

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉA MOREIRA SILVEIRA

**PROCESSO IDENTITÁRIO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ENTRE CONSTITUIÇÕES E PRESCRIÇÕES**

**BLUMENAU
2006**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANDRÉA MOREIRA SILVEIRA

**PROCESSO IDENTITÁRIO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ENTRE CONSTITUIÇÕES E PRESCRIÇÕES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB.


Orientador: Prof. Dr. Osmar de Souza

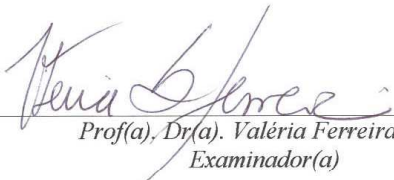
**BLUMENAU
2006**


ANDRÉA MOREIRA SILVEIRA

**PROCESSO IDENTITÁRIO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ENTRE CONSTITUIÇÕES E PRESCRIÇÕES**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:


Prof(a). Dr(a). Osmar de Souza – FURB
Orientador(a)


Prof(a). Dr(a). Valéria Ferreira – UNIVALI
Examinador(a)


Prof(a). Dr(a). Ernesto Jacob Keim – FURB
Examinador(a)

Blumenau, 23 de fevereiro de 2007.

Dedico este trabalho a João Nelson Silveira, que direta e indiretamente incentivou todas as minhas incapacidades, fazendo com que aflorassem meus medos, a fim de que eu superasse até minhas expectativas, minhas incompletudes, em um processo contínuo de reflexão sobre meu ser.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas (e foram tantas!) que de forma, por vezes insuspeita, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa. Permito-me destacar alguns desses contributos pelo significado que lhes atribuo no inequívoco processo de sustentação que todos representam.

Agradeço em primeiro lugar ao meu orientador Professor Doutor Osmar de Souza, pela confiança que depositou nas minhas capacidades de dúvida, de reflexão e de intervenção criativa, quando num *continuum* de experiência pessoal seria legítimo esperar de mim mais suspeição do que ilusões de certeza. Agradeço seu olhar supervisivo rigoroso, profundo, questionante e atento com o qual me indicou novos caminhos de explicabilidade nos quais foi possível ir construindo uma progressiva compreensão. Mas sobre tudo agradeço a forma fraterna e paciente com que me conduziu, respeitando meu tempo e entendendo os percalços que atravessaram minha vida neste período de construção.

Estou grata aos pensadores que com seus olhares e modos me incentivaram e me fizeram acreditar na possibilidade. Não vou citá-los aqui. Habitam comigo o corpo textual da dissertação e habitam, desde então, o palco interior íntimo onde sou e me represento.

Impensável seria não testemunhar a minha gratidão a tantos professores meus, que, de forma sábia, contornaram os constrangimentos e me alertaram para outros possíveis. Guardo-os a todos sem exceção no mais fundo do desejo que em mim despertaram: ser pesquisadora.

Mas permito-me destacar neste conjunto o Grupo de Pesquisa do Discurso e Práticas Educativas, bem como, o meu agradecimento para com todas estas pessoas maravilhosas (colegas e professores) que o integram. Espaço onde seres inacabados se constituem perpassando o gosto pela palavra e pela língua-mãe e com os quais souberam atempadamente, seduzir-me.

Mas falo, sobretudo, dos sujeitos que fazem parte desta pesquisa, que abriram novas perspectivas e se tornaram o olhar deambulador e o horizonte apetecível.

Com quem refletir, reformular, inventar, rir e chorar foram verbos fáceis e fecundos.
Meus profundos agradecimentos.

À Secretaria Municipal de Educação Mafra/SC e seus Centros de Educação Infantil, em especial ao centro de Educação Infantil Vila Nova onde, como profissional, acreditei que a margem das utopias é um cordão de sol que se tece com as próprias mãos.

O MENININHO

Era uma vez um menininho bastante pequeno que contrastava com a escola bastante grande. Quando o menininho descobriu que podia ir a sua sala caminhando pela porta da rua, ficou feliz. A escola não parecia tão grande quanto antes.

Uma manhã a professora disse:

- Hoje nós iremos fazer um desenho!

- Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de desenhar. Leões, tigres, galinhas, vacas, trens e barcos... Pegou sua caixa de lápis de cor e começou a desenhar.

A professora então disse:

- Esperem, ainda não é hora de começar! Ela esperou até que todos estivessem prontos e disse:

- Agora nós vamos desenhar flores.

O menininho começou a desenhar bonitas flores com seus lápis rosa, laranja e azul, quando escutou a professora dizer:

- Esperem! Vou mostrar como fazer! E a flor era vermelha de caule verde. Assim, disse a professora. Agora vocês podem começar a desenhar.

O menininho olhou para a flor da professora, então olhou para sua flor. Gostou mais da sua flor, mas não podia dizer isso... Virou o papel e desenhou uma flor igual a da professora.

Era vermelha com caule verde.

Num outro dia, quando o menininho estava em aula ao ar livre, a professora disse:

- Hoje nós iremos fazer alguma coisa com barro.

Que bom! Pensou o menininho. Ele gosta de trabalhar com barro. Podia fazer com ele todos os tipos de coisas: elefantes, camundongos, carros e caminhões. Começou a juntar e amassar a sua bola de barro. Então a professora disse:

- Esperem! Não é hora de começar! Ela esperou até que todos estivessem prontos.

- Agora, disse a professora, nós iremos fazer um prato.

Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de fazer pratos de todas as formas e tamanhos.

A professora disse:

- Esperem! Vou mostrar como se faz. Assim, agora vocês podem começar. E o prato era um prato fundo.

O menininho olhou para o prato da professora, olhou para o próprio prato e gostou mais do seu, mas ele não podia dizer isso. Amassou seu barro numa grande bola novamente e fez um prato fundo igual ao da professora.

E muito cedo o menininho aprendeu a esperar, a olhar e a fazer as coisas exatamente como a professora. E muito cedo ele não fazia mais coisas por si próprio.

Então, aconteceu que o menininho teve que mudar de escola. Esta escola era maior ainda que a primeira. Ele tinha que subir grandes escadas até a sua sala.

Um dia a professora disse:

- Hoje nós vamos fazer um desenho!

Que bom! Pensou o menininho e esperou que a professora dissesse o que fazer. Ela não disse. Apenas andava pela sala. Quando veio até o menininho e perguntou:

- Você não quer desenhar?

- Sim, o que nós vamos fazer?

- Eu não sei até que você faça...

- Como eu posso fazê-lo?

- *Da maneira que você gostar!*
- *E de que cor?*
- *Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como eu posso saber qual é o desenho de cada um?*
- *Eu não sei! Respondeu o menininho e começou a desenhar uma flor vermelha com o caule verde...*

(Helen E, Buckley).

RESUMO

Esta pesquisa objetiva refletir sobre os sentidos que compõem a identidade dos professores de Educação Infantil. A pesquisa está inserida no eixo temático: Educação, Cultura e Sociedade e na linha: Discurso e Práticas Educativas. Reflete sobre as vozes que perpassam no discurso destes sujeitos quanto à questão do que é ser professor de Educação Infantil. O aporte teórico abrange conceitos sobre Identidade, processo identitário e identificação, realizando uma interlocução entre autores que refletem as maneiras de ser e fazer formuladas nos dizeres e nas transformações pedagógicas, transpondo uma ambigüidade entre a ação maternal e profissional pedagógica, trazendo também a história da Educação infantil, sendo a identidade um processo histórico em que o sujeito está inserido. Os saberes docentes vêm como elo de entendimento quanto ao processo histórico que o professor de Educação Infantil se insere, assim como os autores da Análise do Discurso vêm viabilizar as análises feitas dos dados na questão de compreender os nichos de sentidos que serão refletidos. Os textos analisados apresentam relações de sentidos diversificados, o dito e o não dito, bem como o silêncio que atravessa estes discursos, nos quais paráfrases e polissemias foram encontrados e refletidos. A pesquisa vem assim destacar nesta análise, três nichos de sentidos, o Ser Pessoal, Profissional e Polivalente.

Palavras-chave: Educação. Discurso. Identidade.

ABSTRACT

The objective of this research is to reflect about the senses that constitute the identity of the Kindergarten Education teachers. The research is part of the thematic focal point: Education, Culture and Society and of the line: Discourse and Educational Practices. It reflects about the voices that pass by the speech of these individuals in relation to the question of what is to be a Kindergarten Education teacher. The theoretical base includes concepts about identity, identity process and identification, making an interlocution among authors that reflect the manners of being and doing formulated in the expressions and in the pedagogical changes, transposing an ambiguity between maternal and pedagogical professional actions. It also brings the history of Kindergarten Education, since the identity is a historical process in which the individual is participant. The academic knowledge comes as a link of understanding in relation to the historical process in which the Kindergarten teacher is situated, as well as the authors of the Discourse Analysis become viable the analysis that will be done of the data related to the question of understanding the effects of senses that will be reflected. The analyzed data show relations of varied senses, what is said and what isn't said, as well as the silence that cross these speeches, in which paraphrases and polysemies were found and reflected. Therefore, the research stands out in this analysis, three effects of senses, it go personal, professional and polyvalent.

Key words: Education. Discourse. Identity.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
1 INTRODUÇÃO.....	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1 A HISTÓRIA: EDUCAÇÃO INFANTIL NA PESQUISA.....	17
2.2 IDENTIDADE, IDENTIFICAÇÃO, PROCESSO IDENTIDÁRIO.....	30
2.3 SABERES DOCENTES E IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	38
2.4 A ANÁLISE DO DISCURSO NESTA PESQUISA.....	43
3 METODOLOGIA.....	47
3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	49
3.2 DA COLETA DE DADOS.....	50
3.3 DOS RELATOS.....	50
4 ANÁLISE DOS DADOS: CONSTITUIÇÕES E PRESCRIÇÕES.....	52
4.1 SER PESSOAL: O SUJEITO HUMANO.....	53
4.2 SER PROFISSIONAL: O SUJEITO E O OUTRO.....	58
4.3 SER POLIVALENTE.....	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS.....	69
BIBLIOGRAFIAS.....	74
APÊNDICE.....	75

APRESENTAÇÃO

A história do Menininho vem ao encontro desta pesquisa no que tange não só às mudanças do aluno de escola para escola, mas também às trocas das aulas, na substituição de professor para professor e como não ignorar, de ano a ano, mês a mês, dia a dia, quer dizer – cada professor possui sua particularidade, seu modo de ensinar, vindo de uma das práticas escolares em constante modificação.

Duas professoras, dois mundos, duas fases de uma só história – de um lado a Educação Tradicional, a qual nos remete ao tempo das aulas régias, de atividades com enunciados do tipo – siga o modelo, do outro, a Sócio-interacionista, entendida como uma educação que sociabiliza o conhecimento da criança com o meio, e entre elas o mesmo menininho.

Podemos pensar nos muitos silenciamentos deste menininho e como não sofrer junto à sua angústia de acertar, de aprender, de se aprimorar. Este menininho, assim como todos os alunos, é o reflexo da identidade do professor e é neste ser profissional que se intitula professor, que estão as marcas de toda uma história maior – a Educação.

Ao tentar compreender o processo que constitui a identidade do professor pode-se perceber o conflito existente entre o professor como pessoa e o professor como profissional. Ambivalência questionável que talvez não se possa exigir que um professor ofereça além das possibilidades e limites pelos quais foi educado ou, que talvez, não seja possível deixar as suas crenças para se libertar da singularidade do seu caráter quando realiza as suas atividades docentes. Mas trata-se de pensar sobre como determinados modos de ser pessoa significam no exercício da profissão.

Toda profissão afirma uma identidade e esta por sua vez:

Não é um dado adquirido, não é uma prioridade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço em construção. Por isso é mais adequado falar de maneiras de ser e estar na profissão, em processo identitário, realçando a mesma dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1996, p. 15).

A identidade (ou as múltiplas identidades) dos professores de Educação Infantil se cristaliza na imagem das professoras do menininho e se reduz a tais gestos. O discurso sobre “o que é ser professor de educação Infantil” (na voz deste

profissional) – constitui a temática desta pesquisa, o ser, o estar, o fazer, o sentir e o dizer, em que procuraremos cotejar e estabelecer continuidades e descontinuidades sob mais de um olhar e uma voz.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vem de um desvio de rota, comparativamente ao que estava intencionada. À priori, a intenção da pesquisa era de analisar o discurso entre a teoria e prática na voz dos professores de Educação Infantil e assim compreender os efeitos de sentido que os pertencimentos teóricos produzem nos professores de Educação Infantil¹.

Dos formadores de discursividade que fazem parte desta área da Pedagogia – Educação Infantil, Vygotsky (1896-1934) e Piaget (1896-1980), foram os mais pesquisados, devido a seus estudos e por suas teorias serem integradas nas propostas pedagógicas que circundam tais problematizações – teoria e prática educacional nas etapas do desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998).

Estes teóricos muito em voga nos bancos acadêmicos, nos cursos de formação continuada e nos mais diversos seminários de pesquisa em Educação, fazem parte de toda uma história que não iniciou com eles. A historicidade da Educação Infantil há muito tempo já tinha seu começo, com objetivos assistencialistas (ARIES, 1981), mas que caminharam no decorrer dos anos, aprimorando-se em prol do desenvolvimento integral da criança, não só visando ao bem cuidar infantil.

Tais questões serão compartilhadas no decorrer da fundamentação teórica desta pesquisa, no entanto, faz-se necessário desvelar o motivo pelo qual ela não continuou e desviou-se de sua rota. Estas questões acima apontadas e uma variada pesquisa bibliográfica inicial a fim de se fazer entender - teoria e prática na voz do professor de Educação Infantil trouxeram uma pergunta crucial: O QUE É SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A partir desta pergunta é que esta pesquisa tomou um novo rumo, trazer à tona a discursividade deste professor frente a sua identidade, encontrar a história em seu discurso, os nichos de sentido que estes sujeitos desvelarão com ou sem os seus formadores de discursividade. O discurso destes sujeitos levará à reflexão do seu saber e de como chegaram a ele pelo seu fazer, entendendo, assim, os nichos de sentido que tecem o seu ser.

¹ Educação Infantil será empregado nesta pesquisa porque assim é concebida nos documentos do município onde trabalham os sujeitos pesquisados. Sabe-se que o uso corrente tem sido Educação de 0 a 6 anos, na Amped, por exemplo.

E o que era intenção no início desta pesquisa torna-se significativo, nas primeiras análises das formulações dos sujeitos pesquisados, teoria e prática passam a ser uma questão secundária diante de como os sujeitos pensam se constituir como professor de Educação Infantil, na materialidade lingüística construída para este fim.

