerisara (2002) e Barbosa (2006a).

Em relação às contribuições desse trabalho para nossa pesquisa, salientamos o movimento empreendido pelo autor para tentar captar, no movimento do real, as contradições e ambiguidades postas na realidade histórica por ele analisada. Isso se constitui em um aspecto crucial inerente às análises pautadas pelo referencial teórico materialista histórico, uma vez que pode contribuir para a superação da visão linear e ascendente que, historicamente, tem sido lançada sobre a infância e a educação infantil, como também sobre a formação de seus professores (LIMA, 2010).

São muitas e significativas as contribuições apresentadas por esses trabalhos para a reflexão sobre o campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores, com foco na sua transformação. Também são inúmeras as contribuições apresentadas por esses trabalhos para a compreensão e análise do nosso objeto de investigação - as pesquisas sobre os professores de educação infantil produzidas na Região Centro-oeste, cujas análises foram pautadas pelo referencial teórico MHD.

Para compreendermos melhor esse objeto, foi fundamental conhecer de modo mais aprofundado os trabalhos apresentados na ANPED cujos autores assumiram, explicitaram e desenvolveram suas pesquisas com base no referencial teórico MHD. Podemos dizer que as contribuições desses estudos vieram, na verdade, no sentido de nos auxiliar na compreensão do próprio referencial teórico metodológico MHD enquanto método de investigação da realidade social e educacional. A análise desses trabalhos também contribuiu para que reafirmássemos a centralidade da categoria historicidade no interior desse referencial teórico metodológico, pois conforme adverte Miranda (2001), a afirmação do novo, uma vez desconhecidas as mediações do passado que o constituíram, torna-se afirmação meramente retórica.

Esse entendimento legitima, a nosso ver, o exercício realizado nos dois primeiros capítulos deste trabalho, quando buscamos apreender historicamente os contextos culturais, econômicos, políticos e sociais no interior dos quais vem-se dando a compreensão, não sem contradições, do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, dentre os quais os educativos, e a infância enquanto categoria social em construção.

Foi também fundamental para o nosso estudo compreender o movimento do real captado e apresentado pelos autores dos trabalhos apresentados na ANPED que, em nosso entendimento, só foi possível por meio da explicitação das contradições inerentes às realidades estudadas, aspecto também considerado central nas análises realizadas através do método MHD.

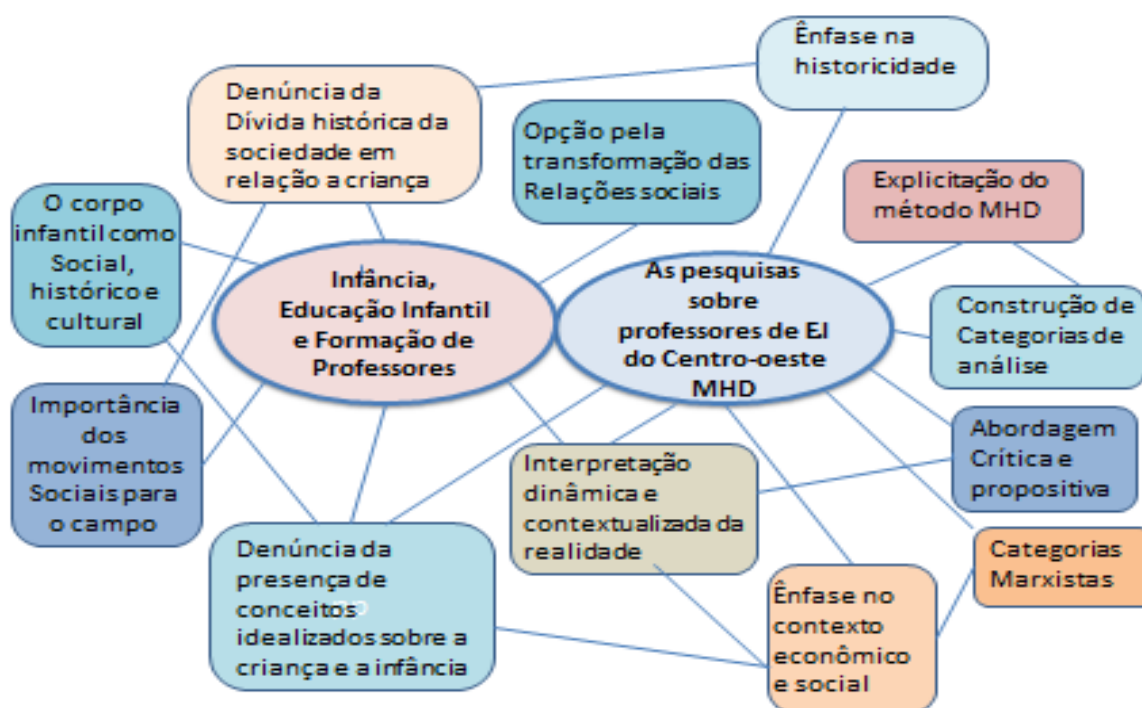
Também foi determinante para a composição do nosso objeto de estudo a compreensão da opção dos autores por desenvolver suas análises por meio de categorias marxistas, ou a decisão, dependendo das condições concretas de cada estudo, pela construção de novas categorias de análise.

Desde logo observa-se que as categorias devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar. Elas não são algo definido de uma vez por todas e não possuem um fim em si mesmas, Elas ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta, compreensão esta que, por sua vez, só ganha sentido quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa (CURY, 1985, p. 21).

O viés crítico e propositivo dos trabalhos apresentados na ANPEd também foi inspirador para o nosso trabalho. Empreender a crítica contextualizada do problema estudado é atributo essencial das análises realizadas pelo referencial teórico MHD (LIMONTA, 2009; SOUZA; MAGALHÃES, 2011b; SOUSA, 2012).

No rol de contribuições desses trabalhos para o nosso estudo, ainda situamos a riqueza do referencial teórico utilizado pelos autores, tanto no que diz respeito ao material que subsidiou as discussões sobre a infância, a educação infantil e a formação de seus professores quanto ao utilizado para sustentar a opção teórico metodológica assumida nos trabalhos. Por último, enfatizamos a clareza em relação à opção política dos autores quando explicitam o referencial teórico metodológico MHD em seus trabalhos.

Por meio do fluxograma abaixo, tentamos sintetizar as contribuições encontradas nos trabalhos da ANPEd para o campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores e, também, para o nosso objeto de estudo, enfatizando as relações estabelecidas entre elas.



Conforme salientamos anteriormente, a assunção do referencial teórico MHD comunica uma visão de homem, de educação e de sociedade comprometida com a transformação das relações sociais vigentes. Por isso, nossa opção por analisarmos os trabalhos sobre os professores de educação infantil desenvolvidos no Centro-oeste, que, de forma explícita ou implícita, pautaram suas análises por esse referencial teórico metodológico, deu-se na tentativa de identificar e analisar as possíveis contribuições apresentadas por essas produções ao campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores.

Compreendendo a opção por aprofundar nossas análises sobre esses trabalhos como uma escolha nada aleatória, mas, pelo contrário, profundamente comprometida com a perspectiva da transformação social assumida pelos pesquisadores da ANPED e da REDECENTRO, passemos, então, para a descrição dos passos dessa seleção, apresentados na sessão seguinte.

4.2 O corpus da Pesquisa

O recorte temporal da nossa pesquisa abrange o período de 1999 a 2007. Nas três fases da pesquisa da REDECENTRO que compreende esse período foram analisados 492

trabalhos, entre teses e dissertações, que tiveram como temática central de estudo o professor, no que diz respeito a sua formação, profissionalização ou prática docente. Esses trabalhos foram defendidos em seis dos oito PPGes da Região Centro-oeste⁴⁹ que atualmente compõem a Rede. Foi, portanto, dentro desse universo de trabalhos analisados pela REDECENTRO que selecionamos a amostra para a nossa pesquisa.

Conforme anunciado anteriormente, compuseram essa amostra os trabalhos sobre os professores de educação infantil desenvolvidos no Centro-oeste cujos autores, de forma explícita ou implícita, assumiram e desenvolveram seus estudos tendo como base o referencial teórico metodológico MHD. Objetivamos com esse recorte tentar identificar e analisar as possíveis contribuições desses trabalhos para o campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores, pois se espera que estudos desenvolvidos a partir de um referencial teórico metodológico potencialmente transformador das relações sociais, na medida em que estes empreendem a crítica contextualizada a essas relações, também possam propor uma nova práxis.

Dentre os 492 trabalhos analisados, defendidos entre os anos de 1999 e 2007, encontramos quinze (3% do total) que discutem o professor da educação infantil e, dentre esses, oito o fizeram, explícita ou implicitamente, a partir do referencial teórico metodológico MHD. Mas, antes de detalharmos o caminho percorrido nas três fases da pesquisa da REDECENTRO que nos levaram a esse número, consideramos importante pontuar alguns aspectos que podem ter relação direta com o número reduzido de trabalhos sobre professores de educação infantil encontrados nesse período na Região Centro-oeste do país.

Pensamos que, do ponto de vista histórico, o número reduzido de trabalhos sobre professores de educação infantil, em relação ao total de trabalhos analisados pela rede (492) pode estar relacionado, conforme vimos no capítulo III, ao ainda recente reconhecimento legal da educação infantil como primeira etapa da educação básica e, conseqüentemente, o estabelecimento também recente da exigência de professores devidamente formados para o trabalho nessa etapa. Embora o estabelecimento da exigência de professores formados para o trabalho na educação infantil tenha-se dado na LDB/96, a consolidação plena dessa exigência ainda hoje não foi alcançada, mesmo após o período

⁴⁹ Quando foram analisados esses trabalhos, os PPGes da Universidade Federal do Tocantins e da UEG ainda não integravam a REDECENTRO.

que essa Lei estipulou para que essa adequação ocorresse, a chamada década da educação (1997-2007).

Vale lembrar que o atendimento institucionalizado à criança pequena no Brasil se constituiu, conforme vimos, na interface com a assistência social e as pessoas que se encarregavam do trabalho de cuidar e educar crianças pequenas em instituições assistenciais não possuíam, de modo geral, qualquer formação específica. Assim, o número reduzido de trabalhos sobre professores de educação infantil pode estar relacionado também à recente constituição desse campo enquanto campo profissional e, conseqüentemente, de produção de conhecimento científico.

Cabe salientar, ainda, que o número reduzido de trabalhos sobre professores de educação infantil encontrados no Centro-oeste nesse período, também pode estar confirmando os apontamentos tanto de Arce (2003) quanto de Kuhlmann Jr. (2002), feitos à época, que identificavam certa desvalorização dessa etapa da educação enquanto campo de ensino e, conseqüentemente, como campo de pesquisa. Para estes autores, naquele momento histórico, a baixa produção intelectual no campo da educação infantil de modo geral e, principalmente, sobre seus professores refletia a desvalorização histórica desse nível de atendimento no Brasil e, por conseguinte, dos sujeitos que nela se encontravam: crianças e adultos.

O baixo número de trabalhos sobre os professores de educação infantil encontrados na região Centro-oeste entre 1999 e 2007 contrasta também com a recorrente afirmação da centralidade assumida pelo professor na produção acadêmica do país a partir da década de 1990. Se houve, de fato, centralidade dos professores na produção acadêmica do país a partir desse período, estes não se ocupavam da educação infantil no Centro-oeste.

Feitas essas considerações, vejamos, então, o caminho percorrido nas três fases da pesquisa da REDECENTRO, para que chegássemos aos oito trabalhos que compuseram o *corpus* final da nossa pesquisa.

Na primeira fase da pesquisa da REDECENTRO (1999-2005), foram analisados 360 trabalhos. Desse total, 20%, ou seja, 66 trabalhos passaram para a segunda fase da pesquisa, chamada fase de aprofundamento. Nessa segunda fase, entre os 66 trabalhos selecionados, três se dedicaram ao estudo do professor de educação infantil no que se refere a formação, profissionalização ou prática docente, conforme o recorte temático estabelecido pela REDECENTRO. Os três trabalhos foram defendidos em 2005 e nenhum

deles adotou o referencial teórico metodológico MHD; portanto, não foram contabilizados para compor a amostra final do nosso estudo.

A terceira fase da pesquisa compreendeu a análise dos trabalhos defendidos nos PPGEs da Região Centro-oeste nos anos de 2006 e 2007. Nessa fase, foram analisadas, em nível de aprofundamento, 132 pesquisas. Dos 65 trabalhos sobre professores defendidos em 2006, quatro tematizaram o professor da educação infantil e dentre estes, três o fizeram na perspectiva teórico-metodológica MHD, sendo que em dois deles essa opção teórica está explicitada. Entre os 65 trabalhos defendidos em 2007, verificamos um aumento significativo das produções sobre o professor de educação infantil se comparado ao ano anterior e, nesse sentido, foram encontrados oito trabalhos que tratavam do professor de educação infantil. Dentre estes, cinco foram desenvolvidos com base no referencial teórico metodológico MHD e em dois trabalhos esse referencial teórico estava explicitado. Desse modo chegamos ao *corpus* final do nosso estudo que se constituiu de oito trabalhos sobre os professores de educação infantil da Região Centro-oeste do Brasil, que, de forma implícita ou explícita, assumiram e desenvolveram o referencial teórico metodológico MHD. Sobre esses trabalhos realizaremos nossas análises e aprofundamentos, buscando destacar de forma dialética suas contribuições para o campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores.

A fim de preservarmos a identidade dos autores e das instituições, atribuímos aos trabalhos uma numeração aleatória específica para os fins de nosso estudo, tanto para a identificação das instituições quanto dos trabalhos, conforme quadro abaixo.

Ano defesa	Instituição	Ficha	Método MHD
2006	1	A	O método está explicitado
2006	2	D	O método está explicitado
2006	5	G	O método não está explicitado, mas pode ser identificado
2007	1	B	O método está explicitado
2007	1	C	O método está explicitado
2007	3	E	O método está não explicitado, mas pode ser identificado
2007	4	F	O método está não explicitado, mas pode ser identificado
2007	5	H	O método está não explicitado, mas pode ser identificado

No apêndice C deste trabalho encontra-se o quadro de equivalência entre a catalogação das Fichas da REDECENTRO e a utilizada neste trabalho.

4.2.1 Os dados da pesquisa

A análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo (ANDRÉ, 1988, p. 42).

Como bem o disse André, não existe a melhor forma nem a mais correta para se analisarem os dados qualitativos de uma pesquisa; o rigor e a coerência entre a perspectiva teórica do autor e os propósitos do estudo, porém, constituem-se em condições imprescindíveis nesse momento do trabalho.

Assim, buscando manter a coerência entre a perspectiva teórica metodológica MHD, que orienta este estudo, e seu propósito maior - a defesa de que todas as crianças pequenas e seus professores tenham seus direitos reconhecidos e assegurados - pretendemos com nosso trabalho identificar e analisar as contribuições que as pesquisas com análises pautadas no MHD, desenvolvidas sobre os professores de educação infantil da Região Centro-oeste no período de 1999-2007, podem oferecer ao campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores.

Compreendendo a relação dialética que envolve esses três campos conforme enfatizado ao longo deste trabalho, e tomando como base as informações contidas nos trabalhos que compuseram o *corpus* desta pesquisa, formulamos as seguintes categorias de análise: *o método como opção política, ontológica e epistemológica; Historicidade da infância e da educação infantil; Trabalho docente e infância e Formação docente.*

Ao definirmos essas categorias de análise, concordamos com a afirmação de Cury (1985, p. 21), quando ressalta que “as categorias possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de descritoras de uma estratégia política”. Enquanto intérpretes do real, entendemos que as categorias elencadas para este estudo expressam, em nosso entendimento, uma interpretação crítica acerca da realidade pesquisada, ao mesmo tempo em que também revelam a estratégia política adotada na pesquisa, que, conforme citado anteriormente, coloca-se em defesa dos direitos de todas as crianças pequenas e de seus professores.

4.2.2 O método como opção política, ontológica e epistemológica

Entre os oito trabalhos sobre professores de educação infantil do Centro-oeste selecionados para nossa pesquisa, em quatro seus autores explicitaram que a opção teórico-metodológica adotada em seus estudos é o MHD⁵⁰.

Conforme salientamos na introdução deste trabalho, a opção pela explicitação da base teórica sobre a qual se apoia a pesquisa define e comunica o posicionamento político, ontológico e epistemológico do pesquisador. Esse posicionamento, por sua vez, está fundamentado em suas concepções de mundo, de homem e de sociedade, que podem estar a favor ou contra projetos de transformação da sociedade. Sendo assim, nas pesquisas desenvolvidas em ciências humanas, o método se constitui em elemento de fundamental importância, pois é ele que sustenta a lógica de análise assumida pelo pesquisador (ANES; BERNARDES; FERREIRA, 2012).

Compreendendo dessa forma a importância do método nas pesquisas acadêmicas do campo educacional, sobretudo no da educação infantil, defendemos a explicitação e o desenvolvimento de bases teóricas críticas comprometidas com a transformação social; sendo assim, optamos também por desenvolver nossas análises com base no referencial teórico MHD.

De acordo com Souza e Magalhães (2013), a opção e a explicitação dessa base teórica expressa um posicionamento político, ontológico e epistemológico do pesquisador comprometido com um projeto de sociedade e de educação voltado para emancipação humana. Contudo, cabe esclarecer que o engajamento a uma perspectiva educacional emancipadora também pode ser comunicado sem que o referencial teórico metodológico seja literalmente explicitado nos trabalhos acadêmicos. Foi esse o caso de quatro trabalhos selecionados, que serão discutidos adiante.

Vejamos primeiro o que os autores dos quatro trabalhos selecionados que optaram pela explicitação do método MHD expressam quando assumem esse referencial teórico metodológico:

Procurando compreender qual identidade política as trabalhadoras da educação infantil constroem, investigou-se profissionais que trabalham

⁵⁰ Instituição 1, fichas A, B e C; Instituição 2, ficha D

diretamente com a docência nos Centros Municipais de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação [...]. A investigação articulou o levantamento de dados empíricos por meio de técnicas de questionários, entrevista semi-estruturada, observações no cotidiano das instituições e análise de documentos. Esses dados foram analisados **à luz do referencial da dialética materialista fundamentados principalmente em Marx, Lúkacs, Gramsci, Mészáros, Antunes, Mascarenhas e Frigotto**, buscando apreender o objeto de investigação em seu movimento concreto e contraditório no interior da totalidade sócio-histórica (Instituição 1, ficha A, resumo, grifos nossos).

Ao explicitar o referencial teórico metodológico MHD, por meio do qual o pesquisador da Instituição I, ficha A, desenvolveu sua pesquisa, ele enfatiza o potencial desse método para a compreensão do movimento concreto e contraditório presente na realidade sócio histórica. Conforme vimos há pouco, foi unânime entre os pesquisadores da ANPEd, a ênfase na compreensão histórica do movimento concreto e contraditório da realidade quando a olhamos pela lente do referencial teórico MHD.

O pesquisador da mesma Instituição correspondente à ficha B, trazido logo abaixo, além de situar a compreensão da realidade no movimento da história, o faz elegendo categorias de análise marxistas.

Alicerçamos nossas análises e reflexões no referencial teórico do **materialismo histórico-dialético de Marx**, cujas categorias – como contradição e movimento – nos inspiraram a olhar a realidade de modo dinâmico. Considerou-se que trabalhar com a educação exige o conhecimento de variados elementos que envolvem os projetos e as práticas educativas, buscando suas múltiplas determinações e sua constituição no movimento histórico e na concretude das relações (Instituição 1, ficha B, p. 20, grifos nossos).

A definição de categorias de análise é ressaltada por esse pesquisador como condição fundamental para se compreender a realidade a partir do referencial teórico metodológico MHD. Concordando com Cury (1985), as categorias de análise dos objetos, nessa perspectiva teórica, também podem ser construídas à luz das categorias marxistas, na medida em que emergem do próprio objeto de estudo conforme fizemos.

Outro pesquisador dessa mesma Instituição, correspondente à ficha C, também explicita e desenvolve o referencial MHD em seu trabalho. Esse pesquisador apresenta, ainda, a discussão acerca da provisoriidade do conhecimento quando compreendido enquanto produção histórica.

A referida pesquisa, fundamentada teoricamente na perspectiva **sócio-histórica dialética**, mostrou-se fundamental no desenvolvimento de nosso curso, sobretudo no que diz respeito à ampliação de nossa visão teórico-prática sobre Educação Infantil e sua inserção na política educacional. [...] Analisamos nosso objeto de pesquisa numa perspectiva **histórico-dialética**, segundo a qual é preciso reconhecer o caráter de movimento, da contradição, da historicidade, da **provisoriedade** e da construção do conhecimento, compreendendo, portanto, o objeto de estudo como algo vivo, dinâmico (Instituição 1, ficha C, pag. 19, grifos nossos).

