

Identidade da educação infantil e de
seus professores: perspectivas de
reconstrução

*Identity of the early childhood and its
teachers: reconstructional perspectives*

Jaqueline Cristina Massucato¹
Heloisa Helena Oliveira de Azevedo²

Resumo

Este trabalho aborda a identidade da Educação Infantil e de seu professor, tendo como problemática conhecer quais são os desafios e as perspectivas para sua reconstrução. De cunho bibliográfico, analisa as concepções de escola e de professor que circulam na literatura da área, identificando o professor de Educação Infantil como responsável por oportunizar as condições objetivas nas quais o conhecimento se processa e as escolas de Educação Infantil enquanto instituições privilegiadas para disponibilizar as ferramentas para que a criança aprenda sobre o mundo e sobre os conhecimentos em torno deste. Esse estudo evidenciou a necessidade de se ampliar as discussões sobre o tema, a fim de se buscar caminhos para a reconstrução da identidade dos professores de Educação Infantil, que precisa ser pensada em termos de reconhecimento da profissão docente e do seu papel social, político e profissional, assim como colocar em relevo a importância das escolas de Educação Infantil.

Palavras-chave: Concepção de educação infantil. Concepção de professor. Identidade. Políticas educacionais.

¹ Professora, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Curso de Pedagogia, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Rod. Dom Pedro I, Km 136, Parque das Universidades, 13020-904, Campinas, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: J.C. MASSUCATO. E-mail: <jaquemassucato@ig.com.br>.

² Professora Doutora, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, SP, Brasil.



Abstract

This paper discusses the identity of Early Childhood Education and its teachers, and it points out what are the challenges and perspectives for its reconstruction. This research analyzes the concepts of school and teacher that circulating in the literature of this area, identifying the Kindergarten teachers as responsible to provide objective conditions under which knowledge is processed, and Preschools as privileged institutions to provide the tools for children to learn about the world and the knowledgesurrounding it. This study highlighted the need to broaden the discussion on the subject in order to find ways to rebuild the identity of the Early Childhood Education teachers, which needs to be thought of in terms of recognition of the teaching career and its social, political and professional roles, as well as highlighting the real importance of Preschools in the Early Childhood Centers.

Keywords: *Conception of early childhood education. Conception of teacher. Identity. Educational policies.*

Introdução

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

Essa ideia parte, muitas vezes, da própria categoria profissional, que tem sido submetida a processos formativos que não têm se preocupado com a dimensão da profissionalização docente³, ou seja, com discussões e práticas que envolvam a compreensão de aspectos políticos e sociais relativos à profissão. Isso leva à questão: como se pode exigir valorização se os próprios membros da categoria não reconhecem a importância de seu fazer profissional, perpetuando uma imagem de pouco valor? Onde está a profissionalidade, o reconhecimento de que ser professor é uma profissão, que não basta ter dom, mas, sim, que são imprescindíveis conhecimentos e engajamento

político para lutar por melhorias para a categoria profissional?

Existem também muitas lacunas a serem pensadas na área da Educação Infantil no sentido de estabelecer e preservar a qualidade da educação enquanto um direito das crianças, havendo diferentes concepções sobre a criança, a Educação Infantil e os seus profissionais.

É nesse contexto dinâmico que as crianças estão inseridas e vão se apropriando da cultura e dos símbolos, da brincadeira, da imitação, seja por contenção, carência ou pelas diversas relações dentro ou fora da escola, é aí que elas vão se constituindo em sujeitos de direitos e consequentemente adultos historicamente situados. Conforme Smolka (2002, p.124): “[...] é nessa tensão que encontramos a criança como produção humana. Produção certamente orgânica, biológica. Mas não meramente (re)produção da espécie. Produção fundamentalmente simbólica e discursiva”.