A análise dessa significação não se fará de maneira estanque, e sim conectiva e articulada com as representações da identidade, atendo-se ao discurso escrito de dezenove sujeitos (S), os quais numerados aleatoriamente se propuseram deliberadamente a escrever sobre o que pensam ser professor de Educação Infantil.

Apresentado o esboço da temática central da pesquisa, definimos aqui seu objetivo – refletir sobre os nichos de sentido que compõem a identidade dos professores de Educação Infantil, numa pesquisa qualitativa, interpretativa, cujo instrumento foi um texto - produzido por dezenove professores da Educação Infantil com o comando: O QUE É SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL?

Há quem fale que, para ser professor de Educação Infantil, é necessário ter simpatia, boa aparência, ser carinhosa no cuidado das crianças e amável no trato com as famílias, itens exigidos para preenchimento de vaga para atuar no quadro de determinadas escolas de educação infantil. Arroyo (2000) defende que, ao se constituir professor ou professora, o sujeito carrega as imagens socialmente construídas. Essas imagens carregam um outro.

Para discussões como esta, entre outras, que envolverão a imagem social do professor, traremos Nóvoa (1996) o qual trata a identidade como processo identitário, uma vez que a identidade não é um dado adquirido, um produto, é sim um espaço de construção de maneiras de ser e fazer na profissão docente.

No caso dos profissionais desta pesquisa, interessa refletir nas maneiras de ser e fazer, formuladas nos dizeres, as transformações pedagógicas, numa ambigüidade entre a ação maternal e profissional pedagógica. Por outro, as mudanças culturais, políticas e tecnológicas, transferem para a educação infantil procedimentos e metodologias das esferas posteriores de educação básica, como classificação, áreas do conhecimento...

Outra contribuição vem de Hall (1992), que nos apresenta três concepções de sujeito – o Ser Iluminista, o Ser Social e o Ser Pós-moderno, as quais foram

formulações para refletir sobre os nichos de sentido² deste processo identitário, a ser explicitado adiante, que esta pesquisa vem analisar.

Fazem-se necessários focar autores para a viabilização das análises destes discursos, através dos quais poderemos compreender os nichos de sentido. A Análise do Discurso considera “[...] a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade” (ORLANDI, 2003, p.16). Como já citada, Orlandi (2003) foi nosso apoio teórico para compreender os sentidos. Coracini (2003) interage nesta pesquisa pela percepção de identidade e discurso do professor.

Authier-Revuz (1990) vem ao encontro dos discursos que trazem em seu conteúdo as vozes dos formadores de discursividade que os sujeitos expressam em seus relatos – esta questão, porém, é uma das mais pertinentes desta pesquisa, pois trataremos da Heterogeneidade Constitutiva, o sujeito se apropriando de dizeres. Nem percebe mais que não são seus de origem.

Esta dissertação – Processo identitário docente na educação infantil: entre constituições e prescrições, está estruturada da seguinte forma: Introdução, na qual apresento minhas inquietações no decorrer da pesquisa, a justificativa, os objetivos, uma síntese metodológica situando os sujeitos e o instrumento de coleta de dados, bem como, os autores que respaldaram e viabilizaram as análises.

O Capítulo I (item 2) traz a Fundamentação Teórica, situando a questão da identidade, os saberes docentes, a Análise do Discurso enfocando os sentidos e a Heterogeneidade e como não, a história da Educação Infantil.

O Capítulo II (item 3) apresenta a Metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, delineando os sujeitos, o instrumento na sua construção teórica e análise dos dados.

O Capítulo III (item 4) apresenta algumas formulações e sua análise dos sentidos do processo identitário – o professor de educação infantil, apresentando a análise dos textos, integrando a teoria abordada em diálogos com os sujeitos.

E por fim apresenta as Considerações Finais (item 5), as quais nunca serão finais, sempre estarão em processo de construção e aprimoramentos, assim como a identidade, seguido das Referências Bibliográficas e Apêndice.

² Semelhante ao termo Sítios de significação cunhado por Orlandi (2003).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A HISTÓRIA: EDUCAÇÃO INFANTIL NA PESQUISA

Para iniciar uma trajetória da história da Educação Infantil torna-se necessário, tentar explicitar melhor o que caracteriza criança e infância, através da definição e delimitação de tais conceitos. Podemos diferenciar essas categorias da seguinte maneira: “as crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social, existe desde os séculos XVII e XVIII” (BARBOSA, 2000, p. 101).

Como bem esclarece Freitas (1997), o significado da palavra infante, infância em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, está ligada à idéia de ausência de fala. Esta noção de infância como qualidade ou estado do infante, isto é, aquele que não fala, constrói-se a partir dos prefixos e radicais lingüísticos que compõem a palavra: in = prefixo que indica negação; fante = particípio presente do verbo latino fari, que significa falar, dizer. Portanto, a noção de infância carrega consigo a idéia daquele que não fala, e por não falar, a criança ocupa a terceira pessoa no discurso que dela falam. O que vigora é a perspectiva adulta, que desconsidera as especificidades das crianças procurando nela o adulto e submetendo-a às suas necessidades.

Pinto (1999) esclarece que a concepção de infância como categoria construída histórica e socialmente é fruto da dinâmica das relações sociais, nas quais a criança exerce papel ativo, de ator social, com características próprias do contexto onde se insere. A infância passa a ser compreendida como grupo específico que produz e reproduz a vida social. Reconhece-se, portanto a infância como pessoa em desenvolvimento, protagonista de sua própria vida, agente e produto da vida social.

Uma referência amplamente utilizada em relação ao tema da infância é a obra de Philippe Ariès, (1981) que, apesar de largamente difundida hoje, tem sido criticada especialmente por uma visão histórica linear e por seus limites metodológicos. No livro *História Social da Criança e da Família*, Ariès buscou identificar certas características históricas da infância, situando-a como produto da história moderna. Para ele, o surgimento de um conceito de infância se dá a partir do

Mercantilismo, quando se alteram os sentimentos e as relações frente à infância, modificando a própria estrutura social. Se a infância é um objeto recente e difícil no campo da pesquisa, destacamos, portanto, como importante tais contribuições, por ele abrir um novo caminho de pesquisa acerca da criança, estabelecendo também um conjunto de categorias para discutir a respeito da “infância”, como as de descoberta; invenção; conceito; natureza; consciência; sensibilidade; sentimento, que abordaremos a seguir.

No período anterior à Idade Moderna, desconheciam-se a criança e não se tentava representá-la, porque não a percebia; ou quando a representava era sob a forma de um homem em miniatura, em tamanho reduzido, enquanto a família do século XIX organiza-se com a criança no centro de suas preocupações. Ariès, (1981) explica que historicamente esta passagem da indiferença ou ignorância ou também a centralidade da infância se dá através de dois fatores: a escolarização das crianças e a criação da família conjugal burguesa como lugar de afeição.

Segundo Ariès, (1981), a não existência da infância durante os séculos pré-modernos se dá pelo fato de que neste período da história a criança era vista sem distinção em relação ao adulto, quer fosse nos trajes, brinquedos, jogos, trabalho, linguagem, sexualidade. Em torno do século XVII, inicia-se a discriminação entre o adulto e a criança, perdendo aos poucos a idéia de que são apenas adultos que ainda não cresceram. Neste período, a Igreja e os moralistas a percebem como um ser inocente, como puras criaturas pequeninas de Deus, que precisam ter sua inocência preservada e precisam ser educadas, vigiadas e corrigidas. No século XVIII, esta atribuição de inocência e fraqueza dada à criança permanece, mas a esta idéia se acrescenta uma maior preocupação em relação aos cuidados físicos perante as crianças. É por volta deste mesmo período, que a modernidade se constitui e com ela surgem no campo discursivo as preocupações com relação ao seu futuro e a criança passa a ocupar um lugar central na família.

A idéia de infância aparece, portanto, com a sociedade capitalista urbana – industrial na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que passa o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para atuação futura.

Os intelectuais no advento dos tempos modernos, nos séculos XVI, XVII, e XVIII, deixaram de ver a criança através da teoria do homúnculo, isto é começaram a abandonar mais ou menos rapidamente a idéia de que a criança era apenas um pequeno adulto, um ser menor e menos perfeito. (GHIRALDELLI JR., 2002, p. 15).

Nasce também com a modernidade um sentimento contraditório, que atribui à criança a ingenuidade e a inocência e, ao mesmo tempo, a imperfeição e a incompletude, transformando as atitudes sociais primeiramente em “paparicação”, que faz com que as crianças sejam consideradas como bichos de estimação para divertimento inicialmente das mulheres. Este sentimento demonstra a dependência pessoal da criança ao adulto e a necessidade de proteção por parte dessa, e em um segundo momento em “moralização”, demonstrado pelos moralistas e educadores, que acabam por se refletir como oposição na orientação dos modos clássicos de inserção dos novos sujeitos à sociedade, que configura a infância como objeto de estudo, instrução e escolarização.

A infância passa a ser a partir de então:

A invenção mais humanitária da modernidade. Ao lado da ciência, do estado - nação e da liberdade religiosa, a infância como estrutura social e como condição psicológica, surgiu por volta do século dezesseis e chegou refinada e fortalecida aos nossos dias (POSTMAN, 1999, p.11).

Em se tratando dos estudos da infância no Brasil, destaco como importante os estudos de Del Priore (1999), que analisa as condições de sobrevivência de crianças negras, índias, expostas, imigrantes e crianças livres no Brasil do século XVI. Segundo a autora, um aspecto que vai marcar sensivelmente a mentalidade da infância brasileira é a forma como a criança branca, livre e de posses relaciona-se com adultos e crianças negras escravas que lhe pertencem. É uma relação de mando. Del Priore (1999), destaca como outro condicionante na construção de uma identidade infantil nacional a chegada tardia no Brasil da escolarização e da vida privada da família com relação aos países europeus, devido a sua condição de grande pobreza e de tardia industrialização.

Como podemos ver a idéia de infância não existiu sempre e nem da mesma forma. Enquanto objeto de estudo, a infância é vista sempre como um outro em relação àquele que a nomeia e a estuda. Diante de tal oscilação conceitual destacamos que serão tantas infâncias quantas forem às idéias, práticas e discursos

em torno dela e sobre ela. Para examinar a infância enquanto objeto de estudo, é preciso, pois, como bem indica Kuhlmann (1997, p.10):

[...] considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

A Psicologia vem se ocupando da infância propondo respostas em torno das infâncias. Desta forma, foi a partir das contribuições de Piaget (1979) que a criança passou a ser considerada como sujeito epistêmico, capaz de construir conhecimentos que ganham complexidade na medida em que seus esquemas mentais igualmente se complexificam.

Vygotsky (1984) ressalta que é preciso compreender que a criança é um sujeito histórico, social e cultural, uma vez que esta influencia e é influenciada pelos determinantes que constituem a sua formação social de onde se encontra inserida. O desenvolvimento humano pode ser entendido, então, como produto das relações sociais que os diferentes sujeitos estabelecem para a produção de sua existência material, transformando-as e transformando-se, a um só tempo, mediante o estabelecimento das mesmas.

Tais formulações nos remetem aos dias de hoje, nos quais as temáticas discutidas acima, a respeito da infância pareciam ter sido superadas, mas ao contrário reaparecem como pano de fundo para discussões e análise em torno de um possível fim ou desaparecimento da infância a partir de meados do século XX ou um novo processo pelas quais a infância nos dias hoje estaria assumindo uma nova conformação.

Ariès (1981) situa pelo final do século XVII a consolidação definitiva do processo de escolarização da criança: Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. “Começou, então, um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias; e ao qual se dá o nome de

escolarização” (ARIÈS, 1981, p.10). Acrescenta também que a importância da infância no pensamento e nos afetos dos adultos geralmente está ligada a uma teoria da educação e ao desenvolvimento das estruturas educativas e a insistência colocada sobre a formação separada do adulto e da criança.

Portanto, foi no século XVIII que a imagem da infância mudou, devido à instalação de uma valorização e reorganização dos comportamentos educativos, desencadeando uma preocupação da sociedade em procurar métodos de educar e escolarizar as crianças. Luzuriaga (1987) relata que o século XVIII foi o século pedagógico por excelência, pois a educação passou a ocupar o primeiro plano na sociedade.

Diante de tais fatos, apresentamos como objetivo nesta parte histórica e teórica, compreender os desdobramentos da relação entre infância e pedagogia no que se refere à educação de crianças de 0 a 6 anos. Tendo como ponto de partida tais afirmações, iniciaremos uma análise da relação entre Pedagogia e Infância através dos estudos de Rousseau (1979), em que este argumenta que a infância na conformação da Pedagogia Moderna representa o ponto de partida e o ponto de chegada dessa mesma Pedagogia, num múltiplo jogo de influências.

O pensamento de Rousseau (1979, p. 133) é considerado como “concepção motriz da Pedagogia Moderna”, ao considerar a infância como um momento em que se vê, se pensa e se sente o mundo de um modo próprio. Para ele, a ação do educador, neste momento, deve ser uma ação natural, que considere as peculiaridades da infância, que marcam a diferença em relação à razão adulta (NARODOWSKI, 1994, p. 33-34).

Para Rousseau (1979) a ação educativa é destinada às crianças e se orienta pelas “leis naturais”, procurando formar na criança o homem de amanhã possibilitando a construção de uma sociedade harmoniosa e equilibrada. A finalidade da educação em termos sociais é transformar as crianças em cidadãos, sendo, portanto, tomada pela Pedagogia como sua maior tarefa.

Os estudos de Rousseau abriram caminho para as concepções educacionais de Pestalozzi, em que este defende a necessidade de uma educação em ambiente mais natural possível, “em um clima de disciplina estrita, mas amorosa, e por em ação o que a criança já possui dentro de si, contribuindo para o desenvolvimento do caráter infantil” (OLIVEIRA, 2002, p. 67). Segundo, Pestalozzi, a percepção da criança seria educada pela intuição e o ensino deveria priorizar coisas,

não palavras. Sua pedagogia enfatiza “a necessidade de a escola treinar a vontade e desenvolver as atitudes morais das crianças” (OLIVEIRA, 2002, p. 67).

Pestalozzi, seguindo Rousseau (1979), defendia a idéia de que a criança começa a sua aprendizagem desde o nascimento, ou seja, que a infância não era um mero período latente, de esperar para ficar adulto, e, mediante isto, justifica a necessidade de pensar uma educação infantil que leve em conta o desenvolvimento psíquico da criança. Preocupado com uma educação moral desde a infância, “Pestalozzi enfatiza a necessidade da interação de uma formação intelectual, moral e física na educação da criança” (OLIVEIRA, 2002, p. 68).