Podemos dizer que a compreensão acerca do movimento e da contradição presente na realidade histórica assim como a provisoriedade do conhecimento destacada por esse pesquisador dão conta do potencial transformador imanente do MHD enquanto método de investigação. A relevância do método MHD para compreender a realidade concreta dos fenômenos “em constante movimento e transformação” também foi destacada por Sousa (2012, p.19).

Outro pesquisador, que assumiu e explicitou o MHD enquanto método de investigação em seu trabalho, destaca a relevância desse método para a compreensão da sociedade.

Ao assumir a teoria histórico-cultural como referência teórica, assumo também o **materialismo-histórico-dialético, ou seja, os princípios teóricos marxistas como balizadores para a compreensão da sociedade.** (Instituição 2, ficha D, p. 21, grifos nossos).

Para os pesquisadores de professores de educação infantil da Região Centro-oeste que, de forma explícita, apoiam suas análises no referencial teórico metodológico MHD é intrínseco olhar a realidade considerando suas contradições, conflitos e o movimento histórico, com foco na sua transformação. Esse também foi o entendimento apreendido no momento em que analisávamos os trabalhos da ANPEd.

Nos trabalhos analisados sobre os professores de educação infantil do Centro-oeste cujos autores explicitaram e desenvolveram a opção metodológica MHD foi possível observar o engajamento político de seus autores a um projeto de educação comprometido com a transformação social, no qual a educação infantil é considerada etapa fundamental. Essa afirmativa encontra respaldo quando identificamos que as concepções de educação apresentadas por esses autores se articulam a uma compreensão ampliada dessa atividade

humana, como mostraremos a seguir. Isso reitera o comprometimento político do pesquisador com o avanço e a melhoria do campo da educação infantil, haja vista o difícil percurso histórico pelo qual vem-se dando o lento e contraditório reconhecimento dessa etapa da educação e de seus profissionais, conforme discutido nos capítulos I e II deste trabalho.

Um autor da instituição 1 ficha B, por exemplo, afirma compreender a “educação como um instrumento para o alcance de objetivos comuns a toda a sociedade, a serviço da promoção humana” (Instituição 1, ficha B, p. 14). Esse entendimento fica ainda mais evidente quando ele assim se expressa:

Contrariamente a essa lógica, entendemos **a educação como prática sócio-histórica (*práxis*)**, produto do trabalho entendido como categoria ontológica e econômica fundamental que apresenta sua concretude na medida em que nega, dialeticamente, o seu pólo contrário (o trabalho estranhado e as formas alienadas e alienantes de Educação) como aponta Frigotto (1995, p. 31). A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas) (Instituição 1, ficha B, p.35, grifos nossos).

Dentro desse mesmo marco compreensivo, para outro autor dessa mesma instituição, cuja ficha corresponde à letra C, a educação é assim compreendida:

A educação numa perspectiva transformadora visa a formação de um homem *omnilateral*, isto é, o homem total que conquista a totalidade de suas capacidades produtivas, ao mesmo tempo uma totalidade no suprimento de suas necessidades básicas e prazeres, ou seja, a relação entre os bens espirituais e materiais. (Instituição 1, ficha C, p. 176, grifos nossos).

Para outro autor, que também explicita o método em seu trabalho, sua concepção de educação infantil se mostra articulada à perspectiva teórica MHD, uma vez que caracteriza essa etapa educacional como trabalho educativo, compreendido no marco do sistema capitalista⁵¹.

⁵¹ Ver Mascarenhas (2002).

Dessa forma, busco articular o debate sobre trabalho e educação com os aspectos históricos e sociais da educação infantil, apontando para um modelo de interpretação que considere a educação infantil como processo de trabalho. Ao categorizar a **educação infantil como trabalho educativo**, busco expressar as contradições e as possibilidades que incidem sobre o trabalho em suas múltiplas formas sociais no sistema do capital (Instituição 1, ficha A, p.32, grifos nossos).

A educação infantil também compreendida no marco da formação humana é destacada por um autor da instituição 2, ficha D, que também explicitou e desenvolveu o seu trabalho com base no referencial teórico metodológico MHD. Para esse pesquisador, assim como para Zeichner (1998), Contreras (2002), Sacristán (1995; 1999) e Silva (2011), autores ligados à vertente contra-hegemônica da educação, trazidos no capítulo III, a educação pode ser um instrumento de transformação social, desde que reconhecida como potencialmente emancipatória.

A educação tem um papel importante **no processo de humanização dos seres humanos e de transformação social**, embora reconheço que, sozinha, ela não transforma a sociedade. Desse modo, é necessário refletir sobre o conceito de educação e que é a partir dessa concepção que a Educação Infantil se inscreve (Instituição 2, ficha D, p. 22).

Entre os autores que não explicitaram o método mas desenvolveram suas análises tendo em vista os princípios do MHD, também foi possível identificar uma compreensão crítica, histórica e contextualizada dos fenômenos sociais e, no interior destes, dos fenômenos educativos.

É o caso, por exemplo, do autor da instituição 5, ficha G, quando identifica a escola como instituição regida por interesses hegemônicos do sistema capitalista, mas que pode ser compreendida, também, enquanto espaço de resistência a esses interesses.

A escola, como parte do conjunto das relações entre os homens, não está fora do modo de produção. **As relações estabelecidas entre as pessoas na escola também refletem as estruturas do modo de produção**, mas, conforme nos indica Reis (2000), os homens criam e transformam as relações. Da mesma forma que a escola pode ser um espaço de transformação dessas estruturas (Instituição 5, ficha G, p. 28, grifos nossos).

Outro pesquisador vinculado à Instituição 5, cuja ficha corresponde à letra H, que também não explicitou o referencial teórico metodológico MHD, mas pautou suas análises pelos seus fundamentos, demonstra compreender o imbricamento entre as dimensões cultural, política e econômica que compõem a realidade social, como enfatizado por nós e pelos pesquisadores da ANPEd. A compreensão da interdependência entre todas essas dimensões que integram o todo social é condição imprescindível em análises MHD.

Sob essa perspectiva e, considerando, as concepções e resultados de pesquisas nas áreas da educação, sociologia da infância, antropologia e outras [...], **a infância, como uma categoria social configurada num processo histórico de desenvolvimento do homem** na sociedade, está marcada pela diversidade cultural, social, econômica, política, educacional produzida pelas relações sociais estabelecidas entre as pessoas e suas histórias. Assim sendo, as infâncias se constituem nos processos históricos de vida das pessoas e se configuram numa cultura [...] *“complexa, fluida e contextualizada, co-construída pelos indivíduos nas relações com os outros* (Instituição 5, ficha H, p.81, grifos nossos).

Também é condição intrínseca a análises MHD, a compreensão da provisoriidade do conhecimento produzido, como enfatiza o pesquisador da Instituição 4, ficha F. Esse pesquisador também não explicitou o referencial teórico desenvolvido em seu trabalho, embora tenha-se pautado pelos seus princípios, sendo um deles a compreensão da provisoriidade do conhecimento.

Para investigar os saberes e as práticas sobre música de professoras da Educação Infantil devemos considerar suas subjetividades, individualidades, suas práticas, seus pontos de vista e o trabalho educativo desenvolvido por elas, não como verdades absolutas capazes de nos levar a generalizações, **a obter respostas únicas ou pré-determinadas e sim como conhecimentos que também se modificam historicamente** (Instituição 4, ficha F, p.81, grifos nossos).

Outro aspecto importante em análises MHD é o reconhecimento de que a sociedade se divide em classes sociais diferentes e, diríamos, antagônicas. Na pesquisa desenvolvida na Instituição 3, correspondente à ficha E, embora o pesquisador não explicita o referencial teórico-metodológico utilizado, apesar de desenvolvê-lo em sua análise, a compreensão da divisão da sociedade em classes é evidenciada.

Sendo necessário, um trabalho orientado para uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos que

possuem características diferentes. **É o mesmo que reconhecer que as crianças são diferentes, pertencem a diversas classes ou podem estar em diferentes momentos do seu desenvolvimento psicológico** (Instituição 3, ficha E, p. 34, grifos nossos).

Muitos outros aspectos ainda poderiam ser trazidos a este debate nesta seção que discute o método enquanto posicionamento político, ontológico e epistemológico do pesquisador. Consideramos, porém, que a discussão desenvolvida até aqui já oferece subsídios suficientes para uma análise inicial da questão.

Foi possível observar que nos quatro trabalhos sobre o professor de educação infantil do Centro-oeste analisados nesta pesquisa, cujo referencial teórico MHD não está explicitado, apesar de identificado e desenvolvido, não fica evidente o posicionamento político, ontológico e epistemológico de seus autores, que entendemos portador nominal das concepções de homem, de mundo e de sociedade, e pensamos ser necessário problematizar essa questão pelo menos sob três perspectivas.

Primeiro, conforme interrogam Souza e Magalhães, “Como pensar em rigor científico sem uma escolha justificada e coerente do método que orienta a busca do conhecimento?” (2011b, p. 53). Pensamos, assim como as autoras, que uma das formas de se buscar o rigor científico tão necessário aos trabalhos do campo educacional de modo geral e, especificamente, da educação infantil, seja de fato a compreensão e também a explicitação da base teórica na qual se apoia o conhecimento produzido. Isso já aponta para o segundo questionamento que consideramos importante em relação a essa questão.

Entendemos, assim como Tello (2012), que se não explicitamos o referencial teórico-metodológico pelo qual está pautado o nosso estudo, não deixamos claro nosso posicionamento sobre qual projeto de sociedade o conhecimento que produzimos está a serviço. Conforme salientamos no capítulo III, a produção e divulgação do conhecimento científico também se constitui em elemento que pode fazer avançar o campo, quando se coloca a favor de projetos sociais que vislumbrem a transformação das relações sociais vigentes. Sendo assim, se a adesão a um projeto transformador não se encontra explicitada e justificada, o conhecimento produzido e divulgado em determinado trabalho acadêmico pode não ser explorado em todo o seu potencial, e um deles, já apontando para o terceiro aspecto levantado, é a formação de novos pesquisadores. Sobre esse aspecto, pensamos que o acesso dos novos pesquisadores a trabalhos cuja base teórica se encontra assumida e justificada pode contribuir, dentre outros aspectos, para a melhoria da qualidade das pesquisas produzidas na área e, por conseguinte, da própria área, dado o rigor científico

que também entendemos ser necessário ao seu avanço (SOUZA; MAGALHÃES, 2011b, 2012).

Estamos vivendo momentos históricos importantes no campo do ensino e da pesquisa na área da educação infantil e pensamos ser o engajamento político explícito a sua causa, dentre outros aspectos, condição necessária à sua estruturação e avanço. Nesse sentido, defendemos, desde a introdução do trabalho, que as pesquisas desenvolvidas no campo educacional, sobretudo as que apoiam suas análises no referencial teórico metodológico MHD, são instrumentos importantes que se colocam a favor do avanço e estruturação da área. Para nós, isso se converte em contribuição indelével para o campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores.

Passemos agora para a segunda categoria elencada nesse estudo. Esta, que se encontra intrinsecamente articulada à primeira, diz respeito à visão histórica, crítica e contextualizadas dos autores dos trabalhos analisados, em relação aos fenômenos sociais e educacionais em permanente transformação.

4.2.3 Historicidade da infância e da educação infantil

A historicidade, enquanto categoria importante em análises desenvolvidas através do referencial teórico MHD, é compreendida como balizadora da construção do conhecimento e da fundamentação de um pensamento que busca refletir, questionar e desvendar os fenômenos sociais. Nessa perspectiva, compreendemos que a história dá sentido aos acontecimentos quando evidencia aspectos que, quando não aprofundados, podem ocultar elementos importantes da realidade vivida (ANES; BERNARDES; FERREIRA, 2012).

Na perspectiva materialista histórica conhecer se dá por meio da compreensão do processo histórico no sentido de separar a essência da aparência do fenômeno, no esforço de compreender a realidade explicitando suas feições, desvendando o conjunto de relações determinantes, e as contradições que permeiam o objeto estudado. Deste modo, ao situar um objeto a partir desta perspectiva não há como desvinculá-lo do contexto e do lugar de onde emerge, dos conceitos e significados, de sua temporalidade, a que estão vinculados ideologicamente e de toda a estrutura dominante (ANES; BERNARDES; FERREIRA, 2012, p. 3).

Partindo desse pressuposto, entendemos que a historicidade se constitui como categoria central de análise nas pesquisas do campo da educação, assumida como elemento determinante para uma pesquisa que pretende desenvolver a crítica, a construção do conhecimento e, com isso, também propor uma nova síntese que aponte também para uma nova práxis, tal como é apreendido do pensamento de Marx (*apud* FRIGOTO, 2008).

Pensando dessa forma, nos capítulos I e II buscamos destacar através de uma compreensão histórica, a inter-relação entre os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos que culminaram no reconhecimento da infância como uma fase da vida do ser humano que guarda em si especificidades (mesmo que muitas vezes abstrata e idealizada), articulada ao reconhecimento da educação infantil enquanto um direito adquirido pelas crianças pequenas, suas famílias (ainda que não assegurado a todas), e, no que toca a seus professores, o direito e o dever de uma formação específica para o trabalho nessa etapa educativa.

Entendemos que a compreensão da inter-relação e, mesmo, da interdependência entre a história da infância e a história da educação infantil se constitui como condição imprescindível para a produção do conhecimento nessa área. Conforme nos advertiu Bujes (2010), a infância e a educação infantil, enquanto realidades modernas, compartilham de uma mesma historicidade, que perpassa a própria constituição desses dois campos.

Esse entendimento quanto ao embricamento necessário entre a história da infância e da educação infantil também pôde ser observado em cinco dos oito trabalhos selecionados para nossas análises. Nesses cinco trabalhos, os autores buscaram apreender a historicidade da infância e da educação infantil, atentos a interdependência entre os dois campos.

No excerto abaixo, o autor da Instituição 3, ficha E, identifica, no movimento da história, que a compreensão histórica da infância como período destituído de importância em si mesmo, ou seja, como fase meramente preparatória para outras que estão por vir, definiu a formulação de projetos educativos para esse período da vida, mesmo que tais projetos estivessem voltados para a sua moralização, vigilância e punição.

No decorrer dos séculos XVIII, XIX e XX o conhecimento da infância tomou forma nos manuais de boa conduta em métodos e estatutos, como verdade científica. **A concepção de infância como um período de preparação e idealização de um futuro, levou consequentemente a educação a pensar em objetivos de moralização, vigilância e punição** (Instituição 3, ficha E, p. 13, p. 13/14, grifos nossos).

No capítulo II, tentamos apreender o movimento histórico de constituição de novos entendimentos sobre a criança, a infância e sua educação, trazendo para tanto as ideias defendidas pelo discurso pedagógico moderno, representado neste trabalho por Comênio, Locke, Rousseau, Pestalozzi e Froebel, como também pela psicologia, por meio das ideias de Piaget e Vygotsky. Nosso intuito foi tentar mostrar que o entendimento histórico construído em relação à criança e à infância, para a qual a contribuição desses pensadores foi determinante, mostrou-se definidor de projetos educativos para essa fase da vida, a par de terem sido estratégicos também para a construção de perfis do adulto para o trabalho junto às crianças pequenas.

A compreensão da articulação entre a história da infância e da educação infantil foi destacada também pelo pesquisador da Instituição 2, ficha D. Além desse entendimento, esse pesquisador também defende a importância de se explicitarem, no movimento da história, as contradições, avanços e retrocessos por meio dos quais vem se dando o reconhecimento da educação infantil como direito das crianças, de suas famílias e dos professores dessa etapa educativa.

No momento da consolidação da Educação Infantil, traçada dentro das demais lutas sociais, como um direito da criança, **compreendê-la à luz do movimento e do desenvolvimento histórico da humanidade**, pode apontar novos caminhos, se soubermos compreender as contradições em meio das quais ela foi gestada. **E é a partir da análise dialética do contexto histórico e político da Educação Infantil**, que as tensões e movimentos do meu objeto de pesquisa, no caso específico do tempo vivido, da prática exercida, da história construída, que o sentido do educar e cuidar são desvelados (Instituição 2, ficha D, p.63, grifos nossos).

O trecho a seguir situa a crítica em relação ao caráter pedagógico das instituições de cuidado e educação de crianças pequenas, desde suas primeiras experiências na Europa, datadas do século XVIII.

O caráter pedagógico intencional das instituições de educação infantil, inauguradas **nos séculos XVIII e XIX na Europa, tem sido frequentemente questionado, especialmente, porque o atendimento institucional à infância no mundo ocidental esteve, historicamente, associado à assistência voltada para as crianças pobres e desvalidas**. O avanço significativo das recentes produções acadêmicas sobre a educação infantil tem apresentado uma visão diferente acerca dessa questão. [...] As instituições de educação infantil tiveram êxito como

perspectiva de educar e controlar os trabalhadores e sua família a partir de meados do século XIX e início do século XX com a emergência da assistência científica articulada às tradicionais formas de subordinação e preconceito contra as classes oprimidas como, por exemplo, a caridade e a filantropia. Esse **marco histórico** é significativo e representa um movimento quase que mundializado de expansão desse modelo de intervenção social (Instituição 1, ficha A, p. 79, grifos nossos).

Consideramos de grande validade para o campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores a contribuição oferecida pelos pesquisadores de professores dessa etapa educativa que desenvolveram suas pesquisas no Centro-oeste, quando estes ressaltam a articulação histórica entre os campos da infância e da educação infantil. Entendemos que estes autores estão propondo transformações importantes para o campo, ao tentarem apreender e explicitar de forma crítica e contextualizada essa articulação em meio às mudanças sociais, econômicas e culturais que determinaram novas formas de conceber a criança e a fase da vida em que se encontram.

Afirmamos isso por entender que a compreensão histórica da articulação entre a história da infância e da educação infantil, quando perpassada por todo trabalho, reflete a forma dialética com que o autor compreende a relação necessária entre esses dois campos. Dessa forma, torna-se possível pensar a infância e a educação infantil para além dos reducionismos e determinismos históricos que acompanham essa fase da vida e essa etapa educativa, levando-se em conta suas contradições, avanços, rupturas e perspectivas constituintes e constituídas desse processo. Pensamos que tudo isso pode contribuir para que se rompa com a perspectiva linear, ascendente e a-histórica com que o sujeito criança e a infância vêm sendo tratados junto a perspectivas formativas que se pautam pela reprodução do sistema e não por sua transformação.

Cabe destacar outro aspecto suscitado pelo pesquisador da Instituição 3, ficha E e pelo pesquisador da Instituição 1, ficha A. Esses pesquisadores enfatizam a ambiguidade historicamente assumida entre o atendimento oferecido em creches, voltados para as crianças pobres, e na pré-escola destinado aos filhos das classes mais abastadas, com o propósito de prepará-los para a escolarização futura (KRAMER, 1995; KUHLMANN Jr, 2001).

Consideramos de fundamental importância situar a compreensão desse fenômeno no interior do movimento histórico pelos pesquisadores de professores de educação infantil da Região Centro-oeste. Para isso destacamos excertos desses trabalhos que dão a medida dessa compreensão:

Kishimoto [...] explicita que os primeiros jardins de infância, precursores das pré-escolas da atualidade, surgiram a partir de modelos desenvolvidos em outros países, com dedicação às crianças de famílias abastadas. No Brasil, **as creches tinham como prioridade atender as necessidades das mães que trabalhavam fora e com objetivos de cuidar e assistir à infância.** As pré-escolas públicas foram se expandindo com a proposta de cunho **compensatório** e com objetivo principal de preparar a criança para o Ensino Fundamental. [...]

Dessa forma [...] para as crianças de 0 a 6 anos de idade, consolidam-se dois tipos de atendimento: o **da creche, com propósito assistencialista e de cuidado, e o da pré-escola, refletindo prioridades de caráter institucional, tais como atividades de escola:** atividades com lápis e papel realizadas em sala de aula dentro de uma rotina predeterminada no planejamento num tempo semelhante ao do período escolar. (Instituição 3, ficha E, p. 14, grifos nossos).

A ambiguidade constitutiva da história do atendimento institucionalizado à criança pequena no Brasil, conforme também destacamos no capítulo II deste trabalho, demarcou historicamente a compreensão de que o atendimento oferecido em creches estava voltado a crianças pobres e desvalidas. Essa foi a compreensão também do pesquisador da Instituição 1, ficha A.