Torna-se urgente, ao se pensar nas crianças historicamente situadas, a definição do papel da escola de Educação Infantil enquanto um local diferente de outros espaços sociais nos quais as crianças convivem, pois “[...] ampliaram-se os espaços e as formas de sociabilidade, redefiniu-se a dinâmica de interdependência entre indivíduos e/ou grupos sociais” (Veiga, 2004, p.63). Assim,

³ Conforme resultados de pesquisas desenvolvidas anteriormente pelas autoras.

reconhecer as especificidades das crianças é indispensável para um trabalho pedagógico de qualidade, o que não significa “reduzir a dose”, mas tratá-las como pessoas em formação, que já são cidadãs e possuem direitos, inclusive de ter um lugar planejado para sua aprendizagem e desenvolvimento.

É claro que a Educação Infantil não pode se esquecer da transmissão de conhecimentos sobre o mundo, sobre a vida. É claro que a Educação Infantil não pode deixar de lado a preocupação com uma articulação com o ensino de primeiro grau [...]. Mas o modelo da escola primária é inadequado para essa faixa etária - em alguns aspectos, até mesmo para as crianças que frequentam a própria escola primária [...] (Kuhlmann Júnior, 2007, p.189).

A problemática referente à indefinição do papel da Educação Infantil, vincula-se a do professor que está atuando com essas crianças, cuja identidade também está em construção, e a indefinição quanto ao seu papel pode também convergir para a baixa qualidade da educação a ser oferecida aos pequenos, além de gerar entraves para a formação profissional, diretamente ligada a essas questões.

Vale salientar, contudo, que, ao analisar o papel do professor de Educação Infantil, não se desconsidera os inúmeros determinantes que interferem na conjuntura educacional, os quais englobam questões que envolvem os professores e seu fazer docente, influenciando diretamente a formação e a atuação pedagógica do professor, além de promoverem transformações histórico-ideológicas nos espaços de organização política desta categoria profissional.

Outro fato considerado preocupante no que se refere às indefinições relativas às concepções de professor, criança e escola é que “[...] pode servir para a legitimação de políticas de barateamento e sucateamento da Educação Infantil [...]” (Stemmer, 2006, p.141), inclusive dando margens à velha representação social de que qualquer um pode ser o “educador dessas crianças pequenas”, não necessariamente um profissional formado, que conheça as especificidades do ofício de professor,

o que conduziria a um retrocesso da categoria como um todo.

Sendo assim, a problemática discutida neste artigo centra-se em identificar os desafios e as perspectivas de reconstrução da identidade da Educação Infantil e de seus professores, em especial, no que tange às concepções de escola, de aluno e de professor. São essas questões que se coloca em relevo, utilizando como metodologia a revisão bibliográfica a fim de investigar a Educação Infantil e a formação de professores no contexto macro, abrangendo as políticas educacionais, seus reflexos para a qualidade da educação e da própria ação docente. Posteriormente, discutiu-se a necessidade de reconstrução da identidade da Educação Infantil e de seus professores.

A educação infantil e o professor no contexto das políticas educacionais

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

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

Salienta-se, assim, que, quando se posiciona negativamente frente a algumas políticas educacionais, não se pretende enfatizar o discurso neoliberal advogando a ineficiência do Estado na garantia dos direitos sociais, mas, ao contrário, está sinalizando-se para a necessidade de melhorias em sua atuação perante a Educação Infantil e a formação de seus professores, visando à qualidade desse nível de ensino.

É fundamental ressaltar a concepção deste artigo de Educação Infantil e de ensino, pois esta implica em questões que se apresentam divergentes na literatura da área, principalmente se forem analisadas as práticas levadas a cabo nas instituições com as crianças pequenas, assim como nos documentos que regem as políticas educacionais. Por isso, enfatiza-se o entendimento do que seja escolarização, que é a entrada da criança em uma instituição formal de ensino, a passagem da vida familiar para a vida escolar. As objetivações humanas que vão sendo construídas ao longo das gerações devem ser socializadas em sua grande maioria na escola, envolvendo conhecimentos socialmente produzidos, valores morais, cultura, enfim, é um *lócus* muito importante na formação humana.