Caminhando neste mesmo sentido, as origens da Pedagogia como disciplina, na modernidade, como nos esclarece Freitas (1997), são marcadas por orientações teóricas de alguns de seus predecessores como (Herbart, Dewey, Claparède) que traziam, de um modo geral, dois princípios comuns: a necessidade da alimentação de estudos pedagógicos por disciplinas auxiliares e o atrelamento da prática pedagógica à Psicologia para aprender com ela os procedimentos experimentais, bem como seu objeto destinatário privilegiado, a criança.

Como aponta Rocha (1999), as Pedagogias, que vinham se desenvolvendo desde o fim do século XIX (entre outros autores: Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly) ganharam com a Psicologia novos elementos para invenção de atividades educativas para as crianças dos “jardins de infância”, e que se destacaram por diferenciá-las das atividades típicas da escola tradicional. Esses métodos trarão a base para o desenvolvimento do campo pedagógico que passa a ter como objeto a criança de 0 a 6 anos antes mesmo de se tornar o aluno e ingressar na escola convencional. Apesar de suscitarem a busca de uma pedagogia para a criança pré-escolar, mantiveram as mesmas intenções disciplinadoras das práticas escolares, com vista ao enquadramento social, através de práticas e atividades que propunham como mais adequadas a pouca idade das crianças. Neste sentido, não se diferenciam da escola tradicional ao constituírem práticas de homogeneização.

Segundo Nicolau (1990), foi Froebel, discípulo de Pestalozzi, que, em pleno surgimento da Revolução Industrial, criou na Alemanha em 1837, o primeiro Jardim de Infância, Kindergarten, dedicando o restante de sua vida à fundação de Jardins de Infância, à formação de professores e à elaboração de métodos e equipamentos para tais instituições escolares. Nicolau (1990) ainda afirma, em seus estudos, que Froebel foi o primeiro educador a sistematizar orientações metodológicas sobre o

brinquedo, o jogo e o desenho na educação escolar infantil. Seguindo as idéias de Pestalozzi, este entendia a educação como uma atividade que se desenvolve num contínuo diálogo entre pensamento e ação e, por isso, propõe a utilização didático-pedagógica do brinquedo e do jogo.

Nicolau (1990) descreve, em seus estudos, que Froebel, sensibilizado pelos jogos infantis, percebe as vantagens intelectuais e morais destes e, para além do desenvolvimento físico e defendendo a liberdade da criança, utiliza a tendência lúdico-espontânea para uma educação integral na infância. Nesse contexto, observa-se que Froebel foi o precursor ao desencadear uma sistematização pedagógica de atividades que envolvessem a movimentação do corpo na escolarização da infância, por meio da introdução do brinquedo e do jogo infantil. Mas é interessante ressaltar que o objetivo desta sistematização pedagógica ainda se dá como condição para o desenvolvimento da razão intelectual na infância, reforçando, portanto, no século XIX, uma preocupação em escolarizar o corpo infantil, como favorecimento à educação do pensamento da criança.

Em síntese, Rocha (1999) descreve que os séculos XVII e XVIII foram os séculos da descoberta da infância e o século XIX o momento fundante da produção de saberes na tentativa de explicá-la. Mas foi realmente no século XX que ocorreu um intenso movimento internacional em favor da criança, do seu estudo e da sua educação, sendo, portanto, denominado *o século da criança*.

Após a Primeira Guerra Mundial, no século XX, houve um momento significativo de debates e discussões em torno do cuidado, preservação e preparação da infância. Mas foi somente após a Segunda Guerra Mundial que ocorreu um movimento de valorização e expansão do atendimento escolar à criança pequena, que assumiu um caráter de assistência social devido ao trabalho feminino.

Segundo Kramer (1987), esse movimento despertou o interesse de novas formas de atuação com as crianças, as quais passaram a vivenciar situações antes desconhecidas, como a ausência do pai (convocado para a guerra) e, muitas vezes, a da mãe (engajada no trabalho produtivo). Assim, surgiu, na educação da infância, uma preocupação com as necessidades emocionais e sociais das crianças.

Como conseqüências, nessa época, houve uma grande influência da teoria psicanalítica e das teorias do desenvolvimento infantil nas orientações metodológicas para a educação escolar da infância, conforme revela Kramer (1987): a psicanálise fortalecia as intensas discussões existentes em torno da maior ou

menor permissividade que deveria existir na educação das crianças, trazendo à discussão temas tais como frustração, agressão, ansiedade.

A atenção de professores se voltava para as necessidades afetivas da criança e para o papel que o professor deveria assumir, dos pontos de vista clínico e educacional. Houve a redescoberta, durante os anos 50, dos trabalhos teóricos de Montessori, Piaget e Vygotsky. Crescia concomitantemente o interesse de estudiosos da aprendizagem pelo conhecimento dos aspectos cognitivos do desenvolvimento, pela evolução da linguagem, e pela interferência dos primeiros anos de vida da criança no seu desempenho acadêmico posterior.

A preocupação com os métodos de ensino reapareceria. Considera-se que as transformações profundas na escolarização da infância ocorreram nos anos 60, desencadeadas, segundo Kramer (1987), por uma série de fatores sociais, políticos, econômicos e ideológicos, sendo um deles, o interesse renovado da comunidade científica sobre o papel do meio no desenvolvimento humano. Nessa época, as pesquisas que tinham como tema a educação infantil, estavam centradas nos estudos do pensamento da criança e da influência da linguagem no rendimento escolar.

Com base principalmente nas ciências médicas, as ações de assistência infantil pretendiam uma educação da população tendo sob parâmetro os “hábitos, costumes e valores” das classes mais favorecidas (KUHLMANN, 1997, p, 89). A mesma sociedade nacional que valoriza a família como núcleo de desenvolvimento do modelo econômico capitalista industrial, vê como resultado da desigualdade social a situação insustentável das condições de vida das famílias e propõe a criação de programas e instituições que exerçam uma ação paralela e até substituta de educação da criança para submeter as novas gerações aos padrões sociais, morais e até sanitários considerados necessários para o desenvolvimento, às custas de um controle social via as instituições educativas.

Sem dúvida, no âmbito das contradições sociais que marcaram o início do século, o caminho da universalização da escola acaba por consolidá-la como um local para uma maior difusão dos conhecimentos exigidos, para uma inserção social mais privilegiada, sem perder seu caráter normalizador.

Pode-se dizer que, neste aspecto, tanto a instituição escolar como as novas instituições voltadas para a educação da criança que surgem no início do século XIX no Brasil, (creches, jardins de infância) tinham pretensões educativas semelhantes e

pautavam-se nos mesmos princípios “científicos” higienistas, protecionistas e assistencialistas.

No entanto, foi no século XX por volta da década de 80 e 90 que ocorreram mudanças a respeito da educação destinada à criança de 0 a 6 anos, devido às legislações desenvolvidas (Constituição de 88 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 96), que deliberaram questões significativas dentre elas, a inclusão da Educação Infantil no capítulo da Educação, definindo claramente sua função de educar e cuidar a criança de 0 a 6 anos.

Como bem ressalta Cerizara (1999), a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica, mas não tem como objetivo o ensino e sim a educação das crianças pequenas. A escolha das palavras educar e cuidar pelas legislações vêm de acordo com a forma em que surgiram e se consolidaram a Creche e a Pré-escola no Brasil, em que prevalecia a perspectiva assistencialista nas Creches e perspectiva educação escolar presente nas pré-escolas.

Desta maneira, os documentos oficiais consolidados, como bem esclarece Rocha (1999), pretendiam romper e superar tais perspectivas assistencialista e de educação escolarizada, ainda tão presentes nas instituições de Educação Infantil, avançando para uma proposta menos discriminadora que, por consequência, atenderia às especificidades que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos vem sendo exigido na atual sociedade.

É preciso repensar o papel da escola e da educação destinada às crianças de 0 a 6 anos retomando os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo-se as diferentes dimensões de sua constituição e percebendo-a como um outro a ser ouvido e recebido pelo professor que atua nesta área e que concomitantemente é sujeito principal desta pesquisa.

No Brasil, as instituições de Educação Infantil, existem desde o período colonial. Os filhos bastardos de mães solteiras e de escravos eram colocados nas rodas de conventos. Com a abolição da escravatura e o reordenamento jurídico do país que acompanharam esse período, ainda mais intensificados com a Proclamação da República no final do século XIX, novas demandas aparecem decorrentes do processo de industrialização. O crescimento das cidades localizadas nas regiões ricas pela migração das áreas mais pobres buscando trabalho e melhores condições de vida, determinam a criação de instituições denominadas “creches” para crianças pequenas.

No início do século XX, com o movimento dos operários e imigrantes que se unem às famílias migrantes da zona rural, cujas mulheres vão trabalhar nas indústrias, as creches passam a ser motivo de reivindicações. Em número reduzido, essas instituições se parecem ainda com orfanatos e conventos.

Próximas às fábricas são, então, construídas vilas operárias, por iniciativa dos donos das fábricas e patrocínio de instituições filantrópicas, de mulheres de alta sociedade e do estado com mercearias, creches, escolas, clubes esportivos. A idéia era que o operário visualizasse o filho bem atendido, para trabalhar mais satisfeito, produzindo melhor.

A partir de 1920, o Estado concede estímulos fiscais ao atendimento da criança fornecendo professores, funcionários, material pedagógico e mobiliário escolar, cabendo à sociedade civil a manutenção e prestação dos serviços. Além de conter a criminalidade, gerada pela desorganização familiar, outro objetivo da criação de creches, jardins de infância e maternais, atendendo crianças de zero a três anos, é o de combater a mortalidade infantil, na perspectiva médico-higienista da época.

As instituições assistencialistas seguiam a proposta educacional que vinha ao encontro das diretrizes da assistência científica, com uma prática intencional que visava ao atendimento da criança para sua adaptação na sociedade, desenvolvendo aptidões e conduzindo à entrada futura no ensino formal em que deveria escolher um ofício. (SANTA CATARINA, 1998, p. 21).

Durante muito tempo, as creches de todo mundo, inclusive as brasileiras, organizaram seus espaços e suas rotinas diárias em função de idéias sobre como atender tais crianças. O atendimento ainda é entendido como um favor, marcado por características assistencialistas sem considerar as questões de cidadania, liberdade e igualdade. O referencial teórico adotado pelas instituições varia entre contribuições de Montessori, Pestalozzi e Froebel, mas com um enfoque minimizado e reducionista, ressaltando os aspectos compensatórios em que não há espaço para a educação já que prepondera a visão do cuidado e ignorando os aspectos positivos dos autores, entendidos aqui como as conquistas pedagógicas, obtidas através de suas pesquisas.

A partir de 1980, o Brasil passa por momentos de ampliação do debate a respeito das funções das creches na sociedade moderna, que teve início com os

movimentos populares da década de 1970. As creches passam a ser pensadas e reivindicadas como lugar de educação e de cuidados coletivos para crianças de zero a seis anos. O trabalho não pode mais ser visualizado apenas na matriz de assistência, necessitando um redimensionamento quanto a funções, conceitos, referencial teórico e metodologias.

A Constituição de 1988 estabelece um caráter diferenciado para a compreensão da infância, conferindo-lhe uma dimensão de cidadania e define a creche como instituição educativa de direito da criança, opção da família e dever do estado (artigo 208, inciso IV), confirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - nº 9394/96 (artigo 30, capítulo II, seção II) explicitando ainda que: “A educação infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos” (BRASIL, 1996, p. 3).

A LDB determina a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica constituindo, portanto, um nível de ensino, o que significa uma grande conquista rumo à desvinculação compensatória que por muito tempo freou os avanços nesta área. Aliás, a defesa da inclusão das instituições de Educação Infantil no capítulo da Educação, foi baseada na idéia de tirar as creches e pré-escolas do seu vínculo com as Secretarias de Assistência Social ou da Saúde e lutar para que fizessem parte das Secretarias de Educação.

Quanto à nomenclatura utilizada em instituições de Educação Infantil, considera-se, de acordo com Kramer (1998, p. 49) que:

Creche e pré-escola são em geral, distinguidas ora pela idade das crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola de 4 a 6 anos, ora pelo seu tipo de funcionamento e extensão em termos sociais. A creche se caracteriza por uma atuação diária em horário integral, a pré-escola por um funcionamento semelhante ao da escola, em meio período. Há ainda uma terceira classificação que diz respeito a uma vinculação administrativa: a creche se subordinaria assim a órgãos de caráter médico ou assistencialista, e a pré-escola ao sistema educacional.

Em relação ao horário de atendimento, há algumas variações, já que muitas pré-escolas fazem horário integral, como nas creches. É importante destacar a partir da terceira classificação apontada acima, que apesar de conquistas significativas já estarem se configurando na causa institucional infantil, não se pode afirmar que o olhar da sociedade tenha atingido o patamar ideal, quando ainda persistem

denominações e vinculação ainda que administrativa ao assistencialismo para as creches. Os avanços obtidos na legislação não têm o poder de isoladamente modificar paradigmas, sendo urgente à mobilização de todos os setores que envolvem direta e indiretamente a Educação Infantil para que de fato aconteça um redimensionamento na prática educativa da infância.

Além disso, há outras preocupações e delimitações a serem consideradas no processo de reconstrução da identidade da área como as que dizem respeito aos aportes teóricos que servirão de base à sustentação pedagógica nas instituições. Neste sentido, de acordo com Rizzo (1990), a Educação Infantil começa a ser cada vez mais influenciada por matrizes teóricas progressistas, construtivistas e sócio-construtivistas, cujas principais referências são Piaget, Vygotsky, Wallon (apud DE LA TAILLE), Freinet e Freire.

As obras destes estudiosos influenciam a produção de pesquisas e o despontar de muitos outros autores sobre o desenvolvimento infantil, entre os quais no Brasil, se registram como mais consultados os trabalhos de Emília Ferreiro, Sonia Kramer, Ana Teberosky e Telma Weiss. As pesquisas destes estudiosos, e discursos apontam para o respeito à infância pautada na globalidade de desenvolvimento integrado entre aspectos físicos, emocionais, culturais, sociais, cognitivos, afetivos e psicomotores para a promoção da verdadeira Educação Infantil que contemple intimas relações entre o educar e o cuidar. É também consenso entre os pesquisadores a utilização do lúdico (ainda que com ressalvas epistemológicas), como eixo do trabalho com as crianças.

Para respaldar a construção de propostas educativas voltadas à infância, o Ministério da Educação e do Desporto apresenta em consonância com a legislação em vigor, os novos paradigmas para a infância, através do documento oficialmente denominado como Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em 1998. O documento surge com o objetivo de maximizar a qualidade pedagógica servindo de apoio aos profissionais da área, buscando validar o caráter de integração entre educação e cuidado do discurso moderno (BRASIL, 1998).