O caráter pedagógico intencional das instituições de educação infantil, inauguradas nos séculos XVIII e XIX na Europa, tem sido frequentemente questionado, especialmente, porque o atendimento institucional à **infância no mundo ocidental esteve, historicamente, associado à assistência voltada para as crianças pobres e desvalidas** O avanço significativo das recentes produções acadêmicas sobre a educação infantil tem apresentado uma visão diferente acerca dessa questão. [...] As instituições de educação infantil tiveram êxito como perspectiva de educar e controlar os trabalhadores e sua família a partir de meados do século XIX e início do século XX com a emergência da assistência científica articulada às tradicionais formas de subordinação e preconceito contra as classes oprimidas como, por exemplo, a caridade e a filantropia. Esse **marco histórico** é significativo e representa um movimento quase que mundializado de expansão desse modelo de intervenção social (Instituição 1, ficha A, p. 79, grifos nossos).

O autor da Instituição 5, ficha G, destaca a intrínseca relação entre a entrada da mulher no mercado de trabalho e a educação infantil brasileira.

A história da Educação Infantil está ligada à participação da mulher no mercado de trabalho. A luta pela educação das crianças de 0 a 6 anos

constituía uma reivindicação das mulheres, especialmente as operárias (Instituição 5, ficha G, p. 24, grifos nossos).

A compreensão desses pesquisadores de professores de educação infantil acerca do imbricamento entre a história da infância e da educação infantil, em meio às transformações no mundo do trabalho, assim como da ambiguidade histórica constitutiva dos modelos de atendimento voltado para a criança pequena no Brasil, sobretudo a criança pobre, constitui-se em contribuição fundamental para o campo, pois questiona os determinismos e reducionismos historicamente atribuídos a este campo.

Entendemos que essa possibilidade de questionamento e, por isso, de transformação, orientada pela análise materialista histórica dialética da realidade se articula à compreensão da relação necessária entre teoria e prática, discutida no capítulo III. Pensar essa articulação exige também pensar a totalidade sócio-histórica na qual os fenômenos ocorrem, o que só se torna possível quando situarmos sócio-historicamente esses fenômenos.

Outra contribuição oferecida ao campo da formação de professores pelos trabalhos que analisamos, e que se soma às demais apresentadas até aqui, ainda verificada em relação ao movimento da história, diz respeito a crítica à concepção de criança como um *vir-a-ser*. Conforme destacamos no capítulo I, esse entendimento em relação à criança, formulado ainda na Grécia Clássica, vem sendo reeditado em outros tempos históricos e, ainda hoje, segue orientando projetos diversos na educação infantil. Dentro dessa perspectiva, a infância é compreendida como mero período preparatório para as fases da vida que ainda virão, portanto destituída de valor em si mesma (KOHAN, 2008).

Afirmamos que esse entendimento nega a lenta e difícil construção histórica que tem se orientado pela compreensão da criança como sujeito situado sócio-historicamente, um cidadão de direitos (SOUSA, 2012), e a infância, por sua vez, como categoria social, assim como a adolescência ou a idade adulta (LIMA, 2010). Nesse sentido, concordamos com o pesquisador da Instituição 1, ficha C sobre a necessidade de maiores discussões e aprofundamentos em relação às concepções de criança e infância nos cursos de formação de professores para o trabalho na educação infantil, para o que o curso de pedagogia é compreendido por esse pesquisador, e também por nós, como *locus* privilegiado.

Percebemos que é necessária uma discussão mais sistemática acerca das concepções sobre infância no Curso de Pedagogia, pois precisamos superar essa visão de infância unicamente como a base para o futuro. Não

devemos esquecer que a criança tem sua especificidade, assim, como o adolescente, o adulto, o idoso. Devemos compreendê-la como hoje e não como **um vir-a-ser**, o futuro da sociedade. É preciso que compreendamos a criança como um sujeito social de uma dada realidade. É preciso percebermos que não há infância – **abstrata** – e sim infâncias constituídas historicamente (Instituição 1, ficha C, p. 200, grifos nossos)

Vale lembrar que, no capítulo I, também destacamos as formulações que concebiam a criança como ser abstrato e, portanto, a-histórico que passaram a coexistir com outras formas historicamente desenvolvidas de concebê-la ao longo da história (BADINTER, 1985; CHARLOT, 1986; MAGALHÃES, 2004). Esse também foi o entendimento do pesquisador da instituição 2, cuja ficha corresponde à letra D. Este denuncia a presença, ainda vívida, da compreensão da criança como ser abstrato e ideal, descolado da concretude das relações sociais e históricas que o constituem. Tal denúncia pode ser considerada uma contribuição fundamental para o campo da infância, da educação infantil e da formação de professores, com vistas à superação desse entendimento de criança e do reflexo disso junto aos projetos educativos para ela pensados.

Os estudos e análises realizadas possibilitaram algumas conclusões: a criança tem sido concebida como sujeito puramente escolar, **abstrato e a-histórico**, o que vem efetivando um conceito restrito e distorcido das funções da Educação Infantil e do papel da professora, uma vez que a Educação Infantil vem assumindo o modelo escolar do Ensino Fundamental, portanto, entendida como um **período preparatório para outras etapas da vida escolar** (Instituição 2, ficha D, introdução, grifos nossos).

Conforme discutido pelo trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em 2009, e por nós analisado no início deste capítulo, a ideia de infância desprovida de contradições e plenamente acessível a todas as crianças ainda persiste. Assim como o pesquisador do referido trabalho e o autor da instituição 2 ficha D da REDECENTRO, também consideramos preocupante a compreensão da criança a partir de uma perspectiva idealizada, uma vez que tal compreensão nega a materialidade histórica da construção do conceito de criança e do sujeito criança (MAGALHÃES, 2004, 2011; BOLDRIN, 2007; LIMA, 2010; 2011).

Isso, a nosso ver, produz desdobramentos preocupantes junto aos projetos educativos pensados para crianças pequenas e pode estar reeditando ideias historicamente construídas de que a criança e a fase da vida em que ela se encontra são de *pura alegria*, o

que, definitivamente, não é para um contingente significativo de crianças em todo o mundo (FROTA, 2007; ARROYO, 2012).

Outro aspecto denunciado pelos pesquisadores de professores de educação infantil da Região Centro-oeste, um ligado à Instituição 1, cuja ficha corresponde a letra A; e outro da Instituição 3, ficha E, é o viés assistencialista que permeia o atendimento oferecido às crianças pequenas, ainda bastante presente em instituições de educação infantil da Região Centro-oeste. Tal constatação pode ser reveladora dessa perspectiva de atendimento dispensada à criança pequena também em nível nacional, pois, de acordo com Gamboa e Santos Filho (1997), a pesquisa deve resguardar-se e propor-se ter uma natureza de estudo local, mas que seja sempre reconhecida no global.

O trabalho em instituições de educação infantil **ainda mantém o seu aspecto ideopolítico** de *pedagogia assistencialista*, exercida em modelos precários de atendimento por trabalhadoras atuando também de maneira precária, por meio de contratos temporários, com baixos e diferentes salários e em condições precárias de exercício da profissão (Instituição 1, ficha A, p. 172, grifos nossos).

No processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o **assistencialismo**, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria, necessariamente, sinônimo de emancipação (Instituição 3, ficha E, p. 81, grifos nossos).

Cabe lembrar que, a perspectiva assistencialista de atendimento à criança pobre, teve suas origens no Brasil no final do século XIX e seus princípios parecem persistir neste início do século XXI. A nosso ver, o atendimento oferecido à criança, ainda pautado pelos princípios da assistência aos pobres e desvalidos e às suas pobres mães trabalhadoras, conforme discutido no capítulo II, não contribui para avançarmos na compreensão do potencial formativo do gênero humano - em todas as suas dimensões, sejam elas linguísticas, sociais, cognitivos ou afetivas - latente em práticas educativas emancipatórias na educação infantil. Pensamos que o potencial formativo do gênero humano presente na educação infantil necessariamente passa por reconhecer a criança como sujeito sócio histórico dotado de direitos legalmente constituídos, a infância como categoria social em construção e a educação infantil como direito subjetivo das crianças de suas famílias.

Estes são aspectos importantes para os quais o campo da formação de professores para a educação infantil necessita estar atento e a compreensão crítica da articulação constitutiva entre eles deve estar pautada por uma concepção de realidade histórica.

Esta também foi a compreensão compartilhada por cinco pesquisadores de professores de educação infantil do Centro-oeste que desenvolveram suas análises apoiados no referencial teórico MHD: eles destacaram a articulação entre a constituição da infância e da educação infantil. É preciso ressaltar, contudo que a história por si só não garante o alcance do movimento dialético tal como o propôs o pensamento de Marx. De acordo com Anes, Bernardes e Ferreira (2012, p. 12), a produção da historicidade “deve vir acompanhada de reflexões, de problematizações e de questionamentos que permitam tratar um dado empírico em busca das dinâmicas e processos que o constituíram”.

A importância de compreendermos os fenômenos sociais e educacionais tendo em vista sua dimensão histórica reafirma o compromisso político desses pesquisadores com a ideia da desnaturalização da concepção idealizada de infância e, conseqüentemente, da educação infantil. O entendimento dessa fase da vida e dessa etapa da educação como processos historicamente articulados e marcados, sem dúvida, por contradições e ambigüidades é fator imprescindível a uma análise materialista que visa, segundo Lima (2011, p. 266), “escapar dos determinismos históricos” que acompanham tanto essa fase da vida quanto essa etapa educativa.

Nesse sentido, destacamos as concepções de criança, de infância e de educação infantil de um pesquisador da Instituição 2, ficha D, um da Instituição 1, ficha C e outro da Instituição 5, ficha H, que, a nosso ver, reafirmam o compromisso político desses pesquisadores com o campo pesquisado colocando-se a favor de sua transformação.

A ideia da criança única, abstrata e desvinculada da dinâmica da sociedade, não pode ser sustentada. As **crianças são seres com histórias e experiências diferentes**, portanto, com mecanismos e condições diferenciadas para fazerem parte do meio social em que vivem (Instituição 2, ficha D, p. 57/58, grifos nossos).

A infância, como uma categoria social configurada num processo histórico de desenvolvimento do homem na sociedade, está marcada pela diversidade cultural, social, econômica, política, educacional produzida pelas relações sociais estabelecidas entre as pessoas e suas histórias (Instituição 5, ficha H, p. 61, grifos nossos).

A Educação Infantil deve ser percebida na totalidade, na relação com os aspectos físicos, cognitivos, intelectuais, estéticos e técnicos. **A criança deve ser entendida como um ser inserido nas relações sociais**, que é constituída e constituinte da história e que esta exerce um papel ativo na construção de conhecimento e formação de conceitos. A Educação Infantil nessa perspectiva tem um papel fundamental possibilitando a socialização de conhecimentos historicamente produzidos, ensinando as crianças [...] a compartilhar ativamente (não sem contradições e tensões) dos diversos valores da existência e do mundo trocarem conhecimento, vivenciarem papéis e estabelecerem práticas criativas e contemporâneas (Instituição 1, ficha C, p. 139, grifos nossos).

É possível afirmar que estes autores concebem a criança como sujeito social e histórico dotado de infinitas potencialidades de desenvolvimento enquanto ainda criança, reconhecendo suas peculiaridades e compreendendo-a como partícipe das relações sociais mais amplas. Esse entendimento é condição fundamental para pensarmos relações educativas voltadas para as crianças que superem o entendimento em relação a ela enquanto ser abstrato e da infância com mero período de preparação para o futuro. Essa também é a compreensão do pesquisador da Instituição 3, ficha E, expressa no excerto abaixo.

Essa perspectiva pedagógica acentua que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, não [se] trata de **uma etapa “inferior”, mas que nela a criança deve ser tomada como ponto de partida, como sujeito integral e tendo a compreensão que “para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer, a fantasia, o brincar e o movimento [...]** Que para ela a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira” (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 65). [Há] a necessidade da proposta pedagógica ser sempre orientada por pressupostos teóricos, que explicitam as concepções de criança, educação, e sociedade e que a relação entre escola e sociedade é clara e que a escola tem como função contribuir para as transformações necessárias no sentido de tornar a sociedade brasileira mais democrática. E ainda, que a função pedagógica proporcionada às crianças seja capaz de favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos. Sendo necessário, um trabalho orientado para **uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos que possuem características diferentes**. É o mesmo que reconhecer que as crianças são diferentes, pertencem a diversas classes ou podem estar em diferentes momentos do seu desenvolvimento psicológico. Não perde de vista que os hábitos, costumes e valores presentes na sua família e comunidade influenciam na sua percepção de mundo e na sua inserção a esse mundo (Instituição 3, ficha E, p. 34, grifos nossos).

A educação infantil compreendida enquanto direito também foi apontada por esse mesmo pesquisador, ao mesmo tempo em que se denuncia a ausência de políticas públicas destinadas ao atendimento às crianças menores em instituições de educação infantil. Na introdução dessa dissertação já havíamos chamado a atenção para o descompasso entre as disposições legais voltadas para a questão do atendimento às crianças menores de três anos, consideradas, por sinal, bastante avançadas (PRESTES 2009) e a realidade concreta na qual é flagrada uma porcentagem de menos de 13% das 11.500.000 crianças atendidas nessa faixa etária (BESSA, 2011).

O debate ideológico e político sobre a importância da educação da infância, seus direitos e o reconhecimento da obrigação do poder público, teve um progresso expressivo. Percebe-se a mudança das concepções quanto ao atendimento não assistencialista, mas de direito da criança ser educada. [...] Um marco expressivo relativo ao aumento da oferta de vagas pelo poder público foi o avanço do debate ideológico e a organização dos **movimentos sociais** em direção a esta questão, mas [...] ainda permanece a **falta de uma política com características voltadas para a criança pequena** (Instituição 3, ficha E, p. 14, grifos nossos).

De fato não podemos negar os avanços tanto no campo da cultura como da prática política voltados para a educação infantil brasileira; esses foram determinantes para o avanço do debate ideológico do campo e, sem dúvida, a presença dos movimentos sociais, conforme salienta esse pesquisador, foi fator decisivo para isso. É o caso, por exemplo, do MIEIB, que teve participação central em muitas conquistas do campo, conforme apontado anteriormente pelo pesquisador da ANPED.

Consideramos de importância ímpar para o campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores a produção acadêmica da área destacar a articulação interna entre esses três campos através do viés histórico. Mas, conforme apontado há pouco, a narrativa história por si só não assegura o alcance do movimento dialético da realidade; captar a historicidade de determinado fenômeno exige críticas, reflexões, problematizações questionamentos em busca das dinâmicas e dos processos que o constituem (ANES; BERNARDES; FERREIRA 2012, p. 12).

Pensando assim, e reconhecendo a validade do conhecimento produzido pelos pesquisadores de educação infantil do Centro-oeste, cujos trabalhos, de forma explícita ou implícita, desenvolveram suas análises tendo como base o MHD, salientamos que a abordagem histórica problematizadora dos fenômenos ligados à criança, à infância e sua

educação se constitui condição imprescindível para o avanço do campo, contribuindo para a superação dos determinismos e reducionismos que historicamente o acompanham. Todavia, consideramos como fator preocupante para o campo o conhecimento produzido não atento a essa articulação. Verificamos em nossa pesquisa que em um dos quatro trabalhos cujo opção teórico-metodológica não estava explícita e justificada a compreensão histórica do objeto de estudo se mostrou comprometida.

Esse foi o caso do trabalho da Instituição 4, ficha F. Esse trabalho, embora tratando de um objeto bastante específico, a formação de professores de música para o trabalho na educação infantil, não problematiza a formação de professores de modo geral tampouco historicamente. Observamos tal aspecto com certa preocupação considerando a referência que o conhecimento produzido e apresentado sob a forma de pesquisa acadêmica pode vir a se constituir para o campo. Esse campo, em permanente construção e modificação, precisa de trabalhos acadêmicos que o considerem na totalidade histórica que o constituiu, levando em conta suas contradições, avanços e retrocessos cuja explicitação é vista como potencializadora de transformações (MAGALHÃES, 2004).

Excetuando esse trabalho, desenvolvido na Instituição 4, ficha F, podemos dizer que os outros sete trabalhos sobre professores de educação infantil do Centro-oeste, analisados neste estudo, apresentaram importantes contribuições para o campo da formação de professores ao discutirem do ponto de vista histórico seus objetos, considerando os condicionantes sociais, econômicos e culturais que os envolvem e os modificam.

Na próxima seção, tomando ainda como referência o viés histórico que permeia nosso estudo, discutiremos o trabalho docente na educação infantil e sua recente configuração no campo educacional brasileiro.

4.2.4 Trabalho docente e identidade profissional do professor da infância

Discutir a categoria trabalho docente e identidade profissional do professor da infância neste trabalho impõe refletirmos sobre a natureza assistencialista historicamente impregnada nas formas de atendimento destinado à criança pobre no Brasil. Dois autores dos trabalhos analisados, o primeiro deles ligado à Instituição 1, ficha A, e o outro, da Instituição 5, ficha G, enfatizam que essa concepção de atendimento não se mostra superada junto a instituições de educação infantil, embora tenha havido avanços

importantes na esfera legal e conceitual que apontem para novos referenciais a serem considerados. Um deles, por exemplo, é o reconhecimento da educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Tal premissa, para esses pesquisadores, inaugura, pelo menos em tese, novo patamar para o atendimento a ser oferecido em instituições de educação infantil, atendimento para o qual, passou-se a exigir um profissional formado pelo menos em nível médio, conforme discutimos no capítulo III.

O pesquisador da instituição 1, ficha A, cujo trabalho teve como temática específica o estudo da constituição da identidade profissional de professoras de educação infantil de determinados Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do município de Goiânia, destaca os avanços da Lei 9394/96 (LDB) quando esta define que o trabalho com e para as crianças pequenas seja realizado por profissional formado; entretanto, esse mesmo pesquisador aponta que, apesar dessa conquista histórica, os trabalhadores da educação infantil continuam afastados da organização da categoria geral de trabalhadores da educação.

A LDB [...] contempla a educação infantil como primeira fase do Sistema Básico de Ensino, garantida pelo Estado de forma pública e gratuita. Essa premissa legal inaugura um novo patamar no atendimento educativo da infância, cuja responsabilidade que antes era remetida aos órgãos do poder público responsáveis pela assistência social passa a ser organizada e gestada pelas secretarias de educação. Essa mudança altera significativamente o quadro de trabalhadores das instituições de atendimento à infância (as então chamadas creches), que eram compostas quase que exclusivamente de voluntárias e/ou trabalhando com um salário irrisório sem regulamentação. Boa parte do quadro de trabalhadores dessas instituições (agora) de educação infantil, pós LDB, passa a ser formada por professoras com formação mínima de magistério ou Normal Superior, que compartilham os sabores e dissabores do trabalho docente no país. Em termos legais, as **trabalhadoras da educação infantil passam a compor a categoria profissional dos trabalhadores da Educação, mas concretamente ainda permanecem afastadas da organização da categoria** (Instituição 1, ficha A, p. 267, grifos nossos).

Esse mesmo pesquisador destaca a influência da herança assistencialista em prejuízo da constituição da identidade profissional dos professores que atuam na educação infantil.

As contradições presentes no âmbito das práticas e do discurso das trabalhadoras que atuam nas instituições de educação infantil manifestam o estágio de construção por que passa esse campo de conhecimento e intervenção que, apesar de vir estabelecendo diretrizes educacionais

(oficiais e acadêmicas), institucionalizando as instituições a partir das normas e estruturas dos sistemas de ensino no país, ainda não superou a **herança da intervenção assistencialista. Tal herança incide num prejuízo na composição da identidade política de suas trabalhadoras**, visto que as relações decorrentes de uma intervenção assistencialista propõem uma pedagogia do silêncio, da humilhação e da submissão das maiorias diante dos conflitos sociais e das relações de poder decorrentes [...]O trabalho em instituições de educação infantil **ainda mantém o seu aspecto ideo-político de pedagogia assistencialista**, exercida em modelos precários de atendimento por trabalhadoras atuando também de maneira precária, por meio de contratos temporários, com baixos e diferentes salários e em condições precárias de exercício da profissão (Instituição 1, ficha A, p. 108, grifos nossos).

O pesquisador da instituição 5, por sua vez, cuja ficha corresponde à letra H, também destaca que as mudanças históricas nas concepções de criança e de infância exercem influência na construção da identidade profissional dos trabalhadores da educação infantil.

Do ponto de vista político-pedagógico, a construção da **identidade dos profissionais da educação infantil tem sido historicamente marcada por mudanças ocorridas quer na concepção da infância, quer na concepção de criança, o que influi no tipo de atendimento dado nas instituições educativas voltadas para a criança pequena** (Instituição 5, ficha H, p. 53, grifos nossos).

Conforme discutimos nos capítulos I e II, diferentes formas de conceber a criança e a infância ensejam também diferentes perspectivas educativas e estas, por sua vez, também podem potencializar diferentes perspectivas formativas para os adultos que se encarregam de sua educação.