Ao tomar-se a escola como *lócus* privilegiado do saber sistematizado, afastamos a mesma do cotidiano, não significando que este será ignorado. O dia-a-dia das crianças e toda bagagem oriunda deste constituir-se-ão apenas em pontos de partida a serem superados. A escola passa a ser um momento de suspensão da vida cotidiana, para isso [...] apresenta-se como um ambiente criado, planejado pelos adultos que intencionalmente educam as crianças em seu interior. O principal direito a ser respeitado nessa instituição é o direito ao conhecimento [...] (Arce & Martins, 2010, p.31).

Inicia-se a discussão deste item no que concerne ao contexto político ressaltando a importante conquista da Educação Infantil como direito da criança desde a Constituição de 1988, perpassando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente até se chegar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, com a garantia do direito à educação a todas as crianças de 0-6 anos, sendo dever do Estado e, em parte, opção da família, além da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos por meio da Lei nº 11.274/2006. É importante destacar que, no ano de 2009, alterou-se o texto constitucional e foi

promulgada a Emenda Constitucional nº 59 que, dentre outras modificações, alterou o artigo 208 da Constituição Federal, tornando obrigatória a Educação Básica dos quatro aos dezessete anos de idade (Brasil, 2009a).

Assim, algumas das conquistas legais que incidem sobre a Educação Infantil e a formação de seus professores no âmbito das políticas educacionais precisam ser ressaltadas, mesmo que muitas delas dicotomizem a relação entre expansão de atendimento e qualidade. Contudo, impulsionam os debates acerca da formação de professores para essa etapa de ensino, questão de extrema importância quando se pesquisa sobre a identidade profissional.

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

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

No ano de 1993, o Ministério da Educação (MEC) elaborou uma Proposta de Política para a

Educação Infantil, buscando mostrar que esta etapa de ensino é indispensável para a construção da cidadania e, neste sentido, sinaliza-se para a importância da formação de seus professores. Assim, em 1994, legalizou-se a Política Nacional de Educação Infantil, apontando-se as diretrizes gerais para uma Política para esta etapa e buscando analisar a situação de atendimento das crianças em idade escolar e a divulgar a Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1994).

Dois anos mais tarde, em 1996, é promulgada a LDB, que nomeia esta etapa como Educação Infantil e a define enquanto primeira etapa da Educação Básica, embora reforce a dicotomia cuidar-educar ao estabelecer que o atendimento das crianças se dará em creches (0 a 3 anos de idade) e pré-escolas (4 a 6 anos de idade) (Brasil, 1996).

Ressalta-se que, mesmo com os avanços referentes a esta lei, a questão das nomenclaturas ainda reforça alguns paradigmas da área, como a nomeação de Educação Infantil, dividida em creche e pré-escola, e não de *escola* para essa etapa da educação. A crítica situa-se no fato de que se considera que a escolarização se refere à entrada das crianças em uma instituição de ensino formal, sistematizado, com profissionais qualificados, o que não significa a reprodução do modelo escolar do Ensino Fundamental, uma vez que a faixa etária e as necessidades de aprendizagens são outras.

No que se refere à formação de professores, é reconhecida pela LDB a necessidade de uma maior exigência a fim de qualificar os profissionais que atenderão às crianças, estabelecendo que tal formação deverá ocorrer em nível superior, mas admitindo como formação mínima aquela realizada no extinto magistério do Ensino Médio.

Em 1998, publica-se o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, elaborado por um grupo de especialistas na área de Educação Infantil. Foi um documento amplamente divulgado nas instituições e, apesar de não possuir um caráter normativo, serve como referência para a atuação dos professores na Educação Infantil. É composto

por fundamentos teóricos e orientações didáticas, ressaltando a centralidade da criança e seus aspectos afetivos, cognitivos e motor, assim como a necessidade de um ambiente estimulador para o processo de aprendizagem da criança (Brasil, 1998a).