Embora alvo de críticas constantes pela superficialidade com que aborda algumas questões da infância e a operacionalização dos saberes propostos, é neste início do século XXI, a fonte oficial mais consultada quando o assunto é criança no Brasil e tem sido utilizado na capacitação dos profissionais com intensidade. Isso

permite arriscar que, partindo do estudo aprofundado e das escolhas feitas, possa haver aos poucos uma efetiva mudança que traga benefícios à infância.

A trajetória histórica da educação voltada à infância foi demarcada por um longo período de assistencialismo em que as práticas compensatórias estavam impregnadas pela ideologia do cuidado enquanto forma exclusiva de atendimento nas instituições de Educação Infantil. Os objetivos eram determinados unicamente pelas necessidades de trabalho dos pais, o que não apenas permitia como também respaldava com méritos o fato de haver algum lugar para que se pudessem deixar as crianças em segurança. A ideologia pautada em objetivos desse porte, garantia um atendimento atrelado à nutrição, higiene e saúde, desconsiderando o caráter educativo como figura importante para o desenvolvimento infantil.

Muito tempo se passou e muitas mudanças se configuraram no cenário da educação voltada à criança. Algumas conquistas no terreno legislativo e outras resultantes de amplo debate entre profissionais, instituições e representações governamentais ou não, começaram a se firmar na área, com a promessa de um enfoque integral de educação em consonância ao desenvolvimento infantil, capaz de superar a visão reducionista até então predominante.

Todavia, as garantias legais, a oficialização de documentos como Diretrizes Curriculares, a criação de referenciais de orientação aos profissionais da Infância, apesar de representarem um avanço do ponto de vista qualitativo e quantitativo, ainda deixam algumas lacunas quanto à operacionalização metodológica a ser construída para validar o novo paradigma, visto que não define com clareza os aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil.

A integração de dois paradigmas antes encarados como divergentes, aparece como desafio proposto à ação pedagógica moderna. A educação é redimensionada como desenvolvimento de múltiplas linguagens aliadas a princípios emancipatórios e considera o cuidado como um de seus elementos constitutivos, o que remete a novas posturas, novas concepções e a um olhar diferente sobre todo o processo metodológico e avaliativo. O cuidado passa a receber uma dimensão de afetividade, de atenção, de respeito às conquistas corporais e também de construção cognitiva, enquanto formação de hábitos e conceitos que devem ser iniciados na educação infantil. Além disso, é ainda encarado como uma ação cidadã, pois envolve características importantes para a formação pessoal e social, em que

peças conscientes dos direitos da infância, aqui descritos como profissionais mediadores, exercem papel fundamental.

Entretanto, mesmo com a mudança, permanecem ainda alguns entraves na formação destes profissionais. De um lado estão aqueles que defendem uma formação em nível superior, levando em conta a complexidade do ato de educar que agora engloba o cuidar, bem como, as exigências e a responsabilidade posta pela modernidade quanto aos conhecimentos que deve ter o profissional para atuar na área. De outro lado, situam-se aqueles que apegados ainda ao resquício compensatório, consideram válida a formação mínima, ou muitas vezes, formação nenhuma, já que os requisitos básicos para trabalhar com crianças são apenas: gostar delas, ter paciência, ter atenção aguçada para não deixar cair; isso é claro além do implícito fato que parece vigorar socialmente em que creches e pré-escolas são territórios femininos, pois apenas as mulheres têm o dom natural para esse tipo de atividade, devido às características maternais necessárias.

É preciso ainda alertar para o fato de que a idéia da creche como espaço em que se cuida e da pré-escola como ambiente em que se educa, permanece coerente para muitos profissionais, o que justifica algumas pré-escolas onde a principal prática seja a de alfabetizar. Estas reduzem o conceito de educação e de alfabetização ao ensino da leitura e da escrita, desconsiderando a especificidade da infância e a multiplicidade de linguagens inerentes à formação integral da criança.

Considerações como essas, revelam a dicotomia ainda operante entre o discurso oficial, e a prática educativa necessária para torná-lo legítimo perante os profissionais.

Feito esta contextualização, não exaustiva, examinaremos o conceito de identidade ou processo identitário que consciente da ação, carrega as ambigüidades da ação docente e da compreensão docente neste campo.

2.2 IDENTIDADE, IDENTIFICAÇÃO, PROCESSO IDENTITÁRIO

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter certa correspondência. Advertimos que esta não é uma identidade natural, geneticamente herdada, ela é construída.

Hall (1992, p. 50) assim a define: “uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações, quanto a concepção que temos de nós mesmos”. A identidade não é fixa no tempo, nem imóvel, nem inata, mas sim formada ao longo do tempo, através de processos inconscientes, imaginários ou fantasiados e sempre inacabados. Assim, segundo Hall (1992, p. 39):

Em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*.

Para este mesmo teórico, a identidade de acordo com a forma que o sujeito é interpelado ou representado, não é automática e sim construída historicamente. Ele apresenta nas três concepções de sujeito e suas respectivas identidades: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

Segundo Hall (1992) o sujeito do Iluminismo baseava-se na concepção da pessoa humana como totalmente centrada, unificada. Corresponhia a uma concepção individualizada e o centro essencial do EU correspondia a sua identidade. Tal concepção é definida por Descartes³ (1596-1650) quando este estabeleceu a concepção do sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento, o chamado sujeito cartesiano⁴.

À medida que o mundo moderno se tornava mais complexo, emergia a consciência de que esta essência interior do sujeito, que determinava sua identidade, inexistia, pois o sujeito não é autônomo e auto-suficiente, ele é constituído por outrem – a cultura, interagindo o sujeito e a sociedade. Esta é a concepção sociológica do sujeito. Uma identidade em busca de uma estabilização entre o interior e o exterior, o mundo pessoal e o mundo político, internalizando sentimentos subjetivos em lugares objetivos – mundo social e cultural.

Modernidade, como entendemos, é uma designação abrangente para uma série de mudanças materiais, sociais, intelectuais e políticas que ganharam

³ No centro da “mente” Descartes colocou o sujeito individual constituído da capacidade de raciocínio e pensamento (Cogito, ergo sum – Penso, logo existo) e desde então essa concepção de sujeito racional, pensante e constitutivo é chamado de “sujeito cartesiano”.

⁴ Essa concepção de sujeito tem sido trabalhada de várias formas ao longo do tempo, sem que tenha sido sua configuração de fundo alterada: o sujeito é sempre centrado em si.

visibilidade a partir do final do século XVII e início do XVIII até os dias atuais⁵, com a emergência e a difusão do Iluminismo. Anthony Giddens (1991, p. 13) a define como sendo “um conjunto de descontinuidades em relação ao período anterior, em que dominavam as crenças e tradições irracionais, instituindo modos de vida diferente dos anteriores”.

A concepção de sujeito centro e origem das ações vêm, então, a caracterizar a crença da modernidade no progresso crescente da humanidade pela via da ciência e da razão. Segundo o autor, isso fundamentaria uma sociedade estruturada para garantir a liberdade, a crença no culto a essa razão, no livre-arbítrio e na possibilidade de escolha racional.

Estas concepções, Iluminismo e sujeito social – Moderno, demonstram a busca por uma identidade fixa e permanente, mas atualmente elas encontram-se em colapso, em crise, ou em “deslocamento”⁶. Desta transformação surge o conceito de sujeito pós-moderno, pois diferentemente dos dois conceitos anteriores, este sujeito não é caracterizado por uma identidade fixa ou permanente.

Em uma argumentação pós-moderna, segundo Hall, diríamos que o que alguns chamam de pós-modernidade⁷ constitui-se tanto pelo o que é, pela multiplicidade difusa que lhe caracteriza, quanto pelo que ela não é. Parece-nos didático, recuperar os cortes epistemológicos que deram visibilidade à perspectiva pós-moderna, fazendo, assim, uma breve genealogia do que seria essa perspectiva.

Hall (2000, p. 34-35) nos fala em cinco cortes epistemológicos (alguns dos quais vêm sendo trabalhados ao longo dos anos) que tiveram grande impacto no descentramento do sujeito cartesiano e na posterior elaboração da noção de pós-modernidade. a) Karl Marx, com a releitura ulterior de sua obra feita por Louis Althusser; b) Sigmund Freud, com a releitura lacaniana do seu sujeito; c) Ferdinand de Saussure, com a idéia de que a língua é um sistema social e não individual, sendo também um sistema de diferenças; d) Os movimentos questionadores do final da década de 60, como Feminismo, e, por fim, e) Michel Foucault, com a noção de poder disciplinar, como regulador, além da noção de formação discursiva.

⁵ Acreditamos que a noção de modernidade não se acabou, mas se encontra em um outro momento, como uma nova ordem de configuração. Esse momento diferente, como propõe Anthony Giddens (1991), é uma das conseqüências da própria modernidade.

⁶ Termo preferido por Hall (1992)

⁷ O “pós” de pós-modernidade é ambíguo, dando a idéia de após, depois da modernidade. Mas como afirma Coracini, são perspectivas que coabitam. É entendido como uma perspectiva que está além da visão de modernidade.

Vejamos, pois, cada um em mais detalhes, de acordo com os estudos deste autor:

A) MARX – A AGÊNCIA DO SUJEITO ESTÁ SUJEITA ÀS CONDIÇÕES HISTÓRICAS – Karl Marx postulou a idéia de que os indivíduos não são autores da história, uma vez que sua ação está limitada pelas condições históricas criadas por outros e sob as quais nasceram. Segundo análise de Louis Althusser (1974), Marx deslocou as idéias modernistas de que há uma essência universal de homem e de que essa essência é atributo de cada individuo universal, o qual é sujeito real (apud HALL, 1999, p.35).

B) FREUD – O INCONSCIENTE: UMA FERIDA NARCÍSICA – A elaboração do inconsciente por Freud mina a noção do sujeito cognoscente e racional, com uma identidade una e fixa. Ele parte do *cogito*⁸ cartesiano para o *cogito*⁹ freudiano. Para Freud, o cogito não é o lugar da verdade do sujeito, mas do seu desconhecimento. O sujeito é aquilo que ele não sabe o que é, pois ele é o recalque, o que ele joga para o inconsciente. O consciente é uma ilusão da essência do eu. É o inconsciente juntamente com a noção de seus instintos biológicos que movem a ação humana, segundo Freud. Jacques Lacan (1998), no seu retorno a Freud a partir de alguns dispositivos teóricos, concorda que a subjetividade não é constituída pela consciência. Lacan busca sob a luz do holofote a biologia pela significação, pela linguagem. Ele afirma no já famoso aforismo, que o inconsciente se estrutura como uma linguagem:

[...] o inconsciente, por ser “estruturado como uma linguagem”, isto é, a língua que ele habita, está sujeito ao equívoco de que cada uma delas se distingue. Uma língua entre outras não é nada mais do que a integral dos equívocos que a história deixou persistir. (LACAN apud ARRIVÉ¹⁰, 1999, p. 108).

C) FERDINAND DE SAUSSURE – A LÍNGUA COMO SISTEMA SOCIAL – Saussure textualiza seu deslocamento através da afirmação de que “a língua é um sistema social, exterior ao indivíduo” (SAUSSURE, 2000, p. 22). Esse

⁸ “Penso, logo sou”.

⁹ “Penso onde não sou, portanto sou onde não penso”.

¹⁰ Michel Arrivé (1999) desenvolve uma extensa análise da presença da linguagem nos trabalhos psicanalíticos.

indivíduo, segundo ele, ao fazer uso da língua, ativa uma gama de significados na língua e nos sistemas culturais. Na língua, diz ele, “como todo sistema semiológico, o que distingue o signo é tudo que o constitui. A diferença é o que faz a característica, o valor e a unidade” (SAUSSURE, 2000 p. 141). Para ele, portanto, a linguagem é um sistema no qual o significado é criado via comparação de diferenças entre signos lingüísticos, mas no qual continuamente se adia significado final, ou a presença, porque cada signo se refere apenas a outro signo e nunca ao que ele significa. Mais uma vez o sujeito agente, escolhedor do que fala, dono da ferramenta língua, se vê encurralado pelos limites dessa mesma língua, enquanto possibilidade e construção social.

D) OS MOVIMENTOS DA DÉCADA DE 1960 – Hall aponta o Feminismo como exemplo principal desses movimentos, e que estes de formas diversas, questionaram o que era “natural”, o posto, o dado, o estabelecido. Com sua mobilização mostraram que o que era natural, com a diferença homem-mulher, ou o que era “anormal” como homossexualismo, não passava de construções sociais. Ele sintetiza esta questão dizendo que essa naturalização e legitimação do poder não é algo planejado, consciente e controlável, mas construído de fora para dentro, no jogo das formações sociais, portanto, ideológicas. Assim, o questionamento da naturalização descentrou mais uma vez o sujeito uno, problematizando o fato de seus valores e crenças serem construídos e de que nem se dá conta e nem dá conta de tais construções.

E) FOUCAULT – O PODER E A MORTE DO SUJEITO – Finalmente um quinto corte epistemológico advém da obra do filósofo francês Michel Foucault, de grande influência no pensamento ocidental nas últimas décadas. Foucault traz várias contribuições para, mais que descentrar, matar o sujeito cartesiano. Em sua extensa e densa obra, ele nos apresenta entre outros conceitos os de *formações discursivas* (FOUCAULT, 1997) e *o poder de disciplinar* (FOUCAULT, 1999), como reguladores das práticas sociais. Segundo Foucault, as diferenças de sentido são construídas pela prática do pensamento, por ordem de discurso com mecanismos de restrição de sentidos – formação discursiva – o que designa os conjuntos de enunciados relacionados a um mesmo sistema de regras, historicamente determinadas,

pertencentes àquilo que ele chama de episteme. Com essa noção, retomada e trazida para o dispositivo teórico da AD por Michel Pêcheux (1988), o sujeito, o indivíduo empírico, recebe seu atestado de óbito, pois o que funda o discurso não é quem fala, mas o lugar de onde esse quem fala. Não é mais o sujeito-indivíduo, mas a posição-sujeito que interessa para essa perspectiva. Com relação ao poder, Foucault diz que toda relação social é uma relação de poder e resistência, deslocando com isso a idéia de poder como algo necessariamente negativo, mau, trazendo a idéia de poder como sendo produtivo. Ele ainda afirma que o poder de disciplinar é uma forma de vigilância, de regulação internalizada. Com o poder disciplinar, cada pessoa é disciplinada e disciplina a si próprio. O objetivo deste poder é, portanto, a “docilização do corpo” (FOUCAULT, 1999, p.117) ¹¹.