Essa afirmação pode ser ilustrada com o que apontamos no capítulo I em relação às interpretações acerca da infância como território do pecado e do erro, formuladas ainda na Grécia Clássica. Essas interpretações, conforme vimos, foram posteriormente reeditadas por Santo Agostinho na Idade Média e, a partir delas, passou-se a recomendar aos adultos que exercessem as mais severas punições contra as crianças em nome de sua educação. Essas recomendações atravessaram vários séculos e se mantiveram hegemônicas até que fossem formuladas novas formas de compreender a criança e suas especificidades, que, conseqüentemente, levaram a novas formas de educá-la tanto na família quanto na escola (BADINTER, 1985). Vale lembrar, contudo, que a interpretação em relação à criança como sempre errada e, por isso, passível de punições não se encontra superada na

atualidade e, em nome dela, adultos ainda cometem as mais bárbaras atitudes contra as crianças (SILVA, 2008; SOUSA, 2012).

A relação entre as diferentes formas de se conceber a criança, a infância e a educação infantil e a constituição da identidade do professor também foi discutida por um pesquisador da ANPEd, na 34ª Reunião dessa Associação ocorrida no ano de 2012. Esse pesquisador, conforme vimos, investigou as experiências formativas dos auxiliares de creche que participaram da formação oferecida pelo Proinfantil no município do Rio de Janeiro. Nesse trabalho, o autor relacionou a constituição da identidade profissional dos cursistas ao caráter dual sobre o qual historicamente se deu o atendimento em creche e pré-escolas, sendo a primeira instituição voltada para as crianças pobres enquanto a segunda, para os filhos da classe média. Esse autor constatou que a identidade profissional dos profissionais que se dedicam ao trabalho com as crianças menores de três anos, portanto atendidas na creche, vêm-se constituindo histórica e culturalmente relacionada à ideia de criança pobre e necessitada, situando as ações do professor que se encarrega desse atendimento no campo do favor e da caridade, e não da profissionalidade. Isso reafirma nossos apontamentos realizados no capítulo II em relação ao imbricamento entre as concepções de criança, infância e educação infantil na constituição da identidade profissional do professor dessa etapa educativa.

Outra contribuição importante apresentada para o campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores está relacionada à discussão sobre a hierarquização entre as atividades de cuidado e educação de crianças pequenas, ainda bastante presente em instituições de educação infantil (OLIVEIRA, 1985; 2000; OSTETO, 2000).

Conceber essas duas atividades inerentes ao fazer pedagógico na educação infantil de forma desarticulada e hierarquizada produz impactos preocupantes na constituição profissional dos trabalhadores da educação infantil. Tal aspecto também foi apontado pelo autor da Instituição 1, ficha B.

O que acontecia – e acontece, ainda – na prática, era/é uma hierarquização de tarefas – uma separação entre o cuidar e o educar – vinculada à separação entre professores e auxiliares, **reproduzindo a histórica dicotomia de trabalho intelectual versus trabalho manual**. Isso porque, não bastassem as diferenças no nível de formação entre auxiliares e professores, abre-se, também, um abismo entre eles em termos salariais, carga horária e até de reconhecimento profissional. Essa fragmentação do trabalho na Educação Infantil atribuiu status

diferenciados a cada profissional, sobretudo, pela segregação das ações de cuidar e educar [...]. Dessa forma, fragmentado e alienado, o trabalho passa a constituir não mais numa atividade formadora do homem, mas tão-somente um meio para a sua existência, às vezes sobrevivência, outras nem isso. Ter essa alienação dentro das salas de creches e pré-escolas é certamente um fator de deterioração do trabalho docente e deve ser combatida, pois as dimensões do cuidado e da educação são aspectos indissociáveis do mesmo processo (Instituição 1, ficha B, p. 80, grifos nossos).

A reflexão oportuna desse pesquisador sobre a fragmentação e hierarquização das atividades de cuidado e educação de crianças pequenas, ainda vivenciadas em muitas instituições de educação infantil em todo o país, embora coexistindo com outras formas historicamente construídas de conceber e realizar o trabalho nessa etapa educativa, remete a pensarmos, dentre outros aspectos, sobre as formas historicamente construídas de se conceberem a criança e o seu corpo.

Conforme vimos no capítulo I, um dos lugares reservados à criança, enquanto criança, desde a Antiguidade Clássica situa-se fora da *pólis*, ou seja, à parte das relações sociais mais amplas (KOHAN, 2088). Sendo assim, as ações de cuidado para com alguém que ainda não participa da *pólis*, uma vez que ainda não é plenamente reconhecido como cidadão, não podem ser consideradas importantes assim como também não o são os adultos que delas se ocupam. Tudo isso pode ser interpretado tomando-se como ponto de partida a concepção impregnada na sociedade de que a criança enquanto criança ainda não *é* e, nesse sentido, não só o cuidado com o seu corpo, mas também com a sua educação são concebidas como atividades menores e, por isso, podem ser realizadas por pessoas leigas.

Outro aspecto importante relativo à discussão sobre o corpo da criança foi trazido pelo pesquisador cujo trabalho foi apresentado na 31ª Reunião da ANPEd, ocorrida no ano de 2008. Para ele, no Brasil, historicamente, a dimensão corporal teve seu aporte teórico vinculado ao campo das ciências naturais e biológicas e essa perspectiva se constituiu como hegemônica desde o advento do higienismo no país, inaugurado no final do século XIX. Sendo assim, as ações de cuidado com o corpo da criança necessárias em instituições educativas são, muitas vezes, consideradas de menor importância, uma vez que não são concebidas como inerentes ao fazer pedagógico na educação infantil. Assim compreendidas elas não precisam, então, ser desempenhadas pela mesma pessoa, sendo destacado para essa tarefa alguém considerado ainda *menor* em relação ao professor: seu auxiliar. Em contraposição a essa perspectiva hierarquizada e dicotomizada do atendimento à criança pequena em instituições educativas, vem crescendo no país o debate

sobre a dimensão corporal da criança, concebida como construção histórica, social e cultural. Dentro dessa compreensão, cuidar e educar são entendidos como dimensões indissociáveis, constituintes e constitutivas do trabalho docente desenvolvido em creches e pré-escolas. Cabe salientar que o debate sobre o corpo infantil e suas possibilidades, enquanto construção histórica tem sido enfrentado por vários estudiosos do campo, dentre os quais se destacam Arroyo (2012) e Simão (2012).

Ainda sobre a hierarquização e a dicotomização entre as tarefas de cuidar e educar crianças, torna-se pertinente discutir outro reflexo disso na constituição do trabalho docente na educação infantil, também ressaltado pelo pesquisador da Instituição 1, ficha B. De acordo com esse pesquisador, hierarquizado e dicotomizado, o trabalho docente na educação infantil constitui-se em fator de alienação dos seus trabalhadores, deixando, com isso, de ser, por princípio, atividade formadora do homem, passando a ser atividade meramente reprodutora, uma vez que separa quem pensa de quem faz, sujeito do objeto, teoria da prática.

Remetendo à temática discutida no capítulo III sobre a compreensão da relação entre teoria e prática nas perspectivas formativas propostas para os professores brasileiros a partir de 1990, dentre estes os professores de educação infantil, é possível dizer que pensar o trabalho docente na educação infantil que articule as dimensões teórica e prática e, nesse sentido, a articulação entre cuidar e educar, compreendida enquanto práxis transformadora, pode ser uma alternativa para a superação da hierarquização e dicotomização dessas atividades, e também da alienação dos profissionais que delas se encarregam.

As ambiguidades e indefinições históricas quanto ao papel da instituição que cuida e educa crianças pequenas, refletidas (ou não) no preparo profissional de seus trabalhadores também foram apontadas como fatores que comprometem a construção da identidade profissional e política desses sujeitos. Um pesquisador da instituição 1, ficha A, destaca os desdobramentos dessa compreensão para o trabalho docente na educação infantil.

O trabalho docente na educação infantil como pudemos perceber até aqui – tem sido conformado por princípios **afetivos e ideais mistificadores, encobrindo o caráter concreto da atividade educativa histórica e socialmente situada**. Sob esses condicionantes, os aspectos alienantes e alienados do magistério são “substituídos” idealmente pelas relações imediatas, personalizadas e afetivas que as trabalhadoras mantêm com as crianças, dificultando a elaboração de uma percepção politizada de suas

condições de trabalho e de vida e, conseqüentemente, da sua inserção de classe (Instituição 1, ficha A, p.174, grifos nossos).

É o caso também da feminização/sexualização do trabalho na educação infantil há muito denunciada como definidora da divisão entre produção e reprodução, constatada por esse mesmo pesquisador.

Verificou-se que mediações da identidade política das trabalhadoras da educação infantil são produzidas pelas seguintes questões: a) as instituições de educação infantil são constituídas sob as determinações ideológicas e históricas do conflito entre capital e trabalho; b) o trabalho na educação infantil é mediado por aspectos ideológicos e práticos de natureza assistencialista; c) a **feminização/sexualização do trabalho docente na educação infantil reitera a divisão entre produção e reprodução**; d) **não existe um diálogo entre sindicato docente e trabalhadoras da educação infantil.**[...] Ao ser assumido pelos sistemas educacionais, a educação infantil pouco incorpora os modestos, mas importantes avanços conseguidos por meio das lutas político-sindicais da categoria de trabalhadores em educação (planos de carreira; planejamento em horário de trabalho; emprego por meio de concursos públicos; exigência de formação universitária). Ao contrário, **herda elementos conservadores e ideológicos do magistério, tais como a manutenção da perspectiva de gueto feminino no mundo do trabalho**, o aspecto precarizado e desqualificado da profissão, as péssimas condições de trabalho e a imagem atribuída (e assumida) de atividade mediada pela “vocaçãõ materna” das mulheres (Instituição 1, ficha A, p. 141, grifos nossos).

Essas afirmações vão ao encontro das ideias de Lima (2010). Para a autora, as mudanças implantadas pela Lei 9.394/96 (LDB), principalmente as que se referem à formação e à constituição da identidade do profissional da educação infantil, não foram consolidadas e tampouco passaram a ser objeto de investigação. De acordo com a autora, para que se operem mudanças importantes nesse campo, faz-se necessária a reorientação da questão do trabalho das trabalhadoras da educação infantil⁵², o que vai exigir uma nova forma de se conceber o trabalho nessa etapa da educação.

A constituição do perfil dessa trabalhadora empreenderá uma caminhada complexa, primeiro porque é um “novo trabalho” e, segundo, porque esse

⁵² A autora justifica o uso da expressão *trabalhadoras da educação infantil* por considerar que a grande maioria das pessoas que se dedicam a essa etapa educativa são do sexo feminino.

trabalho passou a não ser considerado como tal: elas *cuidavam* das crianças, não *educavam*. Dessa configuração situacional/relacional, desencadeia-se o processo de valorização das dimensões qualitativa e quantitativa desta categoria (LIMA, 2010, p. 18-19).

Vale lembrar, segundo a autora, que não há receitas para direcionar a construção da identidade profissional do trabalhador da educação infantil; um dos aspectos que pode contribuir com essa construção, porém, é que esse trabalhador se reconheça como pertencente a um grupo, “visto que o trabalho dá à pessoa essa identidade, valorizando o grupo e a si ao mesmo tempo, situando-se no mundo de determinada forma” (ibidem). Como adverte Mascarenhas (*apud* LIMA, 2010, p. 19), o trabalho não só garante a sobrevivência, como também é elemento fundamental para a construção da identidade profissional do trabalhador, “gerando um sentimento de pertença e de valorização”. Conforme Marx (*apud* LIMA, 2010), o que afeta o mundo do trabalho também afeta a vida e a ela se estende, uma vez que o mundo da vida é condicionado pelo mundo do trabalho.

Pensando dessa forma, destacamos entre os trabalhos que estamos analisando, alguns apontamentos que podem contribuir para refletirmos sobre a constituição da identidade profissional dos trabalhadores que se ocupam da educação infantil, no sentido de buscar maior valorização pessoal e profissional destes sujeitos, condição por nós compreendida como necessária à constituição e fortalecimento da identidade profissional dessa categoria.

Ademais, o desenvolvimento do trabalho pedagógico na educação infantil, visto na perspectiva dos relacionamentos, se caracteriza por uma ação intencional e contextualizada, que promove situações de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional. Desse modo, construir **uma outra concepção de identidade profissional** e, também, da instituição, torna-se, condição necessária para provocar mudanças no processo de profissionalização do professor de educação infantil e, por conseguinte, no próprio sentido de docência (Instituição 5, ficha H, p. 77, grifos nossos).

Apontar elementos que revelam as dificuldades **dessas trabalhadoras constituírem uma identidade política** que desvele a sua condição de oprimidas e aponte para a luta coletiva da classe que vive do trabalho. [...] a relevância deste trabalho não se vincula apenas ao acúmulo de discussões no âmbito acadêmico, mas, também, e, sobretudo, na intenção de construir fundamentação que se configure como uma **“arma da crítica” capaz de colaborar na práxis revolucionária** (Instituição 1, ficha A, p. 33, grifos nossos).

A constituição e o fortalecimento da identidade profissional do professor de educação infantil são tarefas urgentes. As pessoas que se ocupam da atividade de cuidar e educar crianças pequenas são profissionais como os demais trabalhadores das outras etapas da educação, e precisam ser reconhecidos e se reconhecerem como tal. Todavia, a partir da análise dos trabalhos desenvolvidos na Instituição 1, fichas A e B, e de outro desenvolvido na Instituição 5, ficha H, foi possível detectar, que a realidade profissional dessas pessoas continua muito dura e podemos dizer que o desvelamento de suas múltiplas dimensões, contingências e determinações históricas pode ter sido favorecido pela perspectiva teórica MHD de análise da realidade histórica assumida por esses pesquisadores.

Pensamos que a análise da realidade profissional dos professores de educação infantil a partir da base teórica epistemológica MHD, possibilitou a explicitação de elementos que se escondem atrás de uma aparente situação de igualdade profissional entre os próprios trabalhadores da educação infantil e destes em relação aos demais trabalhadores da educação, como, por exemplo, a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual na educação infantil (cuidado e educação), formação acadêmica inferior, salários inferiores, baixo prestígio profissional. Entendemos que a essas situações desiguais de carreira e de vida historicamente construídas entre os professores dos diferentes níveis educativos, oriundas da forma como se concebeu e se implementou o atendimento institucionalizado às crianças pequenas no Brasil precisam ser refletidas criticamente e problematizadas à luz das especificidades do trabalho docente que esses professores desenvolvem, cujo parâmetro principal, em nosso entendimento, deve estar pautado pelo compromisso com o desenvolvimento do gênero humano em todas as suas potencialidades.

Pensamos que tudo isso pode contribuir para pensarmos perspectivas formativas para o professor de educação infantil que contribuam para a melhor estruturação e fortalecimento do campo. Sendo assim, na próxima seção, discutiremos a formação docente, quarta e última categoria de análise definida para este trabalho.

4.2.5 Formação docente

A categoria *formação docente* também foi elencada para análise do nosso objeto. De uma forma ou de outra, a temática da formação perpassou pelos oito trabalhos analisados, mesmo não sendo, em alguns deles, o objeto principal da investigação. Sobre essa temática, encontramos contribuições importantes para o campo da infância, da

educação infantil e da formação de professores, advindas, principalmente, de seis dos oito trabalhos selecionados.

Um dos trabalhos por nós analisado, desenvolvido junto à Instituição 3, cuja ficha corresponde a ficha E, refere-se a um estudo do estado do conhecimento sobre a formação de professores para a educação infantil no Brasil no período de 2000 a 2005. Nesse trabalho, o pesquisador analisou teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas naquele período, que se encontravam no banco de dados da ANPEd e da CAPES, cobrindo, assim, produções de 34 PPGEs.

De acordo com o pesquisador, entre os 175 trabalhos encontrados sobre educação infantil, onze abordavam a formação inicial do professor de educação infantil e doze tratavam de sua formação continuada, perfazendo um total de 23 trabalhos cuja temática específica era a formação do professor de educação infantil. Embora esse pesquisador reconheça que tenha ocorrido uma ampliação significativa do número de trabalhos científicos nos últimos anos que tematizaram a educação infantil, ele, assim como nós, também considerou baixa a produção sobre o professor da educação infantil, especialmente no que diz respeito a sua formação.

Vale lembrar que em nossa pesquisa, que compreendeu a produção acadêmica sobre o professor da educação infantil na Região Centro-oeste desenvolvida no período de 1999 a 2007, também encontramos um número reduzido de trabalhos que tematizaram o professor da educação infantil. Concordando com o pesquisador da Instituição 3, ficha E, embora tenha havido crescimento significativo de pesquisas no campo da educação infantil em todo país nos últimos trinta anos, considerando a divulgação crescente de muitos desses trabalhos pela própria ANPEd, é possível afirmar que o professor da educação infantil ainda continua pouco pesquisado, especialmente no tocante a sua formação.

Ao analisar a produção de dissertações e teses dos programas de pós-graduação no período de 2000 a 2005, constatamos que a pesquisa no campo da Educação Infantil, vem crescendo em termos numéricos, mostrando uma produção significativa em média de 29,16 trabalhos/ano e somam total 175 produções [...]. Por outro lado, mostra também que **o número de trabalhos sobre a formação de professores para a Educação Infantil, não acompanhou esse crescimento, totalizando uma média de 3,83 trabalhos/ano** (Instituição 3, ficha E, p. 56/57, grifos nossos).

Entendemos que a baixa produção referente à formação do professor da educação infantil pode estar relacionada, por um lado, à recente constituição desse campo de ensino e também de pesquisa, que pode estar refletindo na baixa produção científica do campo; por outro lado, o número ainda reduzido de produções sobre o professor da educação infantil pode estar atrelado também à desvalorização histórica desse nível de atendimento, que, conforme vimos no capítulo II, deu-se de forma articulada à desvalorização das pessoas que dele se ocupavam e ainda se ocupam. Nesse sentido, a educação infantil, sobretudo sua história, assim como a formação de seus professores, ainda são temas considerados pouco interessantes pelas pesquisas educacionais “mesmo entre os que trabalham com a educação das crianças pequenas” (KUHLMANN JR, 2001, p. 5).

Essa afirmativa também é corroborada pelo pesquisador da Instituição 3, ficha E e, para isso, este se fundamenta no trabalho que realizou do estado do conhecimento sobre a formação de professores para a educação infantil no Brasil entre 2000 e 2005.

Essa produção [sobre educação infantil] (23) corresponde a 13% do total de produções levantadas sobre a Educação Infantil (175) o que demonstra **pouco interesse nesse campo de pesquisa** e que do ponto de vista quantitativo, percebe que a produção dos programas de Pós-graduação em Educação concentra-se mais nos cursos de mestrado (Instituição 3, ficha E, p. 56/57, grifos nossos).

Considerando que a formação docente não ocorre apenas nos curso de formação inicial, tampouco pelo acúmulo de conhecimentos e de técnicas, conforme discutido no capítulo III, mas ao longo de toda a vida profissional e, principalmente, no exercício efetivo da profissão docente, entendemos, assim como Zeichner (1998), Contreras (2002), Sacristán (1995, 1999) Silva (2011) e Souza; Magalhães (2011), que também a construímos no percurso de nossas carreiras.

Essa concepção de formação docente ampliada, que abarca também a profissionalidade, a carreira e as condições de trabalho do professor, foi expressa pelo pesquisador da instituição 4, cuja ficha corresponde à letra F. Esse autor investigou, especificamente, a formação do professor de música para o trabalho na educação infantil, mas suas interpretações podem ser aproveitadas para apreendermos sua concepção de formação do professor.

No processo de **formação profissional** [...] acreditamos que a forma como ensinamos é, sem nenhuma dúvida, **reflexo da formação que se dá em diferentes tempos e espaços de nossas vidas**. Nesse sentido,

compreendemos que os saberes e as práticas musicais de professores são construídos nas experiências musicais da vida, em processo de formação e também no exercício profissional. Os professores constroem seus saberes seja em cursos de formação inicial ou continuada, em espaços escolares e extraescolares num processo que é contínuo (Instituição 4, ficha F, 15/16, grifos nossos).

O pesquisador da instituição 3, ficha E, corrobora a compreensão do pesquisador trazida logo acima.

O espaço da escola é visto como privilegiado para a reflexão sobre o fazer pedagógico e a organização de estratégias para problematização e solução de problemas educacionais por vários estudiosos do assunto, como se vê em Candau (1997, p. 57): “Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação” (Instituição 3, ficha E, p. 84, grifos nossos).