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

- Com relação aos "programas" de Educação Infantil, critica que se reduziram a currículos e ao domínio exclusivo da educação, limitando-se, segundo o documento, às experiências de ensino;

- A necessidade do regime de colaboração pelos responsáveis pela educação para propiciar maior qualificação aos adultos para o trabalho com cuidado e educação;

- A conceituação da LDB é criticada com relação ao termo pré-escola por ser entendido como fora da escola, portanto, em termos de política pública, seria um luxo, supérfluo;

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

Essas foram algumas questões levantadas sobre as Diretrizes Curriculares, cujas concepções

não se diferenciam muito do que vem expresso no RCNEI.

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

Em 2006 foram editados os PCN de Qualidade para a Educação Infantil, que tiveram por objetivo construir parâmetros de qualidade para garantir o direito da criança a uma educação de qualidade, respeitando-se suas especificidades e diversidades (Brasil, 2006).

Em 2009, foram instituídas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, seguindo os mesmos princípios das anteriores, porém enfatizando questões como currículo e propostas para a transição das crianças para o Ensino Fundamental (Brasil, 2009b).

Percebe-se, por meio dessa breve análise, que o discurso político voltado para a elaboração de políticas educacionais tem avançado e colocado à criança como foco das discussões, mas ainda necessita de muitos estudos e pressões políticas, pois muitos aspectos ainda não efetivam de fato o direito da criança a uma educação de qualidade, com profissionais qualificados para atender suas necessidades formativas. A concepção de professor presente nos documentos é a daquele que apenas organiza os espaços e tempos para as crianças, que precisa estar atento às suas necessidades e aos seus desejos, seguindo a criança, pensando e refletindo sobre sua prática.

Constata-se uma relação de coerência dos princípios dos referidos documentos oficiais com

os pressupostos de uma “nova” pedagogia, denominada de Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil, a qual vem sendo intensamente veiculada nos discursos e na literatura da área, alcançando a adesão de parcela significativa dos professores de Educação Infantil já formados ou em formação.

Em entrevista concedida a Gandini (1999), Malaguzzi, precursor da abordagem, relata a história do surgimento da abordagem *Reggio* que, resumidamente, começa seis dias após o término da Segunda Guerra Mundial, com uma experiência de um vilarejo chamado *Villa Cella*, localizado na região da *Emilia Romagna*, na Itália. Por isso, é importante ressaltar a experiência dessa abordagem como humanizadora, devido ao seu contexto de pós-guerra e à participação de todos frente à educação. Contudo, ela necessita também de reflexões, devido à sua influência mundial, alcançando o Brasil, a fim de se embasar questionamentos que possam efetivamente contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e com a busca pela profissionalidade docente, que é também um direito das crianças.

Nesse sentido, perpassando brevemente pela tendência expressa nessa “nova pedagogia da infância” no que se refere ao argumento de que a concepção de professor não contribui para sua valorização profissional e formativa, enfatiza-se uma parte da entrevista com seu precursor, Malaguzzi (1999), ao discorrer que o professor não precisa ser um profissional no sentido de abarcar uma profissionalidade e um compromisso com sua formação teórico-prática. Malaguzzi (1999, p.83, grifo nosso) salienta ainda que o sistema de relacionamentos educa por si só, ou melhor, com o auxílio do professor-educador ao documentar as relações: “os professores devem aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados [...] *seu papel como educadores deve incluir o entendimento das crianças como produtoras [...] devem aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas [...]*”.

Outro questionamento se dirige à falta de qualificação adequada para intervirem na educação das crianças, uma vez que o aprendizado profissional acontece apenas na prática, em uma espécie de treinamento em serviço; afinal, a condição para que os professores tornem-se pesquisadores é que eles possam apenas aprender com as crianças, seguindo-as, não havendo planejamento ou currículo, conforme Malaguzzi (1999, p.82, grifo nosso): *"a preparação é fundamentada sobre nada, nem em termos de uma fundação nas artes liberais ou em estudos profissionais apropriados. Existem planos para uma grande reforma, a qual incluiria a preparação universitária para professores de crianças pequenas, mas a concretização dessa reforma será difícil [...]"*.