Desvelamos também nesta fundamentação teórica, alguns pontos significativos de outros autores sobre esta questão referente ao sujeito e suas concepções:

Como sabemos, com o Iluminismo, que significou uma ruptura importante com a Idade Média, o homem, ser racional, indivíduo (indiviso), passa a assumir o lugar de Deus como centro do mundo, julgando-se capaz de alcançar a verdade dos objetos e dos seres vivos por meios construídos por ele mesmo. (CORACINI, 2003, p. 240).

Segundo Coracini (2003), trata-se, então, do “sujeito humano”, dotado de certas capacidades humanas fixas e de sentimento estável de sua própria identidade, bem como do lugar que ocupa na ordem das coisas. Ao se falar de Humanismo, nos referimos a esse sujeito centrado.

Como as sociedades modernas caracterizam-se, fundamentalmente, por serem sociedades de mudanças, além de constantes, e cada vez mais rápidas, o modelo sociológico interativo¹² começa a se transformar estruturalmente e institucionalmente. A noção de um sujeito como tendo uma identidade unificada e estável é questionada, e este passa a não ser mais visto apenas biologicamente, e sim construído historicamente, assumindo identidades diferentes, em diferentes momentos.

¹¹ Para esta pesquisa os conceitos de poder de Foucault (poder disciplinar) são fundamentais para compreender as relações educacionais.

¹² Que é produto da primeira metade do século XX

Há uma espécie de perda de um sentido de si, que Hall (1992) denomina de crise de identidade, a qual é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos um pertencimento estável no mundo social. Sobre isso ele diz:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar. (HALL, 1992, p. 13).

Segundo Hall (1992), ela surge do Eu, mas a natureza necessariamente ficcional desse processo não diminui de forma alguma sua eficácia discursiva, material ou política. Mesmo que a sensação de pertencimento, ou seja, a “suturação à história” por meio da qual as identidades surgem, esteja em parte, no imaginário (assim como no simbólico) e, portanto, sempre, em parte, construída na fantasia ou, ao menos, num interior de um campo fantasmático.

Como a identidade se forma ao longo do tempo, através de processos inconscientes, ela não poderia ser vista como algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. “Apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação” (CORACINI, 2003, p. 243).

De acordo com Coracini (2003), em vez de se falar de identidade como algo acabado, deveríamos vê-la como um processo em andamento e preferir o termo identificação, pois só é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos.

Esta abordagem teórica, sobre o sujeito e suas concepções, bem como a origem da identidade ou identificação como sugere Coracini (2003), faz-nos entender características no professor enquanto sua identidade em construção, o caminho percorrido desde sua origem sem considerações finais a serem apontadas. Um ser inacabado, mas reflexo de toda uma história.

Interligando os autores pesquisados na incessante relação com esta pesquisa, vimos trazer Orlandi (1993), integrando identidade e discurso, visto que analisaremos dados discursivos dos sujeitos sobre o ser professor de educação infantil. Segundo a autora, as identidades são compostas dentro e não fora do

discurso¹³, produzidas em lugares históricos e institucionais, no interior de formações discursivas¹⁴ específicas, assim como também, uma necessidade do sujeito em buscar no outro as respostas para suas ações, o que não justifica esta apropriação de dizeres. Tais discursos “ecoam e reverberam efeitos de nossa história em nosso dia-a-dia, em nossa reconstrução cotidiana de nossos laços sociais, em nossa identidade histórica” (ORLANDI, 1993, p.12).

Cria uma tradição de sentidos projetando-se para frente e para atrás, trazendo o novo para o efeito do permanente. Instala-se irrevogavelmente. É talvez esse efeito que o identifica como fundador: a eficácia em produzir o efeito do novo que se arraiga no entanto na memória permanente (sem limite). Produz desse modo o efeito do familiar, do evidente, do que só pode ser assim. (ORLANDI, 1993, p. 14)

Em outro aspecto do tema aqui estudado, a identidade do professor, interagimos com os estudos de Pimenta (1999). A identidade construída através de significados ora sociais ora oriunda da prática diária que o sujeito vem realizando – sua experiência profissional ao longo dos anos. Nas palavras da autora:

A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 1999, p. 19).

Desta forma, a identidade profissional desenvolve-se ao contexto sócio, político e histórico em que está inserido o professor, enquanto que o perfil profissional muitas vezes é confundido com identidade profissional, desenvolvido durante a formação acadêmica. Relaciona-se às competências e habilidades que o profissional apreende durante a formação.

Pelo que se viu neste item, percebe-se que o processo de identificação profissional é complexo e o que se verá em algumas formulações no terceiro

¹³ Segundo Orlandi (2003, p. 15): “E a palavra discurso epistemologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento”.

¹⁴ “A noção de formação discursiva, ainda que polêmica, é básica na Análise do Discurso, pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso” (ORLANDI, 2003, p. 43).

capítulo é apenas uma análise possível desta pesquisadora, à luz daquilo que pesquisou e daquilo que lingüisticamente as professoras dizem.

2.3 SABERES DOCENTES E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Os saberes docentes se misturam a um processo identitário nas respostas dos sujeitos ao relatarem o que é ser professor de Educação Infantil, trazido de outras experiências, familiares, sociais, escolares.

Estes, em sua maioria, fazem dos seus saberes a sua identidade, construída através de sua experiência na área, justificando-se o que é em - deve ser - retratados em uma identidade que vêm sendo construída em incessantes ensaios de melhoramentos.

As primeiras aproximações com o conceito de identidade, segundo (WOODWARD, 2000) sinalizam que se trata de um processo dinâmico em que a subjetividade, a atribuição de significados e o aspecto relacional têm importância nessa construção.

A primeira associação que podemos fazer ao buscarmos uma definição para identidade profissional relaciona-se ao nosso cotidiano, é a do documento que identifica uma determinada profissão, o registro que oferece a chancela para o exercício profissional. De acordo com S. Santos (1995) as profissões se apresentam assim, como construções dinâmicas e obedecem à lógica do mundo do trabalho e no cenário atual, com as transformações ocorridas no sistema produtivo, muitas profissões sofreram transformações e até deixaram de existir.

Entender a identidade profissional do professor como um processo, na forma de construção permanente, é um aspecto defendido por Pimenta (1997) pela significação social da profissão, na revisão de práticas consagradas culturalmente e que permanecem válidas, pelo significado que cada professor atribui à sua profissão, com base em seus valores, visão de mundo, histórias de vida, representações, angústias e anseios pessoais, profissionais.

A identidade do professor, conforme Pimenta (1999), é construída a partir dos significados sociais da profissão, da reafirmação das práticas, passando, necessariamente, pela mobilização dos saberes da experiência - o saber fazer,

constituída pela prática docente, cada vez mais valorizada, na formação do professor em seus conceitos cotidianos e científicos¹⁵.

Este processo contínuo de construção e reconstrução da identidade do professor advém da relativização do saber (dogmas), que gera constante reflexão das experiências e práticas cotidianas do professor.

Nóvoa (1992) em análise sobre as formas de “se sentir e ser professor” fala sobre o fato de que a identidade não é um dado, não é uma propriedade nem se quer um produto, mas é, segundo o autor, um espaço de construção, no qual o professor edifique este ser e estar nesta profissão. Para ele, o profissional atravessaria uma tripla trajetória: de adesão¹⁶; de ação¹⁷; de auto-consciência¹⁸.

A adesão, segundo o autor, é largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas. Os professores aderem a uma ética e a um sistema normativo essencialmente religioso, mas, mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede o lugar à profissão, as motivações não desaparecem. Este primeiro passo da trajetória que Nóvoa aborda se integra às influências que os professores aderiram no percurso do processo identitário em que estava inserido, neste caso, por parte da Igreja e do Estado; “instituições mediadoras das relações internas e externas da profissão docente” (NÓVOA, 1992, p. 16). Contextualizando esta época:

É incontestável que os professores integram este discurso, transformando-o num objeto próprio: nas décadas de viragem do século XIX para o século XX, a época gloriosa dos Congressos de Professores que constituíram verdadeiros laboratórios de valores comuns, sente-se à perturbação de um ideário coletivo onde continuam presentes as origens religiosas da profissão docente. (NÓVOA, 1992, p. 16).

O prestígio dos professores no início do século XX de acordo com Nóvoa (1995), é indissociável da ação levada a cabo pelas suas instituições, que acrescentam à unidade extrínseca do corpo docente, imposta pelo Estado, uma unidade intrínseca, construída com base em interesses comuns e na consolidação de um espírito de corpo, vindos da Igreja. A profissão docente exerce-se a partir da

¹⁵ Conceitos estudados por Vygotsky em seus estudos sobre mediação.

¹⁶ Referindo-se ao conjunto de valores.

¹⁷ Ao selecionar formas de agir, com decisões de foro pessoal e profissional.

¹⁸ Na reflexão sobre a própria ação, base de todas as decisões.

adesão coletiva (implícita e explícita), segundo o autor - a um conjunto de normas e valores.

No princípio do século XX, este fundo comum é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os agentes. A época de glória do modelo escola é também o período de ouro da profissão docente. (NÓVOA, 1995, p. 19).

O autor, ao se reportar aos tempos atuais, alega que os valores que sustentaram a produção contemporânea da profissão docente caíram em desuso, fruto da evolução social e da transformação dos sistemas educativos. Que os professores têm que reencontrar novos valores, os quais permitam atribuir um sentido à ação presente, e que os mesmos “encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades” (NÓVOA, 1995, p. 29).

A partir deste ponto, a segunda parte da trajetória citada pelo autor – a ação - faz jus ao termo, pois, de acordo com Nóvoa (1995), agir é um processo, a duplo título. Utilizemos, em primeiro lugar, o sentido que as metodologias de ação conferem a esta palavra: designam princípio, desenvolvimento e resultado, constituindo indicadores de sentido, pois só há ação enredada – processo – e, só há processo quando as coisas podem atar-se e desatar-se, como um nó. O nó exige que os olhos e as mãos se exercitem num espaço delimitado. Quem faz e desfaz os nós, segundo Nóvoa, encara o processo de forma quase autônoma. Em sentido jurídico da palavra, a ação invoca encenação de um julgamento contraditório, sujeito e interpretações incompatíveis é que desperta a tentação de produzir um veredicto.

Esta é uma das marcas que, segundo o autor, fazem à ação, instruindo, assim, o processo. “Não revelar de imediato, o que é suposto fazer, apelando, portanto, tanto antes como depois, a qualquer coisa que se situa no domínio da decisão” (NÓVOA, 1995, p.41).

Parece haver um consenso entre os autores aqui citados no que diz respeito à identidade profissional quando se entende que ela é dinâmica, que se processa em um tempo e espaços próprios, em um ciclo de vida profissional. E que se produz entre a imagem interna – a identidade para si, e a imagem externa – a identidade para os outros, ou seja, a forma como a sociedade vê e trata a profissão.

A identidade profissional de educadores associa-se ao sentimento de consciência de pertencimento a um grupo, do lugar que cada um se coloca no mundo e na profissão, de ser um profissional e nessa forma de pertencimento grupal, as diferentes formas de reconhecimento profissional parecem ocupar papel central.

“É ser o mediador entre o sujeito e seu objeto de conhecimento. É ser um profissional formador, reflexivo comprometido com o processo educativo, integrado ao mundo de Hoje e principalmente, um eterno aprendiz, que busca inovação, ousadia e criatividade. É usar a ludicidade e afetividade como aliado no processo de aprendizagem, pois é através das brincadeiras que poderam ser desenvolvidas as Habilidades perceptivas-motoras” (Sujeito 4).

Arroyo (2000), ao situar a aprendizagem do ofício de ser mestre, o papel da educação como humanização, a necessidade de olhar o desenvolvimento humano e as interações entre pares, alerta-nos sobre o que subjaz o campo da docência, o subsolo comum que configura a matriz fundante da teoria pedagógica – a pedagogia do *como*, a forma de ensinar, parte a qual que produz as significações¹⁹.

A análise do *como* se processa a educação infantil, por meio das expressões de seus professores, têm importância fundamental na presente pesquisa, estimulando a partilha de pontos de vista acerca das ações, trazendo o lugar do *como se faz*, para além da *maneira como se explica o que se faz*. Esta análise será discutida através dos sujeitos que serão analisados, pois os mesmos vêm se justificar o que são através do que faz - como faz ou do que deveria fazer.

Ao longo da carreira profissional, os professores de educação infantil, percorrem trajetórias que correspondem a momentos marcadores de etapas que significam processos de desenvolvimento. Oliveira-Formosinho (1998) sintetiza os estágios de desenvolvimento da carreira, que vai da fase da sobrevivência²⁰, seguida da consolidação²¹ e de renovação²² até a fase da maturidade²³.

A autora revela que a diversidade e a complexidade, em se tratando da formação docente, são as características marcantes da educação infantil e assume

¹⁹ Referindo-se aos estudantes.

²⁰ Que demanda apóio e assistência ao trabalho.

²¹ Acesso aos especialistas e existências aos pares consultores.

²² Processo em que o professor tem a iniciativa de auto-formação participando de eventos e atividades que contribuam para o aperfeiçoamento profissional.

²³ Participação mais ativa em eventos e atividades que representem crescimento contínuo para sua formação profissional.

que deve haver paradigmas inclusivos de desenvolvimento profissional nessa área. Esta questão manifesta-se nesta pesquisa quanto aos programas de formação profissional que trazem dicotomias, dilemas e tensões, apontando marcas significativas nas vozes dos sujeitos, tais como a corajosa procura da identidade e auto-estima em um ciclo integrado de vida profissional. Reconhecendo, assim, que o desenvolvimento profissional é um processo complexo da pessoa nos seus contextos de vida que envolve partilha, apoio e construção da identidade por meio de comunidades de aprendizagem.

Permeados na dinâmica de construção dessa identidade, os sujeitos parecem estar implicados além das significações, das subjetividades, do sentimento de pertencimento, das diversas maneiras de desenvolvimento profissional e dos saberes que são desenvolvidos através da prática docente.

Tardif (2002) considera que, inicialmente, a reforma educacional preocupasse com a organização curricular. Enquanto, atualmente, preconizam-se os saberes docentes, a formação docente, entende que esta é a melhor maneira de formar professores, a partir da análise da prática do outro. Ela capaz de desenvolver no futuro, professores com capacidade crítico-reflexivo para interagir com o conhecimento, gerar novos saberes, e com isso, reconstruir a identidade do professor. A formação docente preocupa-se, cada vez mais, com a formação de uma nova identidade docente baseada em princípios éticos, investigativos, críticos e reflexivos.