Conforme discutido no capítulo III, apoiados pelos autores que defendem perspectivas formativas para o professor de caráter crítico e emancipatórias do sujeito professor, entendemos que a formação comprometida com a emancipação humana precisa ocorrer desde a sua etapa inicial e seguir por toda a trajetória profissional do professor, permeando seu desenvolvimento pessoal e coletivo (ZEICHNER, 1999; CONTRERAS, 2002; SACRISTÁN, 1995; 1999; SILVA, 2011; SOUZA; MAGALHÃES, 2011a; 2011b). Entendemos, assim como esses autores, que a essência de uma formação pensada para a emancipação do professor passa necessariamente pela articulação entre teoria e prática em todas as dimensões do fazer-se professor.

Dito de outra forma, lutamos por uma formação que pense a totalidade do processo educativo e que, dessa forma possa contribuir para a construção dialética de conexões entre o processo particular de cada evento educativo vivido nas instituições educacionais com o todo maior que o constitui e, muitas vezes, o determina. A isso denominamos práxis transformadora e a construção dessa condição compreensiva para os professores de educação infantil pode começar com a formação inicial em cursos de pedagogia oferecidos em universidades.

O lugar institucional onde deve ocorrer a formação do professor de educação infantil também foi abordado em cinco dos oito trabalhos sobre os professores de educação infantil da Região Centro-oeste. Nesses trabalhos foi possível identificar a defesa de seus autores para que a formação profissional do professor ocorresse em nível superior;

portanto, em universidades, especificamente em cursos de pedagogia, assim como também defendemos em nosso trabalho dissertativo.

Enquanto estratégia de defesa de uma formação a ser oferecida em nível superior para os professores de educação infantil, o pesquisador da Instituição 2, ficha D, aponta a insuficiência da formação oferecida em nível médio para o trabalho na educação infantil.

Embora o artigo 64 da LDB, que determina a formação em nível médio para os profissionais de creches e pré-escolas, esteja em sintonia com o proposto pela Política Nacional de Educação Infantil, **as pesquisas também concluem que esses professores estão sendo formados inadequadamente, pois essa formação não contempla as especificidades da Educação Infantil** (BRASIL, 1998) (Instituição 2, ficha D, p. 87, grifos nossos).

O pesquisador da Instituição 5, ficha H, também enfatiza a importância da formação oferecida no curso de pedagogia aos professores de educação infantil. Para esse pesquisador, tal reconhecimento se deve, em parte, à tradição e ao compromisso assumido por muitos desses cursos com a discussão e problematização dos contextos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais que influenciam no processo de se construir o professor.

[O] curso de **Pedagogia é um dos lócus “privilegiado”** de produção dos saberes pedagógicos, na interface com outras ciências aportes e outros saberes, bem como, com os cursos de licenciaturas diversas, os sistemas de ensino, a escola e as práticas políticas e educativas várias. Entretanto, esses saberes, além de se constituírem ou se articularem no interior dos cursos, têm uma gênese histórica no debate e no contexto societário [...] (Instituição 5, ficha H, p. 247, grifos nossos).

No excerto abaixo, o pesquisador da Instituição 1, ficha B, em sintonia com o nosso pensamento, considera que a formação inicial oferecida no curso de pedagogia, embora insuficiente, se levarmos em conta a dinâmica da realidade educacional e social das instituições de educação infantil e dos sujeitos que dela participam, é condição primeira no trilhar da formação docente. Esse nível formativo, quando pautado pela qualidade e consistência teórico/prática, pode fornecer elementos importantes para a construção de formas emancipadas de se pensar a educação e o ser nessa etapa educativa.

Além disso, há que se considerar que a **formação inicial deve responder por amplo desenvolvimento científico, cultural, social e pedagógico do**

professor, ao passo que a formação continuada tem o objetivo de procurar responder situações vivenciadas pelos professores em sua prática profissional, bem como possibilitar o aprofundamento de estudos. Assim como defendemos a especialização de qualidade, pautada na reflexão crítica, também defendemos a **graduação em Pedagogia** como o espaço da formação inicial para aqueles que irão atuar na Educação Infantil. E essa formação inicial também precisa pautar-se pela qualidade e consistência, fornecendo ao professor elementos suficientes para articular teoria e prática nas diferentes etapas da Educação Básica, especialmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e possibilitar a verdadeira autonomia profissional (Instituição 1, ficha B, p. 215, grifos nossos).

A ênfase do pesquisador da Instituição 1, ficha C, trazido logo abaixo, quando defende a formação do professor de educação infantil em cursos de pedagogia, leva em conta que o desempenho da tarefa de cuidar e educar crianças pequenas em espaços institucionais de educação infantil exige de seus profissionais muito mais do que simplesmente gostar de crianças.

Por isso, pensar a formação de professores para a Educação Infantil é pensar nessa situação que configura o campo. Opondo-se a essa visão, nossa pesquisa propõe discutir o campo de entrelaçamento da Educação Infantil e da **formação do pedagogo** com base na premissa de que a realidade atual se apresenta mais complexa e dinâmica e que para educar crianças são necessários outros elementos como a compreensão histórica social e política do campo da educação e das funções de ser professor de criança pequena (Instituição 1, ficha C, p. 17, grifos nossos).

Para esse pesquisador, assim como para nós, o desempenho qualificado da tarefa de cuidar e educar crianças pequenas em instituições de educação infantil exige consistência teórica, tanto na formação inicial quanto na continuada. Nesses processos formativos, em nosso entendimento, diversos aspectos precisam ser constantemente problematizados como, por exemplo, a compreensão histórica e articulada do processo de reconhecimento da criança como sujeito social datado histórica e socialmente bem como da infância como categoria social em construção.

Pensamos que compreender a criança e a educação infantil a partir de uma perspectiva histórica e contextualizada pode ser importante na busca da superação dos reducionismos e determinismos históricos que acompanham o entendimento sobre a criança e a fase da vida em que ela se encontra. Para nós, pensar a formação do professor da educação infantil considerando esses elementos pode contribuir para a construção efetiva de uma práxis transformadora para o campo.

Essa é a opinião também do pesquisador da Instituição 3, cuja ficha corresponde à letra E. Vejamos:

Os trabalhos sobre a Formação Inicial do professor de Educação Infantil evidenciam a importância de uma formação que busque a ampliação e multiplicidade de conhecimento e a **necessidade de articulação da teoria/prática**. Bonetti (2004) discutindo sobre a prática do professor lembra, ao se referir à formação do professor em nível médio, como insuficiente para o exercício da docência e **que o nível superior, além do aprofundamento dos conhecimentos, poderá possibilitar uma formação que supere a perspectiva técnica como concepção da prática educativa, e para isso, sua formação deve se dar prioritariamente**, em nível superior (BONETTI, 2004, p. 45) (Instituição 3, ficha E, p. 68, grifos nossos).

Conforme apontado por nós e pelos pesquisadores acima referidos, torna-se importante destacar que a defesa da formação do professor de educação infantil a ser oferecida em cursos de pedagogia que, necessariamente, contemple a articulação entre teoria e prática, compreendida por nós enquanto práxis transformadora, só pode estar ancorada em uma concepção de educação comprometida com a emancipação humana (SILVA, 2011).

O parecer de dois pesquisadores de professores de educação infantil do Centro-oeste, ambos ligados à instituição 1, cujas fichas correspondem, respectivamente, à letra A e B, ilustram bem esse entendimento:

Entendemos a educação como prática sócio-histórica (práxis), produto do trabalho entendido como categoria ontológica e econômica fundamental que apresenta sua concretude na medida em que nega, dialeticamente, o seu polo contrário (o trabalho estranhado e as formas alienadas e alienantes de Educação) como aponta Frigotto [1995, p. 31]. A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como **uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais**, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma uma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas) (Instituição 1, ficha A, p. 35, grifos nossos).

Em todo nosso exercício profissional **encaramos, de forma ideal, a educação como um instrumento para o alcance de objetivos comuns a toda a sociedade, a serviço da promoção humana**. Essa visão, no entanto, contrapõe-se à realidade brasileira. De fato, nossa sociedade é excludente, sexista, marcada por conflitos de classe e limitações da estrutura educacional, sob o domínio do capital e de suas relações sócio-

político-econômicas historicamente determinadas (Instituição 1, ficha B, p. 14, grifos nossos).

A educação assim compreendida ultrapassa a condição historicamente construída de reprodutora das relações sociais e se projeta como prática sócio-histórica comprometida com a transformação dessas mesmas relações; a educação infantil, inserida neste marco interpretativo, assume novas proporções na luta maior pela emancipação do gênero humano.

Nessa luta, nosso maior inimigo talvez sejam as forças hegemônicas do sistema capitalista, que se articulam em prol da reprodução das relações sociais que o sustentam. Na educação, isso é percebido das mais diversas formas e uma delas diz respeito à infinidade de propostas formativas do tipo “fast food” para os professores de modo geral e, em particular, para os professores de educação infantil: oficinas rápidas de técnicas ou de brincadeiras que se dizem voltadas para o interesse das crianças pequenas, mas que, ao mesmo tempo, não as considera como cidadãos de cultura e de história tampouco partícipes de determinada classe social.

Essas propostas, em consonância com as forças hegemônicas reprodutoras das relações sociais vigentes se constituem, portanto, segregadoras das dimensões teórica e prática, aspectos demasiadamente caros a uma formação docente voltada à emancipação humana.

Considerações finais

Aprendo mais com as abelhas
 do que com aeroplanos.
 É um olhar para baixo que eu nasci tendo.
 É um olhar para o ser menor. Para o insignificante
 Que eu me criei tendo.
 O ser eu na sociedade é chutado como uma barata
 Cresce de importância para meu olho.
 Ainda não entendi por que herdei esse olhar para baixo.
 Sempre imagino que venha
 de ancestralidades machucadas.
 Fui criado no mato e aprendi
 a gostar das coisinhas do chão
 Antes das coisas celestiais.
 Pessoas despertencidas de abandono me comovem
 tanto as soberbas coisas infinitas.

(Manuel de Barros)

Foi a luta pela causa infantil nossa principal motivação quando definimos a temática do estudo sistematizado nesta dissertação. Também foi por termos herdado, quem sabe de *ancestralidades machucadas* assim como Manuel de Barros, esse *olhar para o ser menor* a razão pela qual foram escolhidos os poemas da poetiza goiana Cora Coralina para nos ajudarem na construção do primeiro capítulo deste trabalho.

A esse olhar atento para a infância, somamos um olhar preocupado com a educação infantil e também com a formação de seus professores. Nesse processo, foi imprescindível o sentido da militância política em favor da causa infantil, que tentamos deixar explícito em todo trabalho, ao assumirmos como bússola para nossas reflexões o referencial teórico metodológico materialista histórico dialético (MHD).

Queríamos, assumindo essa base teórica, tentar compreender, de forma dialética, se o campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores poderia beneficiar-se de estudos dessa área também desenvolvidos a partir da base teórica MDH. Sendo assim, definimos como nosso principal objetivo a identificação e a análise das possíveis contribuições que as pesquisas com análises pautadas no MHD, desenvolvidas

sobre os professores de educação infantil na Região Centro-oeste no período de 1999-2007 estão oferecendo ao campo.

Para nortear nossa busca, elegemos algumas questões que tentamos responder à medida em que articulávamos as ideias de cada capítulo. No primeiro deles, tentamos responder a uma questão que consideramos crucial para o campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores quando se opta por produzir conhecimento tendo como base teórico-metodológica os fundamentos do método MHD, qual seja: como vem-se constituindo historicamente a compreensão acerca da infância e da educação infantil?

Essa pergunta sugere movimento e respondê-la, ancorados naquele referencial de análise, exigiu de nós um empenho teórico significativo para captar, no movimento da realidade, uma compreensão histórica e contextualizada sobre a infância e a educação infantil. Para tanto, fomos buscar junto às primeiras formulações, datadas do século IV a.C, na Grécia Clássica, formas pelas quais se concebiam a criança e a infância. Constatamos que concepções acerca da criança e da infância, formuladas desde aquele tempo histórico como, por exemplo, a criança como futuro, como *vir-a-ser*, e a infância como território do erro, ou um período de vida abstrato, idealizado, ainda coexistem com outras formas também construídas historicamente de se conceber a criança e a infância; por exemplo, a primeira como sujeito de direitos plenos assegurados legalmente e a segunda como categoria social em construção. Pensamos que parte do potencial analítico inerente ao referencial teórico assumido neste trabalho esteja justamente aí: ajudar a pensar a totalidade sócio-histórica, considerando seu movimento, suas ambiguidades e suas contradições para, então, propor sua transformação.

Na segunda parte do trabalho, empreendemos exercício semelhante ao realizado na primeira, dessa vez, tentando responder a duas questões complementares: que contingências sociais, históricas, econômicas e culturais concorreram para o surgimento de instituições de atendimento à criança pequena no Brasil? Como a história da infância brasileira e de sua educação se articula à trajetória de formação de seus professores?

O exercício de tentar responder a esses questionamentos exigiu de nós não perder de vista a compreensão da totalidade sócio-histórica, assumida desde a primeira parte do trabalho, novamente tentando captar no seu movimento suas idiossincrasias, continuidades e também possíveis rupturas. Nesse exercício analítico, entendemos que só é possível falar de constituição histórica da educação infantil se a apreendermos na constituição igualmente histórica da infância. Nesse percurso, compreendemos também o quanto essa

articulação entre os dois campos se mostrou, e ainda se mostra, definidora de projetos educativos para a criança brasileira e, conseqüentemente, de propostas formativas para seus professores. Em síntese, podemos dizer que apreendemos que conceber a criança e a infância de determinada forma vai implicar determinadas perspectivas educativas para ela, que, por sua vez, são definidoras de propostas de formação para o adulto que se encarrega de sua educação.

A formação foi objeto de discussão do nosso terceiro capítulo. Nessa parte do trabalho, tentamos encontrar respostas para a seguinte questão: sob quais perspectivas epistemológicas vem-se dando a formação de professores no Brasil?

Ao formular esse questionamento, buscamos compreender a problemática da formação do professor em âmbito ampliado, certos de que isso nos ajudaria a compreendê-la também no campo específico da educação infantil. Pensando dessa forma, tentamos evidenciar o embate epistemológico entre perspectivas formativas que concebem a formação de professores para a reprodução social e aquelas que vislumbram sua transformação. Entendemos, em meio a essa discussão, que a formação do professor voltada para a transformação social se apoia, dentre outros aspectos, em perspectivas críticas de formação comprometidas com a emancipação humana. Com a formação do professor da educação infantil isso não é diferente.

Ainda na mesma parte do trabalho, buscamos enfatizar como essas diferentes perspectivas epistemológicas se posicionam frente à relação entre teoria e prática. Compreendemos que, para aquelas perspectivas epistemológicas que pensam a formação de professores para a reprodução dos valores sociais vigentes, teoria e prática são concebidas como dimensões segregadas no processo educativo. Já para as que vislumbram a transformação social, teoria e prática compõem um todo articulado com vistas à construção de uma práxis transformadora, isto é, de uma prática política consciente, eivada de teoria.

Também entendemos, nesse processo, que o campo da infância e da educação infantil podem em muito beneficiar-se quando a formação oferecida a seus professores se pauta por perspectivas epistemológicas críticas que defendem a transformação social. Nessas, por princípio, a criança é considerada um sujeito sócio histórico, portador de direitos legalmente conquistados; a infância concebida enquanto categoria social, tal como a adolescência ou a vida adulta; a educação infantil vista como direito das crianças e de suas famílias e a formação de professores para o trabalho nessa etapa educativa

reconhecida enquanto direito efetivamente conquistado tanto pelas crianças pequenas quanto por seus professores. Compreendemos que perspectivas epistemológicas críticas para a formação do professor concebem o sujeito professor como historicamente situado, marcado por relações políticas, econômicas e culturais, produto e produtor da realidade social.

Articulado a todas essas questões discutidas nos capítulos anteriores, em nosso quarto capítulo, partimos em busca de respostas para a problemática central do nosso trabalho. Queríamos saber se as pesquisas sobre os professores da educação infantil desenvolvidas no Centro-oeste do país, pautadas pelo referencial teórico MHD ofereciam contribuições ao campo da infância da educação infantil e da formação de seus professores.

Também aqui, consideramos ter sido necessário um esforço teórico importante. A partir das mais recentes produções da área, divulgadas nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), de 2008 a 2012, fomos em busca de contribuições para pensarmos tanto o campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores como também para a compreensão do nosso próprio objeto de estudo. Interessaram-nos, nesse momento, aqueles trabalhos que pautaram suas análises, de forma explícita e justificada, pelo referencial teórico metodológico MHD.

As análises realizadas nesses trabalhos contribuíram, dentre outros aspectos, para que reafirmássemos nosso entendimento sobre a centralidade da categoria historicidade em análises orientadas pelo referencial teórico MHD. Também foi fundamental compreender a importância de estudos MHD considerarem a totalidade sócio-histórica dos fenômenos investigados, tendo em vista as contradições e ambiguidades postas na realidade histórica. Pensamos que o campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores em muito se beneficiam de análises desse tipo, pois, enquanto conhecimento produzido academicamente, este pode vir a constituir-se como referência teórica importante para a área e, nesse sentido, contribuir para a superação dos reducionismos e determinismos históricos que, há muito, acompanham a constituição desse campo.

De posse de todas essas contribuições, partimos, então, para a análise das pesquisas sobre os professores de educação infantil do Centro-oeste brasileiro. Adentramos esse objeto tentando responder à problemática central proposta para este estudo: as pesquisas com análises pautadas pelo referencial teórico metodológico materialista histórico dialético (MHD), desenvolvidas sobre os professores de educação infantil da

Região Centro-oeste entre 1999-2007, estão oferecendo contribuições ao campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores?

Responder a esse questionamento exigiu adentrarmos no universo de pesquisas sobre professores junto à Rede de Pesquisadores sobre professores da Região Centro-oeste/Brasil – REDECENTRO - a qual nossa pesquisa encontra-se vinculada.

No período demarcado para a realização de nosso estudo (1999-2007), foram analisados pelos pesquisadores da REDECENTRO, um total de 492 trabalhos sobre professores desenvolvidos na Região. Dentro desse universo de pesquisa, que reúne a produção acadêmica sobre o professor em todos os seus níveis, etapas e modalidades, encontramos apenas quinze trabalhos que tematizaram o professor da educação infantil e, dentre esses, oito o fizeram, de forma explícita ou implícita, a partir do referencial teórico metodológico MHD, recorte estabelecido para este estudo. Vale lembrar que entre as possíveis causas do número reduzido de trabalhos sobre o professor de educação infantil encontrados no Centro-oeste brasileiro situamos a desvalorização histórica da infância e, por conseguinte, do atendimento institucional oferecido a esta etapa da vida em nosso país refletida, dentre outros aspectos, também na desvalorização das pessoas que dele se ocupam.

Em quatro dos oito trabalhos selecionados, os autores assumiram de forma explícita o referencial analítico MHD; nos outros quatro, essa perspectiva teórica foi desenvolvida mesmo sem ter sido explicitada. Conforme discutido nesse trabalho, consideramos que a compreensão, a explicitação e o desenvolvimento desse referencial teórico pelos pesquisadores pressupõe um posicionamento político, ontológico e epistemológico definidor das concepções de homem, de educação e de sociedade que, em nosso entendimento, compartilha de referenciais voltados para a transformação social.

Pensando dessa forma, definimos a primeira categoria de análise do nosso trabalho: *o método como opção política, ontológica e epistemológica*. No desenvolvimento dessa categoria, verificamos que nos quatro trabalhos que explicitaram como método o MHD e desenvolveram suas análises com base nele, seus autores apresentaram concepções de criança, infância, educação infantil e formação de professoras compreendidas como construção histórica em permanente transformação. Tal compreensão, em nosso entendimento, é reveladora da opção política desses pesquisadores pela transformação social, uma vez que concebem a realidade histórica em constante movimento e transformação.

Entre os trabalhos cujos autores não explicitaram como base teórica do estudo o MHD, embora a tenham desenvolvido, o posicionamento político, ontológico e epistemológico do pesquisador não se apresenta nomeado. Entendemos que isso se constitui fator preocupante para o campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores, pelo menos sob dois aspectos.

Em primeiro lugar, do ponto de vista da luta política travada no interior do campo da educação infantil, não explicitar a partir de qual compreensão de homem, de educação e de sociedade, portanto de qual concepção de realidade determinado conhecimento científico foi produzido é um elemento que fragiliza a luta. Melhor dizendo, se não fica explícito a que projeto de educação, de educação infantil e de sociedade o conhecimento produzido está a serviço, perdemos a oportunidade de demarcar, com a necessária clareza ainda demandada pelo campo, determinados espaços políticos fundamentais à estruturação e ao avanço desse mesmo campo. Ademais, conforme afirma Tello (2012, p. 55), não há neutralidade na produção do conhecimento e, nesse sentido, se não demarcamos com clareza a que projeto de sociedade queremos que o conhecimento por nós produzido esteja a serviço, nossa investigação pode apresentar-se enquanto um conhecimento “pseudo-neutral”, ou seja, algo produzido independente da realidade social e cultural e, nessa perspectiva, destituído da crítica a essa mesma realidade, colocando-se, portanto, a favor da manutenção das relações sociais e não de sua transformação.