Quando Malaguzzi (1999) discorre sobre a escola, ele a compara com os lares das crianças, o que prevalece é a informalidade, a ausência de regras e rotinas, a liberdade e o prazer em ser criança. São questões paradigmáticas, uma vez que estão diretamente relacionadas ao perfil do professor que se deseja formar e nas suas questões identitárias.

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

Elabora-se essa breve análise para ressaltar a estranheza em relação a alguns aspectos dessa abordagem, que, conforme procura demonstrar, contribuem com a desvalorização profissional e social do professor e, conseqüentemente, negam o direito das crianças de terem um profissional qualificado para atendê-las.

Com base nestas ideias, analisa-se no próximo item as perspectivas para a reconstrução

da identidade do professor e da própria instituição de Educação Infantil, focando nas concepções de professor e de Educação Infantil que busquem reconhecê-los enquanto indispensáveis para a humanização das crianças.

Identidade da educação infantil e de seus professores

Mais do que apenas uma contraposição a alguns aspectos propostos pela referida abordagem, propõem-se um outro caminho a ser construído, que tenha em vista a reconstrução da identidade profissional desse professor, abarcando a profissionalidade docente e a revisão conceitual de conceitos que embasam esse campo de estudo, a fim de formular alternativas que tragam melhorias para a área da Educação Infantil e a formação de seus professores.

Considera-se que a função da escola e do professor é, também, contribuir com o processo da criança de se formar humano, ou melhor, de ensinar as diferentes áreas dos conhecimentos, produzidos pelas diversas gerações, sem desconsiderar os aspectos lúdicos, a imaginação e criação, a formação moral e cultural, as brincadeiras etc. Portanto, discorda-se de posicionamentos que concebem o ato de ensinar como algo meramente mecânico e transmissivo. Ao contrário, considera-se que a educação das crianças tem que ser integral no sentido de que o ensino (educação formal) englobe também sentimentos e emoções, o cuidado, em todas as faixas etárias em que o processo educativo aconteça. Vygotsky (2008, p.163) resume em um ensaio alguns aspectos da educação na sala de aula que são considerados importantes para aclarar a concepção sobre o ensino, na educação escolar:

[...] o processo de educação escolar é qualitativamente diferente do processo de educação em sentido amplo. Na escola a criança está diante de uma tarefa particular: entender as bases dos estudos científicos, ou seja, um sistema de concepções científicas.

Durante o processo de educação escolar a criança parte de suas próprias generalizações e significados; na verdade ela não sai de seus conceitos, mas, sim, entra num novo caminho acompanhada deles, entra no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas.

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

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

Ao conceber o ensino enquanto o eixo das instituições escolares em todos os níveis formativos, pretende-se garantir um direito que é de todos desde a mais tenra idade: a educação, que em sua forma institucional - escolar - pauta-se nessa educação formal. Em consonância com Pasqualini (2010, p.188):

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

Dessa forma, não é preciso mais discutir a relação cuidar-educar enquanto especificidade da Educação Infantil, que é uma relação indissociável e já está contida no processo de ensino, na educação formal. Enfatiza-se, contudo, que:

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

Vygotsky (2008) corrobora essa ideia ao acentuar o papel do professor que, pela mediação na atividade de ensino, possibilita à criança transformar uma experiência social, cultural, em uma experiência sintética, interna, reconstruída e ressignificada por ela. Por isso, a importância de se exigir um professor na Educação Infantil que tenha uma base teórica solidamente fundamentada para saber como promover um aprendizado que gere avanços no desenvolvimento das crianças.

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

Apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente nesse sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (Vygotsky, 2008, p.122).

Em consonância com a teoria vygotskiana, acredita-se que esses momentos do brincar também

formam e, portanto, precisam ser planejados pelo professor como momentos de ensino. Ao brincar, a criança cria uma situação imaginária, satisfazendo necessidades que no momento não são realizáveis. Posteriormente, vai aprendendo o autocontrole por meio de regras, gerando transformações internas no seu desenvolvimento cognitivo, como: memória, atenção, construção de sua personalidade etc.