Contraopondo esta questão, segundo Pimenta (1999), à formação de professores vem se opondo à racionalidade técnica até então vigente. A autora considera, cada vez mais, o professor como um intelectual em processo contínuo de formação, o qual desencadeia uma constante reflexão sobre suas práticas e experiências cotidianas, o que ressignifica os saberes docentes e, conseqüentemente, a identidade do professor.

Partindo dessa premissa, trazemos Nóvoa (1997), o qual considera que a formação dos professores deve fornecer um pensamento autônomo, numa perspectiva crítico-reflexiva, segundo o autor, a formação docente possibilita: a) O desenvolvimento pessoal; b) O Profissional; c) O Organizacional.

O desenvolvimento pessoal significa produzir a vida do professor. O autor considera que a formação docente deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que viabilize a auto-formação participada e o pensamento autônomo do professor. A

formação é considerada um investimento pessoal que visa construir uma identidade pessoal profissional. Enquanto que o desenvolvimento profissional, de acordo com o autor, significa produzir a profissão docente, estimulando o desenvolvimento autônomo e contextualizado, pois, profissionais competentes têm capacidade de auto desenvolvimento reflexivo. Isso viabiliza a reconstrução constante da identidade do professor.

O desenvolvimento organizacional, segundo Nóvoa (1997), refere-se à produção da escola de modo que a formação de professores conceba a escola como um ambiente educativo, associando o trabalho, propriamente dito, à formação do professor, simultaneamente, no cotidiano escolar – “A formação é indissociável tanto nos projetos profissionais quanto aos organizacionais” (NÓVOA, 1997, p. 25).

Nessa construção de ser professor de educação infantil, a formação universitária representa uma parte importante dessa trajetória, qualificando e valorizando profissionalmente os professores desta área. Nessa formação universitária, o momento de contato com o campo de trabalho, por meio de conhecimento institucional, do exame e da problematização das práticas desenvolvidas, representam uma etapa formativa essencial. É na sua ação que ele se torna um profissional de acordo com os textos que os sujeitos se propuseram escrever, sobre o que é ser professor de educação infantil.

2.4 A ANÁLISE DO DISCURSO NESTA PESQUISA

No Discurso se inter-relacionam língua e história, características estas, bem próximas ao do estudo sobre identidade aqui proposto. E são nesses elementos – características, que se baseia a Análise do Discurso, buscando no contexto em que é construído o discurso, os seus possíveis sentidos.

Para a AD²⁴, a situação histórico-social na qual se organiza um discurso é de essencial relevância na extração dos sentidos, ou melhor dizendo, na constatação dos “efeitos de sentido”, provocados pelo sujeito discursante e nos sujeitos ouvintes ou leitores do discurso. Assim sendo, a AD não pode ser confundida com uma simples análise de texto, visto que esta se detém nas relações

²⁴ Como trataremos a AD daqui para frente nesta dissertação.

internas analisando apenas o aspecto lingüístico do discurso. Freda Indursky (1998) é bastante perspicaz ao perceber e apontar que existe uma diferença entre sentido e “efeito de sentido”:

Há, aí, um deslocamento, a partir do qual não é mais possível pensar na transmissão de informação entre interlocutores. Pensar nesses termos conduz a uma concepção de sentido prévio estabilizado, verdadeiro, único, sem lugar para a ambigüidade, para o desvio e o mal-entendido. Isso é recusado pela Análise do Discurso. Nesse quadro teórico, postula-se que o sentido sempre pode seu outro, e isto está na dependência do lugar em que os interlocutores se inscrevem. Ou seja, nada garante que um discurso produza o mesmo sentido tanto para quem o formulou como para quem o interpretou. Entre os interlocutores há um intervalo que vai muito além do espaço físico que o separa. Há que considerar também por posições ideológicas diversas, inscritas em formações discursivas igualmente diferentes, as quais são responsáveis pela produção não-coincidentes, atribuídos a um mesmo dizer. (INDURSKY, 1998, p. 35).

Ainda, seguindo a leitura da Indursky: a linguagem e sua relação com o exterior, no entendimento da AD, é apoiada pela Formação Discursiva²⁵, na qual o sujeito está inscrito. Dessa forma, podemos inferir que “trabalhar com o sentido e a sua opacidade conduz a examiná-lo à luz da ou das Formação(ões) Discursiva(s) com que tais sujeitos se relacionam, o que conduz a considerar não o sentido, mas os efeitos de sentido” (INDURSKY, 1998, p. 63).

O que postula Jacqueline Authier-Revuz (1990), baseando-se em reflexões de Foucault e Althusser, dá conta de que o discurso é sempre produto de interdiscurso a partir do que o sujeito se crê fonte deste seu discurso, quando ele nada mais é do que o suporte e o efeito. Tais formulações sobre o discurso e o papel do sujeito na sua elaboração se reiteram com a declaração:

Sempre sob as palavras, “outras palavras” são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso, através da qual a análise pode tentar recuperar os indícios da “pontuação do inconsciente. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 44).

A presença do inconsciente na elaboração do discurso atesta o quanto o sujeito se apresenta “descentrado”, dividido e com um interior já constituído de tantos outros discursos, remetendo, assim, à “historicidade” desse sujeito que vai sempre falar a partir da sua participação e experiência em discursos, anteriores ou

²⁵ Termo conceituado por Michael Foucault (1954)

paralelos. Sobre esta questão da “historicidade”, observemos o que esclarece Orlandi (2003, p. 52):

Eis outra via possível de se pensar a historicidade na perspectiva em que a estamos colocando: história do sujeito e do sentido. Inseparáveis: ao produzir sentido, o sujeito se produz, ou melhor, o sujeito se produz, produzindo sentido. É esta a dimensão histórica do sujeito – seu acontecimento simbólico – já que não há sentido possível sem história, pois é a história que provê a linguagem de sentido, ou melhor, de sentidos.

Assim como a palavra, o silêncio também está determinado por suas condições de produção. Segundo Orlandi (1996), há muitas formas de silêncio; entre elas estão o “silêncio imposto” e o “silêncio proposto”²⁶. Para a autora, os dois casos de silêncio produzem uma ruptura desejada por ambos os lados, o do opressor e o do oprimido. Porém, o silêncio também pode produzir uma ruptura não desejada, quando ocorre aquilo que se chama ruído na comunicação, ocasionando uma falha na emissão do que se tem a intenção de comunicar.

“O silêncio não é o vazio, o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma totalidade significativa”. “[...] O silêncio é contínuo e há sempre ainda sentidos a dizer” (ORLANDI, 1992, p. 70 e 73).

Segundo Orlandi (1992), as palavras são cheias de sentidos a não se dizer e, além disso, colocamos no silêncio sentidos, significações que vão além de muitas palavras ditas. Assim, procuramos interpretar os sentidos contidos no discurso dos professores de Educação Infantil (no dito e não-dito) procuramos entender os sentidos das palavras e dos silenciamentos destes professores, considerando a historicidade destes sujeitos e o contexto-social em que a Educação Infantil está inserida.

Segundo Authier-Revuz, por trás de uma aparente linearidade, da emissão ilusória de uma só voz, outras vozes falam. Há, neste sentido, formas marcadas, mais ou menos explícitas, passíveis de apreensão na materialidade lingüística do texto, que vão constituir o processo por ela denominado “heterogeneidade mostrada”, o qual deve ser compreendido como “formas lingüísticas de

²⁶ O *imposto* significa exclusão, e é forma de dominação, já o *proposto* vem do oprimido e representa uma forma de resistência, e talvez caiba acrescentar que também pode significar uma forma de defesa ou de auto-proteção.

representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso” (Authier-Revuz, 1990, p. 26).

O conceito de heterogeneidade do sujeito e do discurso tem origem em duas fontes: a concepção do duplo dialogismo bakhtiniano e a abordagem freudiana do sujeito. A primeira postula, para todo ato de fala, o dialogismo do discurso com o discurso do outro e também com outros discursos. A segunda postula a ilusão do eu, preconizada por Freud. O sujeito se apresenta como o centro de sua enunciação e se imagina fonte única do seu discurso, embora não faça mais que reproduzir concepções provenientes do momento em que vive e do espaço que ocupa.

Todo discurso é constitutivamente atravessado por “outros discursos” e pelo “discurso do Outro”. O outro não é um objeto (exterior do qual se fala), mas uma condição (constitutiva, pela qual se fala) de um discurso de um sujeito falante que não é a fonte primeira de seu discurso. (AUTHIER-REVUZ, 1982, p.141).

Já a Heterogeneidade Mostrada, segundo a autora, está ao confiar o outro a um fragmento discursivo, o locutor institui todo o resto do discurso como emanando dele próprio.

Toda identidade tem, à sua margem, um excesso, algo a mais. A unidade, a homogeneidade interna, que o termo identidade assume como funcional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe falta – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado. (HALL, 2000, p. 110).

Segundo Authier-Revuz (1998), o dizer não é óbvio, as palavras são porosas, carregadas de discursos, que se transmudam em outras e os sentidos são multiplicados. Ainda assim, faltam palavras, faltam para dizer, faltam por dizer, e, é no real das não-coincidências fundamentais, irreduzíveis que elas afetam o dizer, que se produz o sentido. Então, não damos sentido ao que falamos, mas é o outro que constrói um sentido para o nosso enunciado a partir de um dado contexto.

Antes de analisar os textos, vamos a algumas explicações metodológicas.

3 METODOLOGIA

A organização desta dissertação envolveu entre seus elementos centrais: a pesquisa bibliográfica (Capítulo I – item 2) e a coleta de dados com a integração das análises (Capítulo III – item 4).

De acordo com Gil (2002, p. 45), o resgate teórico tem como principal vantagem “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Para realizar a coleta de dados, foram necessários quatro movimentos. O primeiro foi a elaboração da pergunta chave para esta pesquisa: O QUE É SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL? A segunda foi escolher os sujeitos para que se realizasse a análise destas formulações. A terceira foi o contato com os mesmos e simultaneamente a entrega da pergunta elaborada. E por último e quarto movimento, o recolhimento do material analisado.

Os sujeitos desta pesquisa são professores de Educação Infantil (de iniciantes aos de carreira), dentre eles estão vinte professores formados em Pedagogia e dois formados na área de Educação Física, os quais atuam na Educação Infantil.

Peço licença, pois sou mais uma na multidão, pois por doze anos atuei nesta área, considerando-me parte desta identidade em construção, que a partir de agora buscamos refletir. A partir daqui é necessário me situar como pessoa, profissional e pesquisadora, pois os sujeitos desta pesquisa como podemos ver, são meus colegas de profissão.

Quando convidei meus sujeitos a relatar “o que é ser professor de Educação Infantil?”, para minha surpresa, eles não se preocuparam com a resposta em si, de primeiro momento e sim, pra que resultaria:

“... é para o Mestrado?”

“... tem que responder já?”

“... posso levar para casa?”

“... temos que caprichar, povo! Os mestres é que vão ler!” (Relato Diário de Campo – Mafra, 25 e 26/08/2005)

Foi nítida a preocupação deles para com quem iria ler. Em nenhum momento houve recusa e sim um certo desafio de mostrar que eles também sabiam

escrever, invocando a responsabilidade da palavra escrita e o ato de pensar, pois, para eles, não seria qualquer um que iria ler. Enfim, quando pensei que tudo cairia por “água abaixo” fui fortalecida pelo fato de fazê-los pesquisar, pensar e repensar quanto a sua identidade.

Para dar conta do que estava sendo proposto, teriam que repensar a fim de tentar ser fiel ao que pensam em sua função nesta área da Educação. E como a identidade, seja ela qual for, sempre estará em construção, esta pergunta revelaria o que construíram até aqui enquanto professor de Educação Infantil (pessoal e profissional) seja por agências formadoras, bancos acadêmicos, cursos de formação continuada e experiência do dia-a-dia.

Este instrumento de pesquisa veio a abrir um grande leque para os nichos de sentido que esta identidade revela, podendo, assim, analisar os discursos em seus diversos sentidos e silêncios (o dito e o não dito) a heterogeneidade, como também e, por que não, refletir o que há de maior - a Educação.

A maioria dos sujeitos levou a pergunta, a fim de entregar em outro dia. Alguns levaram para casa, outros responderam nas suas horas-atividade e apenas uma respondeu na hora sem rodeios e indagações. Nos dias marcados para receber o texto, novas preocupações:

“Eu fiz, mas não sei se está certo...”

“É isto que você quer?”

“Leia é importante que você leia...”

“Sente aqui quero ler para ver se você entende o que eu escrevi” (Relato Diário de Campo – Mafra, 29/08/2005).

Quando recolhi os textos apenas uma fez questão de ler e de me explicar o que escreveu, caso contrário não me entregaria. Talvez a professora tivesse uma construção de linguagem que garanta a transparência do que se diz, o que conflita com a perspectiva da Análise do Discurso, o sentido não é algo dado a priori ou pronto, “[...] ele é construído, produzido no processo de interlocução” (BRANDÃO, 2004. p.109). Eu sentei e apenas escutei o que este sujeito escrevera, não fiz um comentário, ela terminou de ler e ao se aquietar me entregou muito feliz na pressuposição de que sua formulação se coadunava com a minha expectativa. A necessidade deste sujeito em ler me fez pensar o quanto o ser humano precisa para ser entendido. Eu apenas escutei, não disse uma palavra e para ele foi o suficiente.

É preciso registrar que dos vinte sujeitos, um não entregou a resposta, justificando não ter tempo de responder, esperei por mais alguns dias e novamente a mesma justificativa. Recolhi a resposta em branco, trabalhando com dezenove sujeitos.

A partir disto é que ganhou corpo como já situamos, a pesquisa qualitativa com cunho interpretativo, a fim de refletir os sentidos e os silêncios que esta profissão traz no pensar e repensar, nas construções e desconstruções de sujeitos preocupados com a Educação – e como consequência a construção de sua Identidade. Os relatos dos dezenove sujeitos foram mantidos na íntegra sem correção ortográfica, mantendo cor, grifos e sublinhados, cada qual com S- (Sujeito) e seguidos de um número (do 1 ao 19), os quais se encontram no Apêndice desta dissertação.

3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica para esta dissertação foi que desencadeou os tópicos refletidos na análise dos textos, estes já nomeados como nichos de sentido. As obras consultadas foram livros indicados nas disciplinas que envolvem o tema da Identidade, bem como no grupo de pesquisa, livros de leitura corrente, obras de referência (como dicionários), artigos, periódicos, dissertações.