O segundo aspecto que, para nós, mostra-se tão importante quanto o primeiro é o de que a não explicitação do método pode ser compreendida também como fragilidade teórica do pesquisador. Compreendida dessa forma, o rigor científico tão necessário aos trabalhos do campo educacional também fica comprometido e, com isso, também se compromete a relevância teórico/prática do trabalho para o campo (SOUZA; MAGALHÃES, 2012). Um dos possíveis desdobramentos de tudo isso recai no aspecto levantado anteriormente: a fragilização na luta travada no interior do campo educacional de modo geral e, especificamente, na educação infantil, em prol da construção efetiva de referenciais críticos, potencialmente transformadores.

Orientados pelo referencial teórico metodológico MHD, definimos a segunda categoria de análise deste trabalho: *historicidade da infância, e da educação infantil*, que tal como a primeira, também foi desenvolvida no capítulo IV.

Vale ressaltar que, desde a introdução deste trabalho, tentamos, numa atitude militante, olhar para o *ser menor* (parafraseando o poeta Manuel de Barros), entre os quais

incluímos também os professores de educação infantil, que assim como as crianças com quem trabalham, têm estado, historicamente, à margem de projetos e políticas que, de fato, fizessem avançar suas condições de vida e de profissão. Isso foi possível através da compreensão da intrínseca relação entre a história da infância e da educação infantil no Brasil.

Essa foi também a compreensão de cinco entre os oito autores dos trabalhos analisados ao buscarem compreender os fenômenos que pesquisavam. No entanto, em se tratando de pesquisas pautadas de forma explícita ou implícita pelo referencial teórico metodológico MHD, torna-se preocupante o fato de três delas não terem apontado na história a interdependência entre a constituição da infância e da educação infantil. Pensamos que tal aspecto não contribui para avançarmos na discussão sobre a interdependência entre as concepções de infância e de educação infantil e as perspectivas formativas para o professor de educação infantil.

Converte-se em contribuição efetiva para o campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores o fato de três pesquisadores de professores de educação infantil do Centro-oeste denunciarem, através do viés histórico, a ambiguidade ainda presente entre o atendimento oferecido em creches para crianças pobres e em pré-escolas para os filhos da classe média. A denúncia desses pesquisadores de que as concepções de criança como futuro, como vir-a-ser, e de infância como período abstrato e idealizado, descolado da concretude histórica que o constitui também é por nós considerada fator que muito contribui para a área. Para nós, essas são questões importantes postas ao campo formação de professores para o trabalho nessa etapa da educação, cuja discussão e aprofundamento certamente contribuirá para a desnaturalização dessas concepções há muito reificadas.

O desenvolvimento da terceira categoria de análise em nosso estudo, *trabalho docente e identidade profissional do professor da infância*, ainda apoiada na perspectiva histórica que permeou todo nosso trabalho, impôs que refletíssemos, dentre outros aspectos, sobre a natureza assistencialista historicamente impregnada nas formas de atendimento destinado à criança pobre no Brasil, desde o final do século XIX, e que, ainda, encontra-se bastante presente em nosso país. Tal perspectiva de atendimento, presente também em instituições de educação infantil da região Centro-oeste, foi denunciada por três pesquisadores de professores de educação infantil do Centro-oeste. Entendemos que tal denúncia também se converte em contribuição fundamental para o campo, pois convida a

área a refletir criticamente sobre os desdobramentos de perspectivas assistencialistas de atendimento, tanto para a vida quanto para a profissão dos sujeitos envolvidos nesse processo, crianças e adultos.

Pelo lado das crianças, é possível afirmar, com base em nossas análises, que propostas de atendimento institucionalizado orientadas pelo viés assistencialista negam a conquista histórica da educação infantil enquanto direito, ao passo que reafirmam a ideia historicamente construída em relação a esse atendimento enquanto favor prestado às crianças pobres ou às suas pobres mães trabalhadoras. Pelo lado dos seus professores, dentre outros aspectos, tal compreensão compromete a construção e o fortalecimento de sua identidade profissional, uma vez que as perspectivas assistencialistas de atendimento à criança pequena situam-se no campo do favor e da caridade e não da profissionalidade.

A categoria *formação docente*, também desenvolvida neste trabalho, tentou abarcar a compreensão dos pesquisadores de professores de educação infantil do Centro-oeste no que diz respeito à formação buscando as possíveis contribuições de seus trabalhos para esse campo.

Consideramos que se constitui em contribuição importante para o campo a defesa de cinco pesquisadores de professores de educação infantil do Centro-oeste, assim como a nossa, para que a formação inicial dos professores de educação infantil ocorra em cursos de pedagogia oferecidos por universidades. Considerando-se as especificidades do trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil, há a necessidade de uma formação teórico/prática crítica e consistente para os seus professores que o nível médio definitivamente não pode assegurar, dada a própria natureza dessa formação. Conforme defendemos ao longo de todo o trabalho, compreendemos a educação infantil como uma etapa integrada a um processo muito mais amplo e complexo de formação do gênero humano, que envolve, dentre outros aspectos, o compromisso com o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades infantis, sejam elas afetivas, linguísticas, sociais e cognitivas. Para o desempenho de uma tarefa que guarda em si tamanha importância, faz-se necessário pensarmos em processos formativos para os seus professores, tanto na etapa inicial quanto na continuada, comprometidos com os princípios da formação e o desenvolvimento pleno da pessoa humana.

A temática da formação, embora tenha perpassado de alguma forma os oito trabalhos por nós analisados, em seis deles esta esteve melhor desenvolvida. Destes foi

possível extrair contribuições importantes para o campo da infância, da educação infantil e da formação de seus professores.

Destacamos como contribuição efetiva para o campo a denúncia feita por um dos trabalhos analisados de que a formação do professor de educação infantil ainda é tema pouco explorado pela pesquisa educacional. Consideramos tal fato preocupante, pois o pouco interesse pelo professor de educação infantil, sobretudo pela sua formação, nas pesquisas acadêmicas pode estar reafirmando a compreensão que, historicamente, tem relegado esse profissional, no interior das relações sociais, a uma posição *menor* em relação aos colegas que atuam em outras etapas educativas. Historicamente, tal compreensão sobre o professor de educação infantil tem revertido, por exemplo, na oferta de uma formação inferior, em salários inferiores e, ainda, no baixo prestígio profissional desses profissionais.

Ainda se converte em contribuição fundamental para o campo, o fato de quatro dentre os oito trabalhos analisados compartilharem concepções sobre formação de professores numa perspectiva ampliada, que abarca, além da formação inicial, também a continuada, a constituição da profissionalidade, a carreira e, ainda, as condições de trabalho do professor durante o exercício da profissão. Em nosso entendimento, essa compressão ampliada acerca da formação do professor se mostra coerente com perspectivas formativas comprometidas com os princípios da formação e emancipação humanas. Pensamos que a formação do professor compreendida a partir dessa perspectiva leva em conta a condição permanente de mudança e transformação dos sujeitos e dos processos envolvidos na complexa trajetória de se constituir professor.

Enfim, é preciso dizer que, embora reconheçamos as diversas conquistas históricas das crianças e de seus professores atualmente legitimadas - ainda que de forma insuficiente - em âmbito legal no país, consideramos que no âmbito conceitual há ainda muito a ser conquistado. A investigação científica materializada nesta dissertação foi fundamental para que chegássemos a essa constatação. Nesse sentido, nosso trabalho evidencia que as produções acadêmicas do Centro-oeste brasileiro sobre os professores de educação infantil, desenvolvidas a partir do referencial teórico metodológico MHD entre os anos de 1999-2007, denunciam a presença ainda vívida, no interior do campo conceitual da área, de concepções de criança como futuro, de infância como fase da vida destituída de valor em si mesma; portanto, como mera preparação para as outras fases que ainda virão.

Em consequência, o atendimento educacional oferecido a crianças pequenas ainda é compreendido como favor.

Consideramos que tais denúncias se convertem em contribuição efetiva para o campo, uma vez que são fundamentais para pensarmos perspectivas formativas para os professores dessa etapa educativa comprometidas com a superação dessas concepções e com o fortalecimento daquelas que pensam a criança como sujeito sócio histórico portador de direitos, a infância como categoria social em construção e a educação infantil como direito conquistado.

É preciso dizer, ainda, que, embora saibamos não existir apenas a abordagem epistemológica MHD para a análise dos fenômenos sociais, dentre estes os educativos, concluímos nosso estudo certos de que as explicações acerca da realidade educacional que se pautam por esse referencial teórico metodológico em muito podem contribuir para o avanço e a estruturação da área. Isso porque compreendemos esse referencial teórico, orientado pelo pensamento de Marx (1979), não apenas como um método de investigação dentre outros, mas como uma teoria que carrega em si um ideal de transformação.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. Origem da escola moderna no Brasil: a contribuição Jesuítica. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 617-635. Campinas: Cedes, 2005.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática Escolar*. Campinas: Papirus, 2003.

ANES Rodrigo Roncato Marques; BERNARDES, Cyntia Aparecida de Araújo; FERREIRA, Ione Mendes Silva. A categoria historicidade nas pesquisas sobre professores no Centro-oeste. *Intermeio* (UFMS), v. 18, n. 36, p. 1-17. Dossiê Temático: A REDECENTRO e a Produção Acadêmica sobre Professores, jul./dez. de 2012, ISSN 1413-0963.

ANFOPE. Documentos Finais dos V, VI, VII, VIII, IX, X e XI Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Brasília, 1990-2002.

ARAÚJO, Denise Silva Araújo; ANDRADE, Viviane Arantes. O perfil da criança de 0 a 6 anos: quem cuida e quem educa a primeira infância. In: SOUSA, Sônia M. Gomes; RIZZINI, Irene (Coord.). *Desenhos de Família: criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2001, p. 137-171.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa? In: CARVALHO, Henrique de. MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. ARAUJO, José Carlos Souza (orgs.). *A infância na Modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia: Edufu, 2007, p. 179-207.

ARCE, Alessandra. As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: reconstruindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil. In: *27ª Reunião Anual da Anped – GT02*. 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt02/t021.pdf>. Acesso em 05/01/2013.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n 113, p. 167-184, jun/2001.

ARIÈS, Philippe. *A História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC. 1981.

ARROYO, Miguel G. Corpos preconizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel G. SILVA, Maurício Roberto da (orgs.). *Corpo Infância - exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 23-54.

BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBOSA, Ivone G; ALVES, Nancy N. de L.; MARTINS, Telma A. T. Nem sei mais se devo ficar contente por ser criança, ou triste por ser tão fraco: ambiguidades e contradições docentes sobre a infância. *Anais IV Seminário das Licenciaturas da Universidade Católica de Goiás*, 2006a. 12 p.

BARBOSA, Ivone G. O método dialético na pesquisa em educação da infância: desafios e possibilidades para a Psicologia e a Educação. In: MONTEIRO, F. M. de A., MÜLLER, M. L. R. (orgs.). *Educação como espaço da cultura*. v. II. Cuiabá: EdUFMT, 2006b.

BARBOSA, Ivone G. *Método: em busca de uma definição*. s. l., s. e., 2005 (mimeo).

BARBOSA, Ivone. G. MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira. Método Dialético: uma construção possível na pesquisa em educação da infância? *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, ano 4, n. 2, p 47-58. 2º semestre de 2004.

BARBOSA, Ivone. G. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. 1997. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 1997.

BESSA, Menissa. A criança e o direito pela Educação Infantil: discursos, avanços e retrocessos. In: LOCATELLI, Arinalva Silva *et al* (orgs.). *O curso de Pedagogia no Norte do Tocantins: história, memória e reflexões*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011, p.141-157.

BOLDRIN, Leila Conceição Fávaro. *A especialização como espaço de formação continuada do professor de educação infantil em Goiás*. 2007. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BRASIL. *Proinfantil*, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 26 de março de 2013.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. *Projeto de Lei Nº 8.035-B DE 2010*. Brasília: Senado Federal, 2010.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. *Lei Nº 10.172/2001*, de 09 de janeiro de 2001. Brasília: Senado Federal, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília. 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRZEZINSKI, Iria. As políticas de formação de professores e a identidade *Unitas Multiplex* do pedagogo: professor-pesquisador-gestor. In: BRZEZINSKI, Iria; SILVA, Marco Antonio da (orgs.). *Formar Professores-pesquisadores: construir identidades*. Goiânia, PUC-GO, 2011. p.15-50

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Uma outra infância é possível? In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (orgs.). *Pedagogias sem Fronteiras*. Canoas: Ed. ULBRA, 2010, p. 33-43.

- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales: 1929-1989*. São Paulo: Ed, Unesp, 1991.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999 (Encyclopaideia).
- CAMPOS, Maria Malta et al. Profissionais de creche. I. *Cadernos Cedes* n. 9, p. 39-66. Campinas: Papyrus, 1991.
- CONTRERAS José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002, p.105-188.
- CASTELO, Luis Angel; MÁRCICO, Cláudia. *Oculto nas palavras*. Dicionário etimológico de termos usuais na práxis docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CERISARA, Ana B. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CERISARA, Ana B. *Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? Perspectiva*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Trad. Ruth Rissin Josef. 2. ed.. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. *Rev. Bras. Educ.* 2003, n. 24.p.5-15.
- COÊLHO, Ildeu M. Universidade e Formação de Professores In: GUIMARÃES, Valter Soares (org.) *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p.43-63.
- COMÊNIO, J. A. *Didática Magna*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CORAZZA, Sandra Mara. *História da Infância sem Fim*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. Coleção fronteiras da Educação.
- CORREA, Bianca Cristina. Políticas de Educação Infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. *Jornal de Políticas Educacionais*, nº 9. Janeiro-junho de 2011. p. 20–29. Disponível em http://www.jpe.ufpr.br/n9_3.pdf. Acesso em 23 de novembro 2012.
- CORSINO, P. *Infância, Linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.
- COSTA, Sônia Santana da. *Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação*. 2009. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O Professor Universitário na Transição de Paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição*: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

DENÓFRIO, Darcy França. *Melhores poemas*: Cora Coralina. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Global, 2004.

EBY, Frederick. *História da Educação Moderna*: teoria, organização e práticas educacionais. Trad. Maria Ângela Vinagre de Almeida; Nelly Aleotti Maia; Malvina Cohen Zaide. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1970.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, E. Oto; Redes para a reconversão docente. Em FIUZA, A. F.; CONCEIÇÃO, G. H. (Orgs.) *Política, Educação e Cultura*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008, p. 33-54. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/index.php/producao/capitulos/view/download/70.html>

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação e Sociedade*. v. 26 n. 92 p. 1-15. Campinas, out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 69-90.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para a sua construção. *Estudos e pesquisas em psicologia*, UERJ, RJ, v.7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em Educação*: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2006.

GAMBOA, S. S.; SANTOS FILHO, J. C. *Pesquisa educacional*: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, Bernadete A. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.) *Políticas Públicas de Educação na América Latina*: lições aprendidas e desafios. São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 303-324

GÉLIS, J. A individualização da criança. IN: CHARTIER, R.: tradução de FEIST, H. *História da Vida Privada 3*: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 311-329.

GERALDI, Corinta M. G.; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GERRA, Miriam Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI Dário; PEREIRA, Elisabete M.de A. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas-SP: Mercado de letras. 1998, p. 237-274.

GÓMEZ, A. Pérez. A Função e Formação do Professor/a no Ensino para a Compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J, GÓMEZ, A. Pérez. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 353-379.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina de (orgs). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 97-118.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina de (orgs). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Vozes. 2008, p. 41-61.

KRAMER, Sônia. (org.). *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN Jr, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação 2001.

LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA. *Relatório Anual*, 1977. Rio de Janeiro, 1977.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagens. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). *História Social da Infância no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 19-52

LEMOS, Brito. *As Leis de Menores no Brasil*. Decreto 17.943 de 12 de outubro de 1927.

LIMA, Laís Leni Oliveira. *As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil*. 2010. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

LIMA, Laís Leni Oliveira. Educação e Infância: projetos em disputa. *Revista Retratos da Escola*, v. 5, n. 9, p. 263-274 jul./dez. 2011.

LIMA, T.C.S. de; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v.10. p.37-45, 2007.

LIMOEIRO. M. C. O Mito do Método. Trabalho apresentado no *Seminário de Metodologia Estatística* realizado na PUC - Rio de Janeiro, janeiro-fevereiro de 1971.

LIMONTA, Sandra Valéria. *Currículo e Formação de Professores: um estudo sobre a proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás*. 2009. 337 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

LUNA, Sérgio V. de. *O Falso conflito entre tendências metodológicas*. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 11ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 21-33.

MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; LARA, Ângela de Barros; LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. As raízes da educação infantil no Brasil: análise da proposta de Rui Barbosa. In: CARVALHO, Henrique de. MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. ARAUJO, José Carlos Souza (orgs.). *A infância na Modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia: Edufu, 2007, p. 209-242.

MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, Ruth C. C. R. de. Veredas Metodológicas da Pesquisa em Educação da Região Centro-oeste/Brasil. Ver. *Educ., Real.* Porto Alegre, v. 37, n. 1, jan./abr. 2012. 1-7 disponível em <http://seer.ufrgs.br/educaçãorealidade/issue/view/1453/showToc>

MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira. Políticas públicas para a educação da infância: do assistencialismo à infância cidadã. In: RODRIGUES, Silvia de Fátima Pilegi. ROCHA, Simone Albuquerque (Orgs). *Educação Infantil: diferentes olhares sobre a docência*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2011, p. 81-96.

MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira. “*Vós sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas (...)*” Um estudo sobre a socialização da infância – valores, princípios e possibilidades de um educar transformador. 2004. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Mônaco. 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Acesso em 22/03/2013. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História Social da Criança Abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARTINS, Telma Aparecida Teles. *A educação infantil no curso de pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente*. 2007. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2007.

MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1979.

MASCARENHAS, Ângela C. Belém. *O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora*. Goiânia: Alternativa, 2002.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Método lancasteriano" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=273>, visitado em 11/7/2013.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001, p.129-147.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Por que as crianças? In: CARVALHO, Henrique de. MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. ARAUJO, José Carlos Souza

(orgs.) *A infância na Modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia: Edufu, 2007, p. 13-48.

NETTO, José Paulo. *O que é Marxismo*. São Paulo: Braziliense, 2006.

NÓVOA, António. *O Regresso dos Professores*. Lisboa: Educa, 2010.

NUNES, Deise Gonçalves. *Da roda à creche: proteção e reconhecimento social da infância de 0 a 6 anos*. 2000. 318f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 75, n. 1, p. 67-83. 2001.

OLIVEIRA, Paulo de Sales. Caminhos de construção da pesquisa em ciências sociais In: OLIVEIRA, Paulo de Sales (Org.). *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec; UNESP, 1998, p. 17-28.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. *Educação Infantil: muitos olhares*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OSTETO, Luciana Esmeralda. *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Campinas: Papirus, 2000.

PARO, Carmen Regina; MACHADO, Maria Conceição Sarmiento Padial. A Trajetória da concepção de infância e a formação do profissional em serviço social. In: SOUSA, Sônia Margarida Gomes. (Org.) *Infância, Adolescência e Família*. Goiânia: Cãnone, 2001, v. 01, p. 51-65.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIAGET, J. *A Epistemologia Genética*. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: D. Quixote, 2000.

PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G. (org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato (orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 219-248.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O Materialismo Histórico-dialético e a Educação. Texto apresentado na mesa-redonda *Paradigmas de Interpretação da Realidade e Projetos Pedagógicos*, organizada pelas disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial dos

Cursos de Pós-Graduação da Faculdade de Medicina da UNESP, campus de Botucatu, em agosto de 1996 (mimeo.).

PRESTES, Zoia. *Professor da Creche e da Pré-escola: um profissional com formação e compromisso*. 2009 (mimeo).

RICHÉ, Pierre. ALEXANDRE-BIDON, Daniele. *L'Enfance au Moyen Age*. Paris: Sesuil; Bibliothèque nationale de France, 1994.

RIZZINI, Irene. Crianças, adolescentes e suas bases familiares: tendências e preocupações globais. In: SOUSA, Sônia M. Gomes; RIZZINI, Irene (Coord.). *Desenhos de Família: criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2001, p. 24-44.

ROSEMBERG, Fúlvia. O Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História Social da Infância no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 141-161.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. RAMON, Fabiola. SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 65-100, março/2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A., 1992.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A prática é institucionalizada: o contexto da ação educativa. In: SACRISTÁN J. Gimeno. *Poderes Instáveis em Educação*. RS: Artmed, 1999, p. 70-98.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 65-92.