Essas possibilidades de desenvolvimento, implicadas no brincar, não se concretizam automaticamente: para isso são necessárias condições propiciadas pelas relações sociais, em especial a participação de outros - adultos e parceiros - no transcorrer das experiências de vida da criança. Ou seja, todas as possibilidades de conhecimento, enraizadas na estrutura da atividade lúdica, desveladas pelos teóricos, não se estabelecem apenas pelo fato de a criança aprender os primeiros fundamentos do faz-de-conta. Nesse processo, pode-se (como mediador, como o outro no desenvolvimento de cada indivíduo) contemplar as diversas possibilidades que o jogo oferece, bem como privilegiar algumas de suas dimensões. Se isso é verdadeiro no que se refere às mediações sociais, num sentido geral, é particularmente pertinente de ser analisado quando se refere ao papel do professor pré-escolar (Rocha, 1997, p.73).

Realiza-se essa breve análise sobre o brincar para enfatizar a vinculação existente entre a concepção de ensino e a necessidade de planejamento pelo professor, valorizando as atividades de brincadeira, que se concebe também como ensino, diferenciando-se, contudo, do modelo tradicional de transmissão mecânica de conhecimentos: a criança também aprende brincando.

Por isso, a relação entre o ato de brincar e a reconstrução da identidade profissional que se propõe está justamente na possibilidade do professor rever suas próprias concepções de escola e ensino, podendo encontrar subsídios que o permitam se reconhecer enquanto profissional que possui conhecimentos e necessita de formação

para ensinar. Precisa também conhecer procedimentos metodológicos mais adequados às especificidades das crianças da Educação Infantil, as quais englobam o brincar, que se vincula à aprendizagem nas diferentes áreas de conhecimento, como: artes, movimento, espaço e força, linguagem oral e escrita, enfim, de todos os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade em prol do desenvolvimento e humanização dos indivíduos.

Por fim, ensinar é promover contradição, por isso, para Vygotsky (2008), o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Nesse sentido, ações sistematizadas na Educação Infantil podem oferecer um substrato para promover as transformações de ordem cultural, o que, por seu lado, levaria os indivíduos a processos de reflexão no qual a própria atuação das bases biológicas possa ser compreendida quanto às suas limitações e possibilidades e, portanto, ter “anexados” processos de socialização e humanização.

Considerações Finais

Ao longo desse artigo foram analisadas as concepções de escola e de professor buscando-se contribuir para a reconstrução de uma identidade que valorize a categoria profissional por sua função social. Partiu-se inicialmente de uma análise sobre a Educação Infantil e a formação no contexto das políticas educacionais e dos embates acadêmicos, a fim de se compreender qual é a representação que se tem sobre essa educação e os seus professores. Posteriormente, buscou-se refletir, ancorando-se no referencial teórico da Psicologia histórico-cultural, sobre as perspectivas para a reconstrução da identidade da Educação Infantil e dos professores desse nível de ensino.

Trabalhou-se o conceito de identidade como algo que caracteriza o professor, vista como processo permanente de reconstrução no sentido da subjetividade envolvida, que se modifica pela dinâmica comunicativa, social, em meio a conflitos. Uma identidade relacionada ao sentido da função

da profissão docente, que exige conhecimentos e fazeres específicos para a atuação, precisa ser valorizada e ter uma base para atuação e para o ensino, mas que também seja reconstruída no diálogo e nas negociações.

Descortinou-se a necessidade de se pensar em termos objetivos sobre quais são as especificidades das crianças, suas necessidades concretas de aprendizagem em cada faixa etária. Essa questão está diretamente relacionada à subjetividade e revela a intrínseca relação com as questões de identidade, de gênero, assim como as lutas político-ideológicas, as transformações históricas e a relação dialética entre educação no sentido macro e educação formal. São questões que ainda carecem de discussões mais aprofundadas e que podem contribuir com a qualidade da educação e da formação profissional.