Para cada leitura realizada, foram organizados fichas, as quais constituíram a base teórica para esta pesquisa, ampliando o campo de visão cada vez mais o que era para ser refletido, e por consequência auxiliando esta pesquisadora para expor o que foi proposto pesquisar. Procedeu-se à estruturação textual organizando as idéias para atribuir sentido de acordo com o plano de assuntos a serem desenvolvidos na pesquisa. Segundo Gil (2002), a confecção de fichas – resumo é um procedimento muito útil aos pesquisadores já que permite identificar, registrar conteúdo e comentários, situando informações de forma mais organizada, o que facilita consultas e citações sempre que necessário.

Foram utilizados espaços de pesquisa como bibliotecas, ambientes de pesquisas virtuais de interação. Em relação aos documentos eletrônicos, foram

selecionados artigos científicos pela Internet, tendo como principais sites de busca o **Google** e o **Scielo**.

3.2 DA COLETA DE DADOS

A pergunta para a coleta de dados, surgiu de um teste piloto para a disciplina de Identidade I, que fez parte das disciplinas optativas que o curso ofereceu para que cumpríssemos os créditos. Devido à repercussão que o estudo se apresentou, bem como a pesquisa sobre o que é ser professor, e como esta pesquisadora estava em um impasse quanto à primeira opção de pesquisa, procurou-se abranger o tema delimitando a questão da Educação, partindo para o que é ser professor de Educação Infantil, buscando refletir os pontos de construção desta identidade.

Assim, estruturada a pergunta única e objetiva, escolheram-se os vinte sujeitos para a coleta de dados. Todos atuavam na Educação Infantil. Sendo a identidade construída, segundo autores aqui abordados, num processo histórico, é relevante para a Análise do Discurso que eles falem de onde atuam.

Os vinte sujeitos escolhidos para esta pesquisa fazem parte do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Município de Mafra-SC, sendo 19 professoras e um professor. Como são dez Centros de Educação Infantil, dois de cada Instituição foram os colaboradores. Cada Centro possui um número de professores referente ao número de alunos, portanto no total são 120 professores, distribuídos de acordo com a necessidade de cada instituição. Estes números correspondem à época em que a pesquisa foi realizada, 2005, entre os meses de julho e setembro.

3.3 DOS RELATOS

Os textos são as respostas à pergunta realizada, a qual foi digitada seguida de linhas para que os sujeitos respondessem, os quais apresentaram em forma de pequenos textos. Estes foram analisados, refletidos, recortados e inseridos a teoria aqui proposta, parte fundamental para desencadear o que foi proposto pesquisar -

CONSTITUIÇÕES E PRESCRIÇÕES – do professor de Educação Infantil em seu processo identitário.

Entre os pontos analisados, o que chamou mais atenção foi para com as justificativas do tipo *tem que ser, é ter* que a grande maioria iniciou nas respostas, instigando esta pesquisadora em buscar na história da Educação Infantil possíveis elos reflexivos para entender tais termos.

Como os sujeitos tiveram um tempo para entregar seus textos, foram também relevantes os dizeres pesquisados por eles, documentos e citações escritos para Educação Infantil que os auxiliaram na resposta, mas em nenhum momento foram citados com autores e sim abstraídos pelos sujeitos na busca de uma resposta adequada, apropriando-se assim de dizeres como se fossem deles. Ou seja, as condições de produção do texto são distintas. Quem responde na hora tem mais o saber acumulado e às têm disponível no seu inconsciente. Quem escreve em casa, tem a possibilidade de consultar, assim o seu dizer se torna polifônico, nem sempre limpando a polifonia, no sentido de permitir ao leitor identificar de onde vem a sua fala.

Outros pontos relevantes para com a pesquisa que se transformou em um dos nichos de sentidos foram questões referentes ao assistencialismo o qual ficou subentendido em algumas formulações, assim como o termo POLIVALENTE, revelado nesta pesquisa como sendo um ser que realiza inúmeras funções ao mesmo tempo sem ser apenas o de ensinar.

4 ANÁLISE DOS DADOS: CONSTITUIÇÕES E PRESCRIÇÕES

Ao iniciar a reflexão das formulações de alguns textos, sentiu-se a necessidade de entender o caminho pelos quais muitos dos sujeitos iniciaram sua resposta conduzindo-nos a uma leitura a priori, de constituição de deveres. Formações prescritivas como: “deve ter”, “é ter” - parecem rondar os discursos desses professores. Pelo volume desse tipo de expressões, pois, dos dezenove sujeitos, treze se referem ao “deve ter”, nos faz refletir o quanto esses sujeitos se justificam em seus textos na tentativa de se afirmarem e reafirmarem enquanto função de professor nesta área de ensino.

No capítulo I desta dissertação, trouxemos os saberes docentes, quanto ao processo identitário, construído através de sua experiência (saberes adquiridos com o tempo) – do professor na área, retratados em uma identidade que vêm sendo construída em incessantes ensaios de melhoramentos.

“Deve ter o conhecimento da realidade social em que vivem as crianças, dos atores de desenvolvimento infantil, da teoria educacional e das técnicas mais adequadas, deve ter hábitos e atitudes positivos de segurança, confiança, cooperação e qualidades pessoais para o seu trabalho. Também deve ter leitura, pesquisa, planejamento, estabelecer vínculo de confiança” (Sujeito 3, Grifo meu).

De acordo com a AD, os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível. Segundo Orlandi (1993), a paráfrase representa assim - o retorno aos mesmos espaços do dizer. O *deve ter* que o S-3 traz em seu discurso, faz-nos refletir este movimento, repetições do mesmo termo em que o auxilia em sua resposta afirmando e reafirmando deveres que subjetivamente são impostos a ele mesmo, em sua função profissional. Parece criar uma ambigüidade entre “ser professor”, enquanto sujeito histórico, inscrito de certa maneira, de uma forma de constituir a educação, neste caso a educação infantil e “ter de ser professor, de determinadas maneiras.” Assim, o sujeito pessoal confunde-se com outro que parece vir de um outro lugar, que não a sua história.

“(...) Ser professor de ed. Infantil é ter uma tremenda insegurança, pensando não dar conta do recado. Mas é também ter dentro de si um enorme sentimento de vitória, vendo tão pequenos te surpreendendo (...)” (Sujeito 1, Lin.3-6, Grifo meu).

Neste sujeito, temos duas forças que desenvolvem continuamente o seu dizer, entre o mesmo e o diferente. Integra-se junto à paráfrase a polissemia que é o deslocamento, a ruptura de processos de significação. Segundo Orlandi (1993, p. 36) “ela joga com o equívoco”. É neste jogo entre estas duas forças que os sujeitos se movimentam, (se) significam. A língua, segundo a autora, é sujeita a equívocos e à ideologia que é passível de ruptura, é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar se significa. Aí vem a questão da incompletude a qual é a condição da linguagem – sujeitos e sentidos nunca estão prontos, conseqüentemente nem o discurso, assim sendo e como já exaurimos na fundamentação teórica, nem a Identidade, ambos estão sempre em processo de construção. Em se tratando da AD, podemos nos referir estes discursos como produtividade, em sua dimensão técnica – reiteração de processos já cristalizados. O Sujeito 1 bem como o 3 mantêm o sujeito no retorno constante ao mesmo espaço dizível, produzindo a variedade do mesmo.

Ao analisar esses textos acima citados, bem como os demais, três grandes nichos de sentidos foram destacados – Ser Pessoal, refletindo sobre os discursos que perpassam enquanto sujeito humano, histórico e ideológico; Ser Profissional, em que o sujeito se posiciona em função do outro, e por fim o Ser Polivalente, o qual faz aproximações de sentidos de diferentes domínios de saber, apontando conhecimentos múltiplos nascidos do seu processo histórico pessoal e profissional.

4.1 SER PESSOAL – O SUJEITO HUMANO

“(...) deve ter hábitos e atitudes positivos de segurança, confiança, cooperação e qualidades pessoais para o seu trabalho. Também deve ter leitura, pesquisa, planejamento, estabelecer vínculo de confiança” (Sujeito 3).

Enfoco o S3 novamente, para iniciar este grande nicho de sentido – Ser Pessoal, Humano, devido aos predicativos citados na primeira linha: *hábitos e atitudes positivos*, isto nos remete às lembranças de uma sociedade que visava ao professor como único, o exemplo, aquele que jamais poderia fazer feio, errar. Nos dias de hoje ainda escutamos – *mas você não é professor deveria saber?*

Historicamente, relembramos da parte teórica em que Kuhlmann Jr. (1997) relata que o final do século XIX e o início do século XX demarcaram um período em que a infância e sua educação integram os discursos sobre a edificação da sociedade moderna. Tanto a escola na origem de sua universalização, como os asilos e as creches, apregoavam como objetivos a preservação dos novos cidadãos das mazelas sociais e a entrada no mundo adulto já contaminado pela “perigosa miséria” (KUHLMANN, 1997, p. 97).

O sentido que o S-3 dá a *hábitos e atitudes positivos*, seguido do *deve ter*, vêm de uma formação discursiva, pois este é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas.

As instâncias formadoras, segundo Nóvoa (1992), sempre tiveram um papel legitimador de um saber que veicula uma concepção de formação centrada na propagação e na transmissão de conhecimentos e são entendidas, historicamente, como o “lugar do progresso”, o que gerou uma visão sublimada da escola. Ora vista como salvadora, ora como mera reprodutora da sociedade – e contribuiu para que os professores acreditassem que a eles “estava cometida à missão de arautos do progresso” (NÓVOA, 1992, p. 20). Isso gerou, também, diferentes imagens acerca do professor, que foram instituindo no imaginário social: a do “professor-modelo”, a do “professor-escultor”, a do “professor-salvador”, a do “professor-espelho”, a de que o professor sabe tudo - um ser unificado que Hall (1992) intitula como ser Iluminista ao citar as três concepções da Identidade.

Diante da velocidade com que as informações se deslocam e de um mundo em constante mudança, segundo Tardif (2002) o papel do professor vem se transformando, se não na essencial tarefa de educar, pelo menos no ofício de ensinar. Ser educador passou a significar ter uma linha filosófica e um código de conduta moral pertinente a essa linha, ser conhecedor dos saberes que se propõe a trabalhar e de técnicas boas o suficiente para operacionalizar conceitos de forma a gerar desenvolvimento e aprendizagens significativas. Formar o homem é a principal meta. Todavia, essa é uma aspiração difícil de ser alcançada sem um profundo e dedicado querer, que não está somente posto ao educador, mas depende de toda a organização político-econômica além de cultural, estar voltada para o mesmo foco. O S-3, quando usa a expressão *deve ter leitura, pesquisa e planejamento*

encontramos o que o autor Tardif (2002) propõe nos saberes docentes, um professor pesquisador e atuante em sua função.

“Ser professor de Educação Infantil vai muito mais além de um mediador (...) o educador que compreenda os desejos, as ansiedades, os medos que a criança demonstra no seu cotidiano.(...)” (Sujeito 8- Grifo meu).

Para não se violentar nem violentar o outro, o professor eleva as emoções positivas – alegria, prazer e amor – superando as negativas – raiva, medo e tristeza. Essa subjetividade que o S-8 apresenta – *compreender*, não pode ser reduzida apenas linguisticamente, embora a subjetividade repouse na possibilidade de mecanismos lingüísticos específicos, não se pode explicá-la estritamente por eles – é preciso procurar compreendê-la através de sua historicidade. Segundo Orlandi (2003, p. 50), “o sujeito é determinado pela exterioridade na sua relação com os sentidos”. Bomtempo (1997, p. 6) diz:

A pouca atenção dispensada às aptidões do coração vem sendo apontada como uma das causas do mal-estar-social, hoje caracterizado pela depressão, angústia, estresse, hipertensão e ansiedade, que atormentam o ser humano, faminto de afeto e compreensão, buscando um pouco de carinho e atenção.

As crianças de zero a seis anos têm por característica natural serem inseguras, melindrosas, mesmo porque a pouca idade que ainda tem faz com que olhem o professor como família, depois é claro que sentirem confiança. O professor, por sua vez, não impede esta aproximação e em se tratando da Educação Infantil este laço maternal torna-se mais forte, onde ele se explica em um ser compreensivo no S-8, visando ao bem-estar da criança neste período que passa na escola sobre a responsabilidade da mesma, dedicando seu amor, seu carinho e sua alegria para com ela, integrando, assim, suas relações de sentido para o verbo compreender.

Segundo Carvalho (1999), o ensino em geral pode ser considerado uma atividade leve, mas, em termos de pressão emocional, é um dos mais exigentes e que o trabalho dos professores não pode ser compreendido fora do tecido emocional de suas relações com os alunos.

Para Paulo Freire (1979, p. 29): “Não há educação sem amor. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar”. Para Freire, ser um bom professor significa amar seus alunos de tal forma que esses, por sua vez, possam

contribuir para humanizar suas comunidades e, ensinar exige a convicção de que a mudança é possível; exige alegria, esperança, ética, coerência e bom senso.

Todo este zelo vem ao encontro da Afetividade preconizada por Wallon (apud DE LA TAILLE, 1992), em sua teoria da emoção. Considera a afetividade e inteligência fatores sincreticamente misturados, e defende que a educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica. Este estudioso propõe que o início da vida, a afetividade se sobressai e que no decorrer do desenvolvimento humano, a história da construção da pessoa será constituída por uma sucessão pendular de momentos predominantemente afetivos ou cognitivos.

Ele salienta a importância da afetividade, e alerta para o fato de que para evoluir, ela depende de conquistas realizadas no plano da inteligência e vice-versa. E reafirma sua teoria, ao dizer que: “Ela incorpora de fato as construções da inteligência, e, por conseguinte tende-se a racionalizar. As formas adultas de afetividade, por esta razão, podem diferir enormemente das suas formas infantis” (WALLON, apud DE LA TAILLE, 1992, p.90).

Esta teoria vem ao encontro de grades curriculares do antigo Magistério, bem como da Pedagogia, nível este obrigatório com especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais para trabalhar com a Educação Infantil. Como também é abordada simplificada nos Referenciais Curriculares Nacionais – RCNs, documento que vem a auxiliar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, organizado pelo Ministério de Educação - MEC e em propostas pedagógicas. Pois os mesmos visam fundamentalmente à mediação, também citada pelo S-8 e como não citar, com a teoria de Vygotsky, estas, repassadas em vários momentos de formação continuada em cursos e treinamentos.

Os sujeitos analisados a seguir retomam a questão da responsabilidade do professor quanto à formação de cidadãos íntegros, equilibrados e conscientes.

*“Trabalhar com a Educação Infantil é ajudar a criança (...) estabelecendo um ambiente agradável, acolhedor, onde o aluno se sinta seguro e confiante para aprender a se relacionar com os outros, formando um cidadão equilibrado e consciente, **apto a viver bem em sociedade**” (Sujeito 10 - Grifo meu).*

“É contribuir para formar cidadãos. (...) Ninguém exige de ninguém trabalhar na Educação (Infantil), mas quem seguiu este caminho é porque gosta e tem paciência com os pequeninos é ter certeza de um futuro melhor. É trabalhar com amor!!!” (Sujeito - 11, Grifo meu).