SAVIANI, Dermeval. *História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos*. Educação CE/UFMS/RS. Edição: 2005, p. 11-26. Vol. 30, Nº 02.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p.12-42.

SGUISSARDI, Valdemar. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. In: SIGUISSARDI, Valdemar (org.). *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 47-62.

SILVA, Kátia Augusta C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. *Revista Linhas Críticas, Brasília, DF*, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, Maria Aparecida Alves da. *A violência física intrafamiliar como método educativo punitivo-disciplinar e os saberes docentes*. 2008. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2008.

SIMÃO, Márcia Buss. A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, Miguel G. SILVA, Maurício

Roberto da (Org.). *Corpo Infância* - exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 259-279.

SOUSA, Sônia M. Gomes (Org.). *Infância, Adolescência e Família*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2001, p. 52-65.

SOUSA, Sônia M. Gomes; RIZZINI, Irene. Apresentação. In: SOUSA, Sônia M. Gomes; RIZZINI, Irene (Coord.). *Desenhos de Família: criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2001, s/d.

SOUSA, Sônia M. Gomes; *Infância e Adolescência: Múltiplos olhares*. (Org.). Goiânia: Ed. da UCG, 2002.

SOUSA, Sônia M. Gomes. Discussão teórico-metodológica. In: SOUSA, Sônia M. Gomes; MOREIRA, Maria Ignez Costa (Org.) *Atendimento Psicossocial de crianças e adolescentes em situação de abuso sexual*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012. p. 17-36.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira. *Implicações da opção metodológica pelo materialismo histórico dialético na produção acadêmica do Centro-oeste/Brasil*. INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação, UFG, v. 38, n.1 jan-jul 2013, p. 145-167. Semestral. ISSN: 0101-7136.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira. A produção acadêmica sobre professores na Região Centro-oeste do Brasil. In: LEITE, Denise. FERNANDES, Cleoni Barboza (orgs). *Qualidade da educação superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade*. Colab. Cecília Luiza Broilo. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 447-454, 2012. (Série Qualidade da Educação Superior: Observatório de Educação Capes/Inep.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs). *Pesquisa sobre professores: métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011a.

SOUZA Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira (orgs). Pesquisas sobre professores(as): Métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais. In; SOUZA Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira. *Método e Metodologia na pesquisa sobre professores(as)*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011b, p. 37-68.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. Universidade, processo de ensino-aprendizagem e inovação. In: Galvão, Afonso e Santos Gilberto Lacerda dos (Orgs.). *Educação: Tendências e Desafios de um Campo em Movimento Coletânea 9º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-oeste / Taguatinga, DF: ANPED Centro-oeste, 2008, Volume 2.*

TANURI, Leonor M. *História da Formação de Professores*. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, nº 14. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_06_leonor_maria_tanuri.pdf. Acesso em 12/07/2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: *Dossiê: Interpretando o trabalho docente: Teoria e Educação*, n. 4, p. 133-215. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*, introdução à administração educacional. São Paulo: Nacional, 1953.

TELLO, Cesar. Cartografia Social. El enfoque de cartografia social como método para el mapeo de perspectivas discursivas sobre profesionalización docente em América Latina. *Seminário Nacional de la política actual*. Chaco: Resistencia, 2011, p. 159-168.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto. Biblioteca das Ciências do Homem. Editora: Afrontamento, 10. Ed., p. 101-128, 1999.

VÁZQUEZ, Sánchez Adolfo. *Filosofia da Práxis*. 2. ed.. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales. Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011, p. 111-176.

VIEIRA, Fátima; LINO, Dalila. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 197-218.

VIEIRA, L. M. F. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. *Proposições*. n° 28. p. 28-93. Campinas: FE/UNICAMP, 1999.

VOVELLE, Michel. *Ideologias e mentalidades*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores*. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. Em GERALDJ, Corinta M. G.; FIORENTINI, DARIO; PEREIRA, Elisabete M. de A. *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

Trabalhos pesquisados na ANPEd

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Trabalho e Identidade Profissional na Coordenação pedagógica em Educação Infantil: contradições e possibilidades. In: *34ª Reunião Anual da Anped* – GT07. 2011. Disponível em <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-591%20int.pdf>. Acesso em 02/10/2012.

ARAÚJO, Denise Silva Araújo. Infância: sentidos e significados atribuídos por familiares e educadoras de creche. In: *32ª Reunião Anual da Anped* – GT07. 2009. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_07.html. Acesso em 29/09/2012.

NUNES, Deise Gonçalves. O Movimento Interforuns de Educação Infantil: a construção de uma identidade cultural e política. In: *Anais da 33ª Reunião Anual da Anped* – GT07. 2010. Disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt07>. Acesso em 24/09/2012

SIMÃO, Márcia Buss. Concepções de corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997-2003). In: *Anais da 31ª Reunião Anual da Anped* – GT07. 2008. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho07.htm>. Acesso em 24/09/2012.

SOUZA, Marina Pereira de Castro. O PROINFANTIL e a formação dos agentes auxiliares de creche do Município do Rio de Janeiro. In: *35ª Reunião Anual da Anped* – GT07. 2012. Disponível em <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/106-gt07>. Acesso em 6/09/2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Descritores	2008	2009	2010	2011	2012	Total	MHD
Método	0	1	1	0	1	3	1
Metodologia	1	0	2	2	0	5	1
Referencial teórico metodológico	3	3	1	0	2	9	1
Abordagem	0	1	0	1	2	4	1
Análise	4	10	9	8	10	41	1
Total						62	5

(Fonte: FERREIRA, pesquisa de mestrado, 2013).

Dos 3 trabalhos encontrados que trazem o descritor *método* no resumo, apenas 1 deles, apresentado no ano de 2009, o faz no sentido definido neste trabalho, ou seja, o termo está relacionado ao materialismo histórico dialético enquanto referencial teórico metodológico da pesquisa. Quanto ao descritor *metodologia*, dos 5 resumos que fez uso desse descritor, somente em 1 trabalho, apresentado no ano de 2011, o sentido atribuído ao descritor ia ao encontro do que buscávamos. Em relação ao descritor *referencial teórico metodológico*, dos trabalhos que o utilizaram em seus resumos somente 1, apresentado no ano de 2008, empregou o descritor em questão no sentido aqui investigado. Em relação ao descritor *abordagem*, dos 4 trabalhos que o utilizaram em seus resumos também somente 1, apresentado no ano de 2012 o fez na acepção aqui definida. Já em relação ao descritor *análise*, encontramos um total de 41 trabalhos que o empregou em seus resumos, porém desse total, apenas 2 trabalhos o fizeram no sentido por nós buscado ou seja, relacionado ao materialismo histórico dialético enquanto referencial teórico metodológico da investigação; um dos trabalhos apresentado no ano de 2010 e o outro no ano de 2012, totalizando 6 trabalhos. Entretanto, o trabalho apresentado no ano de 2012 que utilizou o descritor *análise* relacionado ao sentido que buscávamos já havia sido destacado por também conter o descritor *abordagem* no mesmo sentido, ou seja, relacionado ao referencial teórico metodológico materialista histórico dialético e por isso já havia sido contabilizado anteriormente. Sendo assim, nosso estudo contou com 5 artigos que constituirá o *corpus* definitivo de nossas análises, cada um correspondente a uma das cinco reuniões anuais realizadas pela ANPED no período por nós demarcado (2008-2012).

APÊNDICE B

TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED ENTRE 2008 E 2012 QUE UTILIZARAM EM SEUS TÍTULOS, RESUMOS, OU PALAVRAS-CHAVE OS SEGUINTE DESCRITORES: MÉTODO, METODOLOGIA, REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO, ABORDAGEM, ANÁLISE.

Ano	GT	Título	Autor	Resumo	Comentários
2008	Nº 4310 GT: 0 a 6	CONCEPÇÕES DE CORPO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (1997-2003)	SIMÃO, Márcia Buss/ UFSC	<p>O presente artigo originou-se de uma pesquisa de mestrado que esteve articulada à estudos desenvolvidos por um Grupo de pesquisa bem como à um Projeto de pesquisa mais amplo. Teve como objetivo, identificar e analisar as concepções de corpo, criança e educação, presentes em pesquisas realizadas no âmbito dos estudos da infância, produzidas pelos saberes científicos no Brasil entre os anos de 1997 a 2003. A delimitação do problema se concentrou em identificar as concepções de corpo, criança e educação dos autores das dissertações de diferentes áreas de conhecimento, cadastradas no banco de dados da CAPES. Para levantamento dos dados realizou-se um mapeamento da produção científica, nesse mapeamento foram identificadas 29 dissertações, das quais, 18 constituíram o corpus definitivo analisado. Utilizou-se como referencial teórico, estudos de orientação histórico cultural, contribuições da Sociologia da infância, da Antropologia da criança e demais campos que estudam a infância, numa perspectiva de referencial analítico sócio-histórico de construção do conhecimento e, como procedimento metodológico principal, a Análise de Conteúdo.</p> <p>Palavras-chave: corpo; infância; educação; produção científica.</p>	Para empreender a análise e identificar as concepções de corpo, de criança e educação, dos autores, presentes nas produções científicas no âmbito da infância, em diferentes áreas do conhecimento, definiu se realizar a investigação numa perspectiva de referencial analítico sócio-histórico de construção do conhecimento e, como procedimento metodológico principal, a Análise de Conteúdo, sendo referência autores como Bardin (1977), Valla (1999), L'écuyer (1990).
2009	Nº 5627 GT 0 a 6	INFÂNCIA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR FAMILIARES E EDUCADORAS DE CRECHE	Denise Silva Araújo/ UCG	<p>Este trabalho parte de uma pesquisa que analisa os sentidos e significados de infância atribuídos por educadoras e familiares de crianças de uma instituição filantrópica, em que se adotou o método sócio-histórico-dialético, que estuda os fenômenos da realidade em relação com outros fenômenos, nas contradições de forças antagônicas, no processo de movimento e transformação. Como decorrência desta postura, propôs-se uma abordagem qualitativa, no processo investigativo e no tratamento das informações, obtidas, principalmente, por uma entrevista semi-aberta dirigida a familiares e educadoras de creche. A análise de conteúdo foi construída a partir das seguintes categorias: concepção idealizada de infância; o lúdico como</p>	Para realizar a investigação, realizada em 2005, optou-se pelo método sócio histórico-dialético, que estuda os fenômenos da realidade em relação com outros fenômenos, nas contradições de forças antagônicas, no processo de movimento e transformação.

				<p>elemento constituidor da natureza infantil; trabalho infantil como negação desta etapa da vida; a infância e a rua; infância e sociedade de consumo. Os resultados da pesquisa permitiram explicitar os sentidos atribuídos à infância e relacionar as semelhanças e diferenças entre os significados construídos, em suas trajetórias individuais e sociais.</p> <p>Palavras-chave: infância; sentido e significado; creche.</p>	
2010	Nº 6045 GT 0 a 6	O MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE CULTURAL E POLÍTICA	Deise Gonçalves Nunes/UFF	<p>O trabalho pretende apresentar parte dos resultados de uma pesquisa sobre a relação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil (Mieib) e a cultura política. Partindo do pressuposto de que a emergência do movimento ocorreu no contexto das determinações do processo histórico social de consolidação da democracia brasileira, entendemos que ele redesenhou a cultura política até então dominante rompendo definitivamente com a racionalidade burguesa da cultura do favor e da “proteção social”. Apontando para um projeto que situa a educação infantil como componente da agenda das políticas públicas de educação, o Mieib tem conseguido dar nova visibilidade ao campo, superando uma velha tradição de considerá-la uma política periférica da educação. O artigo pretende reconstruir parte desta história de lutas propondo uma reflexão construída na análise dos textos produzidos nos seus 25 encontros nacionais.</p>	<p>“Inspirados em Gramsci, estes estudiosos compreendem que os movimentos sociais potencializam o desenvolvimento de uma pedagogia aberta à ruptura de relações marcadas pela opressão e pela desigualdade. É dentro deste marco interpretativo que pretendemos organizar as reflexões propostas neste trabalho” (p. 1).</p>
2011	Nº 591 GT 0 a 6	TRABALHO E IDENTIDADE PROFISSIONAL NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES	Nancy Nonato de Lima Alves/UFFG	<p>A coordenação pedagógica é uma função da gestão educacional, e tem o papel de articulação coletiva do projeto político-pedagógico e das práticas educativas, em uma perspectiva democrática e participativa. Nessa concepção, o artigo analisa a coordenação pedagógica em Educação Infantil, seu papel, desafios do trabalho e da construção de identidade profissional, tendo como referência dados e análises construídos em pesquisa vinculada ao projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”. Com base no materialismo histórico-dialético, a metodologia investigativa articulou estudo documental, questionários e entrevistas, abrangendo 93 coordenadoras pedagógicas em 76 CMEI.</p>	<p>Com base no materialismo histórico-dialético, a metodologia investigativa articulou estudo documental, questionários e entrevistas, abrangendo 93 coordenadoras pedagógicas em 76 CMEI.</p>

				<p>coordenadoras realizam seu trabalho. Apreendemos ambigüidades e contradições que revelam a complexidade do papel e do trabalho de coordenação pedagógica na Educação Infantil, expressando-se na construção identitária, marcada por dimensões institucionais, coletivas e individuais.</p> <p>Palavras-chave: coordenação pedagógica; educação infantil; trabalho e identidade profissional.</p>	
2012	Nº 1895 GT 0 a 6	O PROINFANTIL E A FORMAÇÃO DOS AGENTES AUXILIARES DE CRECHE DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO	Marina Pereira de Castro e Souza/ UFRJ	<p>Este trabalho discute parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como tema o programa de formação PROINFANTIL (Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil) implementado no Município do Rio de Janeiro nos anos de 2010 e 2011. Esse texto apresenta as análises de quatro entrevistas coletivas realizadas com professores cursistas – Agentes Auxiliares de Creche, em exercício docente, nas creches públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro. As falas dos cursistas deram visibilidade às trajetórias profissionais e as diferentes concepções do trabalho com as crianças pequenas, bem como a identidade profissional que foi sendo construída no interior da formação e da prática. O trabalho tem como referencial os estudos de Mikhail Bakhtin, no que diz respeito à concepção de linguagem e de pesquisa. O trabalho está organizado da seguinte forma: (i) introdução; (ii) a apresentação do PROINFANTIL e do contexto do Rio de Janeiro; (iii) a análise das entrevistas coletivas; e, por fim, (iv) as considerações finais.</p> <p>Palavras-chave: Formação de Professores; Identidade; PROINFANTIL; Educação Infantil.</p>	<p>A metodologia utilizada nesta investigação pautou-se numa abordagem qualitativa que enfatiza a descrição das percepções sociais. A orientação para as análises desse trabalho é sócio-histórica, abordagem na qual os fenômenos são analisados de forma contextualizada, a partir da história e da inserção dos sujeitos em uma totalidade social.</p> <p>Segundo Freitas (2002, p. 2): <i>“A pesquisa é vista como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo”</i> (p. 1)</p>

APÊNDICE C

Quadro de equivalência entre a catalogação da REDECENTRO e a que utilizamos em nosso trabalho

Identificação da REDECENTRO	Identificação dessa Pesquisa
Ficha 99 – Instituição 5	Ficha A – Instituição 1
Ficha101 – Instituição 5	Ficha B – Instituição 1
Ficha109 – Instituição 5	Ficha C – Instituição 1
Ficha 6 – Instituição 1	Ficha D – Instituição 2
Ficha 22 – Instituição 2	Ficha E – Instituição 3
Ficha 53 – Instituição 3	Ficha F – Instituição 4
Ficha 113 – Instituição 6	Ficha G – Instituição 5
Ficha 122 – Instituição 6	Ficha H – Instituição 5

ANEXO

Anexo A**Instrumento de análise produzido pela REDECENTRO⁵³**

Ficha número: _____ Instituição nº _____

FICHA DE ANÁLISE		
1. TÍTULO DO TRABALHO		
2. AUTOR		
3. LEITOR(A) (ES) (AS)		
4. DATA DA LEITURA		
5. DATA DA DEFESA		
6. NÍVEL DO TRABALHO	<input type="checkbox"/> Dissertação <input type="checkbox"/> Tese	
7. INSTITUIÇÃO		
8. LINHA DE PESQUISA		
9. ORIENTADOR (A)		
10. RESUMO DA DISSERTAÇÃO/TESE		
11. PALAVRAS-CHAVE		
12. TEMAS ESTUDADOS	12.1. <input type="checkbox"/> Formação	OBSERVAÇÕES Favor fazer uma observação detalhada no campo (cor branca). Use “aspas“ no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo. Se for inferência do leitor não use aspas, escreva LEITOR: e indique a página comentada no corpo da inferência. Favor anunciar o tema, exemplificar o enfoque utilizado. Favor descrever como o autor entende o tema, conceito utilizado.
	<input type="checkbox"/> Inicial <input type="checkbox"/> Continuada: <input type="checkbox"/> Em serviço <input type="checkbox"/> Programas oficiais <input type="checkbox"/> EaD <input type="checkbox"/> Pós-Graduação Outras/Qual? <input type="checkbox"/>	
	12.2. Referencial utilizado Escrever no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	12.3. <input type="checkbox"/> Profissionalização	OBSERVAÇÕES Favor fazer uma observação detalhada no campo (cor branca). Use “aspas“ no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo. Se for

⁵³ Ficha de Análise alterada no XX Seminário da Pesquisa / II REDECENTRO, realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande/MS – 28 à 30 de maio de 2012.

		inferência do leitor não use aspas, escreva LEITOR: e indique a página comentada no corpo da inferência. Favor anunciar o tema, exemplificar o enfoque utilizado. Favor descrever como o autor entende o tema, conceito utilizado.
	() Sindicalização () Ação Coletiva () Identidade Profissional () socialização profissional e inserção no trabalho	
	12.4. Referencial utilizado Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	12.5. () Prática Docente	OBSERVAÇÕES Favor fazer uma observação detalhada no campo (cor branca). Use “aspas“ no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo. Se for inferência do leitor não use aspas, escreva LEITOR: e indique a página comentada no corpo da inferência. Favor anunciar o tema, exemplificar o enfoque utilizado. Favor descrever como o autor entende o tema, conceito utilizado.
	() Normal Nível Médio () Normal Superior () Pedagogia () Licenciatura Qual? _____ () Outro curso de Ensino Superior Qual? _____ () Educação Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio () EJA () Ensino profissional () Educação especial () outro. Qual? _____	
	12.6. Referencial utilizado Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
13. MODALIDADE	() EAD () Semi presencial () Presencial	OBSERVAÇÕES Favor fazer uma observação detalhada no campo (cor branca). Use “aspas“ no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo. Se for inferência do leitor não use aspas, escreva LEITOR: e indique a

		página comentada no corpo da inferência. Favor anunciar o tema, exemplificar o enfoque utilizado. Favor descrever como o autor entende o tema, conceito utilizado.
	<p>13.1. Referencial utilizado Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).</p>	
<p>14. PROBLEMA</p>	<p>Favor fazer uma observação detalhada no campo (cor branca). Escreva ou cite a situação problema do trabalho (resumo com citações do autor, escreva o número da página, as quais justifiquem as afirmações).</p> <p>Use “aspas“ no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo. Se for inferência do leitor não use aspas, escreva LEITOR: e indique a página comentada no corpo da inferência. Favor anunciar o tema, exemplificar o enfoque utilizado. Favor descrever como o autor entende o tema, conceito utilizado.</p>	
<p>15. QUESTÕES DA PESQUISA</p>	<p>() O autor explicita suas questões no trabalho. () O autor não apresenta as questões da pesquisa.</p>	<p>OBSERVAÇÕES Favor fazer uma observação detalhada no campo (cor branca). Use “aspas“ no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo. Se for inferência do leitor não use aspas, escreva LEITOR: e indique a página comentada no corpo da inferência. Favor anunciar o tema, exemplificar o enfoque utilizado. Favor descrever como o autor entende o tema, conceito utilizado.</p>
<p>16. OBJETIVO PRINCIPAL</p>	<p>() O autor explicita seu objetivo principal. () O autor não explicita o objetivo principal na pesquisa. () Não foi possível identificar o objetivo principal da pesquisa.</p>	<p>OBSERVAÇÕES Favor fazer uma observação detalhada no campo (cor branca). Use “aspas“ no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo. Se for inferência do leitor não use aspas, escreva LEITOR: e indique a página comentada no corpo da inferência. Favor anunciar o tema, exemplificar o enfoque utilizado. Favor descrever como o autor</p>

		entende o tema, conceito utilizado.
17. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	() O autor explicita objetivos específicos. () O autor não explicita objetivos específicos na pesquisa.	OBSERVAÇÕES Citar os objetivos específicos que autor apresenta no campo (cor branca). Citar apenas 3 objetivos específicos.
18. ABORDAGEM DO TRABALHO	() Qualitativa () Quantitativa () Quali-quantitativa () Multirreferencial () Outra. Qual? _____	OBSERVAÇÕES Escrever no campo (cor branca) o que o autor da produção entende sobre a abordagem escolhida, identificando página e parágrafo.
	18.1 Referencial utilizado Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
TIPOS DE MÉTODOS		
19. MÉTODOS	19.1 Posicionamento do autor: () Está claramente explicitado. Qual? _____ () Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado. Qual? _____ () Não pode ser identificado. () Outra resposta.	OBSERVAÇÕES
19.2. Método Materialismo-Histórico Dialético	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. Aborda o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens. ()	
	2. Busca na história as origens do problema, do todo e não de tudo. ()	
	3. Trabalha com os sujeitos típicos a serem pesquisados. Um sujeito histórico e socialmente situado. ()	
	4. Busca, num movimento dialético, explicitar os nexos que possibilitam a compreensão do seu objeto como concreto pensado. ()	
	5. Utiliza categorias para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, Totalidade, universalidade, mediação, infraestrutura, superestrutura. ()	