As crianças estão em um momento único de aprendizagem sobre o mundo e si mesmas, em uma fase que inicialmente é de pura exploração sensorial, de movimento e reconhecimento do mundo, de si mesma. Uma fase de criação, imaginação como meio principal para compreender e significar o mundo e as pessoas ao seu redor, um momento de comunicação, de desenvolvimento e formação, cujas bases estão apoiadas em suas necessidades e motivações em conhecer: o espaço em que estão inseridas, localizar-se no tempo, compreender as noções do mundo físico, material e social, das linguagens e códigos etc.

Resumidamente essas são algumas das características específicas das crianças e que precisam ser analisadas, necessitando, portanto, de pesquisas que visem propostas curriculares que abranjam essas especificidades para além do discurso, não deixando de proporcionar às crianças o conhecimento necessário para seu desenvolvimento, humanização e aprendizado.

Portanto, a identidade dos professores de Educação Infantil precisa ser pensada em termos de reconhecimento da profissão docente e do seu papel social, político e profissional. A identidade que se buscou nessa análise foi a de uma instituição, no

caso escolar, que esteja preparada para disponibilizar as ferramentas para que a criança aprenda sobre o mundo e sobre os conhecimentos em torno deste. E, conseqüentemente, a identidade do professor de Educação Infantil baseia-se na representação de um profissional que possa intervir direta e intencionalmente no desenvolvimento infantil, garantindo o acesso e a apropriação do conhecimento historicamente produzido, mediando o desenvolvimento psíquico nas suas diferentes faixas etárias.

Dessa maneira, o professor pode ter a consciência do valor do seu trabalho e de sua função social exercendo da melhor forma sua profissionalidade docente como parte de uma luta maior que é a busca da qualidade educacional, do direito à profissionalização e de seu reconhecimento. Esse é um posicionamento que visa contribuir com as discussões na área sobre quem é esse professor e qual é a identidade da Educação Infantil, a fim de estimular uma troca de ideias e buscar novas possibilidades no fazer profissional e na formação humana das crianças, além de permitir avanços científicos na área ao buscar relativizar consensos presentes.

Referências

- Arce, A.; Martins, L.M. (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. 2.ed. Campinas: Alínea, 2010.
- Arce, A.; Silva, J.C. É possível ensinar no berçário? In: Arce, A.; Martins, L.M. (Org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2009. p.163-185.
- Azevedo, H.H.O. *Formação inicial de profissionais de educação infantil: desmistificando a separação cuidar-educar*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>.
- Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 16 jul. 1990. p.13563.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Política nacional de educação infantil*. Brasília: MEC, 1994.

- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, 1998a.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil*. Brasília: MEC, 1998b.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para educação infantil*. Brasília: MEC, 2006.
- Brasil. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao artigo 76 do ato das disposições constitucionais transitórias para reduzir... *Diário Oficial da União*, 12 nov. 2009a. Seção 1, p.8. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 28 mar. 2011.
- Brasil. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. *Diário Oficial da União*, 18 dez. 2009b. Seção 1, p.18.
- Gandini, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: Edwards, C. (Org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.145-176.
- Kuhlmann Júnior, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- Mallaguzzi, L. História, ideias e filosofia básica. In: Edwards, C. (Org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed. 1999. p.56-104.
- Pasqualini, J.C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. In: Martins, L.M.; Duarte, N. (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.161-191.
- Raupp, M.D. *Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995-2006)*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- Rocha, M.S.P.M.L. O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: Góes, M.C.R.; Smolka, A.L.B. (Org.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997. p.63-86.
- Smolka, A.L.B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: Freitas, M.C.; Kuhlmann Júnior, M. (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p.99-127.
- Stemmer, M.R.G.S. *Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- Veiga, C.G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: Faria Filho, L.M. (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.35-82.
- Vygotsky, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Recebido em 20/3/2012, reapresentado em 1/6/2012 e aceito para publicação em 28/6/2012.