	6. Articula teoria e prática e a denomina práxis. ()	
	7. Apresenta os dados evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade. Na análise apresenta o método de investigação e método de exposição. ()	
	19.3 Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Marx; Gramsci; Adorno; Marcuse; Mészáros; Vygotsky, Goldman. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores: Saviani; Frigotto, outros. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
19.4. Método Fenomenológico	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. Orienta o olhar para o fenômeno. ()	
	2. Enfatiza a descrição densa e exaustiva do fenômeno e seus sentidos. ()	
	3. Busca compreender e interpretar a experiência vivida. ()	
	4. Direciona a investigação para compreender e desvelar o fenômeno. ()	
	5. Assume o eu e suas experiências subjetivas como coisas em si, como parte do mundo. ()	
	6. Compromete-se com as questões formuladas emergentes no processo investigativo. ()	
	8. Utiliza conceitos como redução fenomenológica, redução eidética, hermenêutica, intencionalidade, “sentido de”, intersubjetividade. ()	
	19.5 Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Husserl; Heidegger; Merleau-Ponty; Paul Ricoeur; Bachelard; Mikel Dufrenne, Max Scheler, Alfred Schütz , Jean-Paul Sartre. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores: Joel Martins; Maria Aparecida Bicudo; Vitória Espósito; Constança Cesar, Marly Bulcão, Antonio Muniz de Rezende, outros. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais	

	autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
19.6. Método Positivista	INDICADORES	OBSERVAÇÕES Favor fazer uma observação detalhada no campo (cor branca). Use “aspas“ no caso de transcrever a fala do autor. Indicar a página e parágrafo. Se for inferência do leitor não use aspas, escreva LEITOR: e indique a página comentada no corpo da inferência. Favor anunciar o tema, exemplificar o enfoque utilizado. Favor descrever como o autor entende o tema, conceito utilizado.
	1. Concebe a realidade como uma propriedade do mundo empírico independente do sujeito. ()	
	2. Segue o paradigma hipotético-dedutivo: hipóteses que são testadas por meio de experimentos ou análises estatísticas ou o analítico-indutivo. ()	
	3. Busca fatos ou causas de um objeto. ()	
	4. Mensura sistemática e estatisticamente as relações entre variáveis. ()	
	5. A análise dos dados é feita numa relação linear de causa-efeito. ()	
	6. Considera os aspectos contextuais sem priorizá-los na análise. ()	
	19.7. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Comte, Durkheim; Skinner; Parkson; Raymond Boudon Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	TIPO DE PESQUISA	
20. TIPO DE PESQUISA:	20.1. Posicionamento do autor: () Está claramente explicitado. Qual? _____ () Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado. Qual? _____ () Não pode ser identificado. () Outra resposta.	OBSERVAÇÕES
	20.2. Tipos de pesquisas:	OBSERVAÇÕES Descrever o que o autor da

		dissertação ou tese entende sobre o tipo de pesquisa utilizado.
	<input type="checkbox"/> Estudo do tipo Etnográfico <input type="checkbox"/> Estudo de Caso <input type="checkbox"/> Pesquisa Ação <input type="checkbox"/> Pesquisa Documental <input type="checkbox"/> Survey <input type="checkbox"/> Pesquisa Participante <input type="checkbox"/> Pesquisa Experimental <input type="checkbox"/> História Oral <input type="checkbox"/> Pesquisa Histórica <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____	
20.3. Pesquisa do tipo Etnográfica	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. O problema pode ser feito no campo. O planejamento é flexível permitindo ao pesquisador revisão e aprimoramento do problema inicial da pesquisa. ()	
	2. O trabalho de campo implica contato direto do pesquisador com a realidade estudada. ()	
	3. A compreensão do fenômeno exige intensa imersão na realidade em estudo. ()	
	4. O estudo dos contrastes entre culturas permite entender melhor o comportamento do grupo estudado. ()	
	5. A coleta de dados combina instrumentos como: observação direta, entrevistas, fotografias, videotape, história de vida, testes psicológicos (triangulação). ()	
	6. Na exposição e análise apresenta vários dados primários que são produzidos pelos informantes (depoimentos, frases, canções, histórias, desenhos). ()	
	7. O pesquisador busca o sentido que o sujeito atribui ao que está sendo investigado. ()	
	20.4.Referencial utilizado <u>Autores propostos pela ficha:</u> Erny, André, Ludke, Ezpeleta; Bogdan e Biklen. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	<u>Outros autores</u> Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
20.5 Estudo de Caso	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. O investigador parte de pressupostos teóricos iniciais, mantendo-se atento a novos elementos emergentes no estudo. ()	
	2. A apreensão do objeto é mais completa por levar em conta na interpretação o contexto em que ele se situa. ()	
	3. O pesquisador busca revelar a	

	<p>multiplicidade de dimensões presentes no problema focalizando-o como um todo.()</p>	
	<p>4. Os dados são coletados em diferentes momentos, em situações diversificadas e com pluralidade de tipos de informantes (triangulação).()</p>	
	<p>5. O pesquisador apresenta os vários fatores que justificam a singularidade do caso em estudo.()</p>	
	<p>6. Tem por objeto uma unidade, que pode ser um grupo de pessoas, uma instituição, um fato cultural, dentre outros. ()</p>	
	<p>20.6. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Yin,Stake, André, Ludke Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).</p>	
	<p>Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).</p>	
20.7 Pesquisa Ação	<p style="text-align: center;">INDICADORES</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVAÇÕES</p>
	<p>1. As intervenções transformam as relações do/no grupo pesquisado . ()</p>	
	<p>2. O pesquisador associa diversas formas de ação coletiva, orientando a resolução de problemas. ()</p>	
	<p>3. A pesquisa tem origem no interesse do grupo pesquisado. ()</p>	
	<p>20.8. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Zeichner; Barbier; Thiollent; Bogdan e Biklen; Kincheloe. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).</p>	
	<p>Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).</p>	
20.9. Pesquisa Documental	<p style="text-align: center;">INDICADORES</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVAÇÕES</p>
	<p>1. Têm o documento como objeto de investigação. ()</p>	
	<p>2. Utiliza documentos originais como documentos institucionais conservados em arquivos ou de uso restrito; documentos pessoais; arquivos em mídia eletrônica; fotografias, leis, projetos, regulamentos, registros de cartório; catálogos, listas,</p>	

	convites, peças de comunicação; instrumentos de comunicação institucionais. ()	
	3. Caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico. ()	
	4. Possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. ()	
	5. Busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse. ()	
	6. Investiga documentos examinando-os, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente. ()	
	7. Avalia o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito. ()	
	20.10. Referencial utilizado <u>Autores propostos pela ficha:</u> Helder; Pimentel, Samara. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	<u>Outros autores</u> Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
20.11. Survey	1. Os questionários e os formulários são processados estatisticamente, considerando o tipo de análise aplicável às variáveis consideradas (qualitativa ou quantitativa). ()	
	2. As estratégias metodológicas definidas e justificadas viabilizarão o processo de coleta, processamento e análise dos dados referentes às populações ou amostragens em escala abrangentes. ()	
	3. Os questionários e/ou formulário piloto são testados em pequenas amostras para posterior correção de falhas referentes a conteúdos ou forma. ()	
	20.12. Referencial utilizado <u>Autores propostos pela ficha:</u> Selltiz-Wrightman-Cook Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
	<u>Outros autores</u> Escreva no campo (cor branca) as referências	

	utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
20.13. Pesquisa Experimental	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. A finalidade é explicar o que ocorre quando dois ou mais fenômenos são relacionados. ()	
	2. A interferência na realidade é direta em condições preestabelecidas, manipulando a variável independente para observar o que acontece com a variável dependente. ()	
	3. O controle é rigoroso, evitando influências alheias à verificação que se deseja fazer. ()	
	4. O controle é rigoroso, exigindo-se objetividade, evitando influências alheias à verificação que se deseja fazer. ()	
	20.14. Referencial utilizado <u>Autores propostos pela ficha:</u> Selltiz-Wrightsmann-Cook, Raymond Bourdon, Skinner, Sergio Luna. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
<u>Outros autores</u> Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).		
20.15. Pesquisa Participante	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. O pesquisador e demais envolvidos na pesquisa interagem, promovendo transformações sociais. ()	
	2. As posições valorativas derivam de concepções do humanismo cristão e do marxismo. ()	
	3. A pesquisa é coletiva, envolvendo os participantes em todos os processos que a constitui. ()	
	4. Enfatiza a formação da consciência política do coletivo. ()	
	20.16. Referencial utilizado <u>Autores propostos pela ficha:</u> C Brandão, P. Demo. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
<u>Outros autores</u> Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).		
20.17. História Oral	INDICADORES	OBSERVAÇÕES

	<p>1. Envolve a utilização de narrativas feitas pelo uso de meios eletrônicos (gravação em áudio e/ ou vídeo) e destinada a recolher testemunhos de pessoas que presenciaram acontecimentos, participam ou participaram de situações ou experiências que possam retratar acontecimentos em instituições, categorias profissionais, grupos, movimentos sociais etc, favorecendo o resgate ou a constituição de memórias ou identidades. ()</p>	
	<p>2. Por meio de entrevistas aprofundadas, o investigador dá voz aos sujeitos e busca conhecer aspectos da vida dos depoentes, suas representações, percepções, ideias e significados. ()</p>	
	<p>3. No relato, interessa o ponto de vista do sujeito, sua singularidade, pois o objetivo é apreender a experiência conforme ela é contada e interpretada pelo próprio sujeito. ()</p>	
	<p>4. Utiliza a variante da história oral de vida visto que focaliza as experiências vividas pelos depoentes, permitindo-lhes liberdade total para se expressarem e comporem a história conforme seu próprio desejo. O interesse é construir ou reconstituir uma história individual, uma biografia, uma trajetória específica, mesmo que seja de grupos, com o pesquisador interferindo o mínimo possível nos relatos. ()</p>	
	<p>5. Utiliza a variante história oral temática visto que focaliza um determinado período, situação ou tema específico. O pesquisador está interessado na opinião, história ou ponto de vista do depoente a respeito de um específico tema ou assunto. Nesse caso, a sua participação mais ativa é necessária para conduzir a entrevista na direção que planejou e, assim, conseguir obter os detalhes de que necessita. ()</p>	
	<p>6. Utiliza a variante tradição oral visto que se trata da reconstituição de significados coletivos, partilhados entre sujeitos que compõem pequenos e fechados grupos como tribos, associações etc. O pesquisador procura, por meio de observações e depoimentos, recolher os pontos de vista dos sujeitos a respeito das tradições e sentidos e enfatiza aquilo que é compartilhado pelo e no grupo. ()</p>	
	<p>20.18. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Ricouer, Ferrarotti, Bertaux, Clifford, Dominicé, Bom Meihy, Montenegro, Nóvoa. Benjamin, Bosi. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).</p>	

	<p>Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).</p>	
<p>20.19. Pesquisa Histórica</p>	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	1. O pesquisador explicita uma postura teórica e política na apreensão do objeto em estudo. Escolhe-se um tema bem específico e pode-se estudá-lo, ao longo da história ou então, para fazer um recorte mais preciso. ()	
	2. É uma investigação crítica de fatos, desenvolvimentos e experiências do passado, com cuidadosa consideração das validades internas e externas das fontes de informações, e interpretação das evidências obtidas. ()	
	2. Mantém constante interlocução com a dinâmica histórica para reconstituir e compreender o objeto em estudo. ()	
	3. Recorre a fontes - documentos escritos; depoimentos escritos ou orais referentes ao fato pesquisado. ()	
	4. Procura descrever e comparar usos, costumes, tendências e diferenças, através da documentação do passado. ()	
	5. O pensamento histórico envolve não só a compreensão de "conceitos substantivos" (por exemplo: democracia ateniense ou revolução industrial), como também a compreensão implícita de conceitos referentes à natureza do saber histórico (por exemplo: fonte, interpretação, explicação, narrativa). ()	
	<p>20.20. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Foucaut; Chartier; Lefevre; Marc Block; Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).</p>	
<p>Outros autores Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).</p>		
PROCEDIMENTOS DE PESQUISA		
<p>21.PROCEDIMENTOS DE PESQUISA:</p>	21.1. Procedimentos	OBSERVAÇÕES
	<p>() Entrevista estruturada () Questionário () Entrevista semi estruturada () Narrativas () Observação () Observação participante () Análise de documentos</p>	

	<input type="checkbox"/> Análise cultural <input type="checkbox"/> Relatórios <input type="checkbox"/> Grupo focal <input type="checkbox"/> Análise de conteúdo <input type="checkbox"/> Mapeamentos conceituais <input type="checkbox"/> Análise de fotografia <input type="checkbox"/> Outros. Quais?	
	21.2. Referencial utilizado Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).	
IDEÁRIO PEDAGÓGICO		
22. IDEÁRIO PEDAGÓGICO	22.1. Posicionamento do autor: <input type="checkbox"/> Está claramente explicitado. Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado. Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não pode ser identificado. <input type="checkbox"/> Outra resposta.	OBSERVAÇÕES
	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
22.2 Perspectiva Positivista	A educação é compreendida como instrução, transmissão de informação, de conhecimentos tidos como verdades e certezas científicas; é instrumento de progresso da humanidade. Veicula noções, conceitos e valores que visam a adaptação do indivíduo a um sistema social alinhados a ações de manutenção das estruturas sociais dominantes. ()	
	A escola é investida de um otimismo utilitário, que resulta da compreensão de que a ela cabe contribuir para a ascensão social, reorganizando a sociedade, para alcançar o progresso. ()	
	O professor é o centro do processo pedagógico. É aquele que dirige, organiza, treina, transmite o conhecimento como verdade e certeza científica. Enfatiza a memorização, avalia a reprodução do conhecimento ensinado, age para evitar o erro e controlar o processo de aprendizagem. ()	
	O ensino e a aprendizagem enfatizam a transmissão do conhecimento, mediado ou não pelas TIC's, a repetição de exercícios e atividades. Traduzem uma concepção coerente com a visão tecnicista de planejar, organizar, dirigir e controlar. O rigor metodológico, a objetividade e a neutralidade se estendem para o âmbito da prática pedagógica. Evidenciam um progresso que se inicia com o que é considerado mais simples e segue para o mais complexo. O ensino e a	

	aprendizagem estão relacionados com a memorização e reprodução de ideias e modelos centralizados no desempenho individual. ()	
	<p>22.3. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Anísio Teixeira, Comenius, Dewey, Herbart, Lourenço Filho, Skinner, August Comte, Emile Durkheim.</p> <p>Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).</p>	
	<p>Outros autores</p> <p>Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).</p>	
22.4. Perspectiva Fenomenológica	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
	<p>A educação é compreendida como um processo aberto, contínuo que valoriza a subjetividade e a inter-subjetividade, o diálogo, a busca de sentidos. Busca o significado das experiências vividas, valoriza o processo de formação e a compreensão do fenômeno educativo de forma rigorosa. ()</p>	
	<p>A escola é apreendida em sua complexidade dos sujeitos, da pessoa; é um espaço de múltiplas relações pessoais, é percebida como experiência vivida que promove autonomia do ser e a partir de ações que ressignificam as experiências subjetivas. Apreendem/constroem sentidos/significados dos saberes humanos. A escola é um espaço de criação e re-criação de sentido e significados. ()</p>	
	<p>O professor tem papel pedagógico articulador, ativo no processo de desvelamento de sentidos e de significados do conhecimento. Assume uma relação dialógica com os alunos. Enfatiza a experiência vivida. ()</p>	
	<p>O processo de ensino-aprendizagem visa o desvelamento de sentidos e significados, que se apresentam à consciência do sujeito. A busca de significado sobrepõe-se à mera transmissão do conteúdo. Estimula-se a ressignificação das experiências vividas pelo sujeito, a abertura constante para a revisão do conhecimento e a transformação do sujeito e da cultura do aluno. ()</p>	
	<p>22.5. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Husserl; Heidegger; Merleau-Ponty; Paul Ricoeur;</p>	

	<p>Bachelard; Mikel Dufrenne, Max Scheler, Alfred Schütz, Jean-Paul Sartre.</p> <p>Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).</p>	
	<p>Outros autores: José Ternes, Adão Peixoto, Marli Bulcão, Elyana Barbosa, Constança Cesar, Antonio Muniz de Rezende, M. Aparecida Bicudo, Ernildo Stein, Joel Martins, Yolanda Cintrão Forghieri e outros.</p> <p>Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).</p>	
<p>22.6. Perspectiva Materialista-Histórico Dialética</p>	<p style="text-align: center;">INDICADORES</p> <p>A educação é compreendida como processo humanizador de caráter técnico, político e social. Implica o caráter relacional em que os sujeitos apropriam-se das práticas culturais historicamente construídas, transformam o mundo e a si mesmos. Decorre de uma relação dialética entre a produção e a transmissão de conhecimentos assumindo um potencial transformador da sociedade. ()</p> <p>A escola é parte inseparável da totalidade social, e como tal, apresenta as mesmas situações de reprodução e de mudança que caracterizam aquela totalidade. Representa uma possibilidade de ruptura e transformação da sociedade ao proporcionar a construção do conhecimento emancipador. ()</p> <p>O professor é sujeito historicamente situado, marcado pelas relações políticas, econômicas e culturais, produto e produtor da realidade social. O professor é mediador, intelectual defensor de uma atitude de resistência, uma ação que provoca engajamento e participação no processo de mudança social. Oportuniza construções diversas, de maneira crítica, aberta e autônoma, o que demanda a elaboração reflexiva e saberes emancipatórios. ()</p> <p>O processo de ensino-aprendizagem se expressa numa práxis que propicia construções de conhecimentos e de sujeitos críticos, abertos, autônomos e emancipados. O diálogo, a reflexão, a contradição e o conflito são elementos essenciais para implicar os sujeitos em uma relação de aprendizagem na qual a internalização e construção de conhecimentos possibilita a transformação</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVAÇÕES</p>

	das relações e da sociedade. ()	
	<p>22.7. Referencial utilizado Autores propostos pela ficha: Marx; Gramsci; Adorno; Marcuse; Mészáros; Vygotsky; Leontiev; Luria; Wallon; Freire. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).</p>	
	<p>Outros autores: Saviani; Frigotto; González Rey; Angel Pino; Luis Carlos de Freitas; Newton Duarte; Maria Tereza Assunção de Freitas; Libâneo e outros. Escreva no campo (cor branca) as referências utilizadas. Usar as normas da ABNT. Listar no máximo 5 obras (se necessário listar mais autores/obras fazer uma breve exposição nas observações).</p>	
23. RESULTADOS:	<p>23.1. O autor articula os dados aos fundamentos teóricos? (O pesquisador apoia-se nos autores de referencia para apresentar/discutir os resultados?).</p> <p>() sim () não () outra resposta</p>	OBSERVAÇÕES
24. CONCLUSÃO:	<p>24.1. Há articulação entre a problematização, os objetivos e os resultados apresentados nas considerações finais?</p> <p>() sim () não () outra resposta</p>	OBSERVAÇÕES
	<p>24.2. O autor se posiciona sobre aquilo que se propôs fazer?</p> <p>() sim () não () outra resposta</p>	OBSERVAÇÕES
25. OBSERVAÇÕES FINAIS	<p>25.1. Outro aspecto importante do trabalho que merece ser ressaltado/ Observações pertinentes e complementares</p>	<p>OBSERVAÇÕES O leitor pode escrever no campo (cor branca) as informações que achar pertinente. Faz comentários finais. É aqui que o leitor vai especificar quando é ele quem interpreta alguma informação (sua opinião) ou é o autor que deixa claro algum assunto.</p>