“(...) Ser professor da educação infantil é realizar-se em vários aspectos é passar para as crianças o que você tem de melhor em si para os futuros cidadãos (...)” (Sujeito 12 - Grifo meu, abreviações do S).

Em se tratando de ser humano, pessoa – nicho de sentido aqui em discussão, verifica-se a grande ênfase quanto ao formar cidadãos nos três sujeitos aqui citados. Como podemos ver o discurso de ser cidadão vêm do professor, o qual estende sua profissão como formador deste cidadão, não que a escola não tenha que ensinar determinadas condutas referentes à sociedade, isto acontece e está arraigada nas propostas pedagógicas, quando estas propõem o desenvolvimento de conteúdos sobre a questão do bairro, da escola, da cidade.

O *apto a viver bem em sociedade* do S10 sugere um tom de policiamento, de veredicto, de tribunal. De onde vem este discurso... de uma Educação Tradicional em que a palmatória era uma forma de punição... Da afetividade é menos provável... Ou é a própria sociedade que impõe este princípio à escola?

Já o S-11 fala em *contribuir*, expulsa a obrigatoriedade de formar e expressa sua ação de professor como contribuinte para com o aluno, silenciando a parte da família, mas, não impõe a si mesmo esta ação como sendo de responsabilidade sua ou da escola. Ele vem a crescer no aluno seus ensinamentos. O que não acontece com o S-12, o qual intensifica a questão municipalizando o tema – *é passar para as crianças o que você tem de melhor em si...* Então, antes de tudo, este cidadão tem que partir do professor, ele ser um exemplo a estas crianças primeiramente no município, um discurso político e ideológico, construído também pela sociedade em prol da sua cidade. Quando se é trabalhado em sala - a rua, o bairro e a cidade, este discurso vem à tona, pois o cuidar implica ser um bom cidadão.

Em termos de identidade abordada na Fundamentação Teórica, ser pessoal é um ser cindido, assumindo uma posição central na sua profissão, um ser racional, indivíduo capaz de alcançar a verdade por meios construídos por ele mesmo, segundo Coracini (2003).

Este ser cindido, vem dotado de experiências de sua constituição enquanto família e sua história pessoal. As expressões que primam valores, analisados aqui, refletem a história da Educação Infantil, apresentada nesta pesquisa no tempo em que a Educação Infantil tinha como finalidade o Cuidar – priorizando o assistencialismo, assim como, no tempo e espaço que Hall denota o ser único em

suas concepções. Os processos históricos constituem este professor e, por conseguinte constroem sua Identidade, pois esta se forma através destes.

Neste primeiro grande nicho de sentido encontramos o professor centrado, mas, dotado de capacidades humanas como *formar, contribuir* - ações estas denominadas fixas e de sentimento estável de sua própria identidade – um sujeito humano.

4.2 SER PROFISSIONAL: O SUJEITO E O OUTRO

Segundo Coracini (1995), o professor passa a ser visto como mediador do conhecimento e sujeito no processo de sua formação, a qual começa a ser vista não como acúmulo de quantificações repetitivas, mas como um saber fazer em movimento, o qual passa a ser pensado no seu valor de transformação e não mais como um método e uma técnica a serem aplicados. A formação, que antes era inculcada, ensinada, agora passa a ser questionada, refletida.

“É ser o mediador entre o sujeito e seu objeto de conhecimento. É ser um profissional formador, reflexivo comprometido com o processo educativo, integrado ao mundo de Hoje e principalmente, um eterno aprendiz, que busca inovação, ousadia e criatividade(...)” (Sujeito 4 – Grifo meu).

“Professor de educação infantil é aquele que, independentemente da linha metodológica assumida, precisa planejar o seu trabalho, visando favorecer o desenvolvimento integral da criança (...)” (Sujeito 5 – Grifo meu).

O sentido de responsabilidade se atribui nestas vozes (S-4 e S-5). O que se espera do profissional da Educação Infantil é, portanto, a sua consciência em relação ao papel que desempenha aliada ao seu prazer por sua atividade profissional. Esses dois elementos – consciência e prazer apontam para seu grau de envolvimento com o trabalho, sua atualização permanente. Seu comprometimento com o desenvolvimento infantil e todas as suas escolhas enquanto profissional refletem a proposta de Tardif (2002), no que diz respeito aos fundamentos do ensino, que são existenciais no sentido de que o professor não pensa somente com a cabeça, mas com a vida.

Estas formulações que os S-4 e 5 nos fazem refletir quanto a um paradigma da educação Infantil muitas vezes destacado em seminários, dissertações, entre

outros debates, quando é levantado o tema do assistencialismo – o Cuidar e o Educar na Educação Infantil. Os sujeitos passam a ser reflexivos com o seu próprio processo de constituição de saberes para o seu profissional, o que era visado em termos assistencialistas de cuidar, passam a transformar o objetivo em aprimorar tanto seu trabalho como a clientela que abrange esta área em que ele está inserido.

Segundo Tardif (2002) ao apostarem em mudanças efetivas no que se refere ao termo cuidado, há que se ponderar que a validação desse processo reside no interior de cada instituição, representado em primeira instância pela atividade dos profissionais regentes que dão forma e vazão aos atos criadores capazes de fazer uma prática inovadora, ações do ser profissional, aqui em discussão.

“(...) exercer uma escolha profissional que como outras, têm implicações e exigências, sobretudo, as de caráter formativo (...)” (Sujeito 6).

A *escolha* de ser um professor de Educação Infantil não livra o profissional de regras, tarefas entre outros, muito pelo contrário. Esta questão nos faz refletir às obras de Foucault (1997-1999), em que formações discursivas como a do S-4 *comprometido reflexivo*, nos lembram os reguladores das práticas sociais que ele escreve. O *comprometido* é a regra, o *reflexivo* mata o sujeito empírico descrito por Foucault, sendo sujeito-indivíduo para posição-sujeito de acordo com Pêcheux (1969). O S-6 declara esta questão, sem menosprezar ou enaltecer o professor, ele situa o mesmo para com suas responsabilidades e comprometimento naquilo que escolheu. A profissão – professor.

No entanto, há aquele que traduz autenticidade, um efeito de sentido não muito difundido na classe, mas que, quando mostrada, expressa a simplicidade, a praticidade do que é ser e nada mais como no S-7:

“É sobretudo ser profissional.(...)” (Sujeito 7).

A relação do professor com os seus saberes é acompanhada de uma relação social - a consciência profissional do professor parece ser amplamente marcada por processos de avaliação e de crítica em relação aos saberes situados fora do processo de socialização anterior e da prática da profissão, ou seja, em relação àqueles saberes oriundos das ciências humanas, sociais e das ciências da educação, transmitidos durante a formação profissional, saberes curriculares, saberes de outros atores escolares (supervisores, coordenadores, orientadores),

que, de um modo ou de outro, são exteriores ao trabalho docente, refletindo assim, o ser sociológico proposto por Hall (1992) no que diz respeito à cultura, interagindo o sujeito e a sociedade.

Não podemos deixar de mostrar um efeito de sentido muito comum em todas as áreas de formação – a apropriação de dizeres. Vemos a partir daqui professores afinados quanto às teorias que regem sua ação pedagógica. Sujeitos que fazem questão de mostrar seus conhecimentos e que não percebem a heterogeneidade pregada no seu discurso, pois de tanto o ler se apropriou “sem pedir licença”.

“(...) O educador deve ser o mediador entre o sujeito e seu objeto de conhecimento, (...)” (Sujeito 15 - Grifo meu).

“(...) É aquele que oportuniza situações em que a criança amplie os seus conhecimentos, desenvolve a experiência da própria capacidade de aprender, o gosto pela investigação e pela descoberta (...)” (Sujeito 16 – Grifo meu).

“(...) refletir sobre a heterogeneidade que nos constitui pode, acreditamos, provocar deslocamentos interessantes em nossa maneira de pensar e agir” (CORACINI, 2003, p. 220). O sujeito, além de interagir com a cultura, característica que formou o sujeito moderno de Hall (1992), abstrai para ele os estudos que realiza para seus melhoramentos, esquecendo de citar ou de dialogar com o autor que rege seu discurso na sua prática pedagógica, como se pertencesse não só em sua prática mas em sua fala, apropriando-se.

O indicativo do discurso no S-15 é a leitura de Vygotsky enquanto *ser mediador entre o sujeito e seu objeto de conhecimento*. No S-16 está o discurso contrário, aborda a questão atribuída a Piaget e seus estudiosos a partir do que a criança aprende descobrindo, aqui sem a intervenção do professor, por isso este deve oportunizar situações de aprendizagem.

Dois teóricos que atravessam os discursos dos professores, Piaget e Vygotsky, sinalizam um cuidado dos sujeitos em **realçar?** a quem vai ler os textos. O instrumento usado não permite e nem é objetivo verificar a pertinência das viculações.

De acordo com Angotti (2003), as três tendências predominantes no Brasil no contexto da educação para a infância atualmente, não são muito diferentes da classificação encontrada em Kramer (1998, p. 37):

a) A tendência romântica: a instituição infantil é um jardim, em que as crianças são flores ou sementes a serem regadas e cuidadas pelas jardineiras, que são as professoras. A educação precisa favorecer o desenvolvimento natural das crianças que vão desabrochar. A auto-educação pelos sentidos, as atividades manuais e os jogos foram representados por Montessori e Froebel. Essa filosofia se estendeu dos maternais à pré-escola.

b) A tendência cognitiva: a criança é sujeito que pensa e interage em seu ambiente para organizando seus esquemas mentais e aprimorando sua inteligência. A pré-escola é lugar de estímulo, para facilitar o desenvolvimento das crianças. São representantes desse pensamento: Piaget, Kamii, Emília Ferreiro entre outros.

c) A tendência sócio-crítica: a pré-escola é lugar de trabalho; cenário de linguagens, momento de trocas; a criança e o professor são cidadãos, ativos e interativos, cooperativos e responsáveis. A educação deve favorecer a transformação do contexto social. Representam essa linha de pensamento: Freinet, e Vygotsky, ainda que este enfatize também a mediação, a cognição e a internalização pela cultura, fatores não destacados por Freinet.

Essas tendências do pensamento pedagógico se desdobram na mistura de autores na transposição em diferentes teorias pedagógicas. No caso dos autores aqui citados, pode-se entender que pertencem numa primeira instância ao *Interacionismo* já que tanto Piaget quanto Vygotsky, priorizam a interação (ainda que sob aspectos distintos) e a construção do saber pela criança-sujeito.

Todavia, com as especificidades dos traços epistemológicos divergentes entre os dois autores, o termo *Sociointeracionismo*, é utilizado para referir-se mais especificamente a Vygotsky e a outros autores que abordam a construção do conhecimento considerando fatores de maneira diferente de Piaget, como mediação, cultura, relação interpessoal e intrapessoal e, níveis de desenvolvimento infantil.

Construtivismo e Sociointeracionismo são, de acordo com pesquisas recentes (OLIVEIRA, 1997; KUHLMANN, 1998) em educação, as duas teorias mais defendidas nos discursos oficiais da contemporaneidade, para se referir ao desenvolvimento infantil e planejar situações educativas nas instituições de educação infantil brasileiras. Mas as pesquisas precisariam estudar com mais cuidado as apropriações e usos que se fazem.

No contexto brasileiro, em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto – MEC - com a criação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, busca redimensionar as bases teóricas e metodológicas da educação voltada à infância. Ao abordar o cuidado como parte da educação, em caráter oficial, traz alguns subsídios para os profissionais da área.

Na definição da teoria para nortear a base pedagógica, este documento considera que o construtivismo é o ideal, embora coloque Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro e Wallon, em momentos alternados dentro de suas proposições teóricas. Para justificar a escolha pelo construtivismo, é ressaltado no documento que: “Sob o nome de construtivismo reúnem-se as idéias que preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança” (BRASIL, 1998, Vol. I, p. 22).

Como também, os RCNs propõem o mundo sociocultural e natural como polissêmicos, adotando uma postura eclética, centrada na ação da criança sobre sua realidade. Ao definir a criança como ser social e histórico, busca argumento no Sociointeracionismo Vygotskyano. Ao referir-se ao processo de elaboração cognitiva traz o aporte construtivista de Piaget. Quanto ao desenvolvimento infantil, não explicita claramente sua posição o que denuncia uma falha conceitual significativa, já que se trata de uma área de essencial conhecimento pelos profissionais.

Assim, os sujeitos, embora acreditem, ilusoriamente, ser a fonte de seu discurso, ele nada mais é do que o suporte e o efeito do mesmo. As palavras vêm sempre de um já-dito, tornando-o (discurso) heterogêneo. Conforme Authier-Revuz (1990, p.72), “nenhuma palavra é “neutra”, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, habitada’, ‘atravessada’” pelos *outros* discursos e pelo discurso dos *outros*.

O Ser Profissional, mesmo sendo este em suas ações reflexivo e constituído por outros que o integra em bancos acadêmicos ou outras formações de saberes, continua cindido, pois se divide entre saberes específicos de sua área, pois foram constituídos com o tempo (na Faculdade ou em cursos) bem como entre sua experiência conquistada ao longo dos anos de profissão.

Isto define o Ser Profissional, pois segundo Tardif (2002), o docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interações com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas.

Não que a prescrição deixe de existir neste sujeito e sim mais constituições se integram a ele, a fim de inovar suas ações, atualizar seus pensamentos e fazer com que este reflita suas ações e as aprimorem num constante movimento de construção e desconstrução do sujeito.

4.3 SER POLIVALENTE

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas de conhecimento.

Para Magalhães (1997), a nova dinâmica do mercado traz consigo a empregabilidade como um novo conceito para o perfil do trabalhador, que deve possuir habilidades, conhecimentos e capacidades que vão muito além do necessário em sua área profissional, devendo ser um indivíduo polivalente.

Segundo os RCNs, o caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade, buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve.

A trajetória histórica da educação voltada à infância foi demarcada por um longo período de assistencialismo em que as práticas compensatórias estavam impregnadas pela ideologia do cuidado enquanto forma exclusiva de atendimento nas instituições de Educação Infantil. Os objetivos eram determinados unicamente pelas necessidades de trabalho dos pais, o que não apenas permitia como também respaldava com méritos o fato de haver algum lugar para que se pudessem deixar as crianças em segurança. A ideologia pautada em objetivos desse porte, garantia um atendimento atrelado à nutrição, higiene e saúde, desconsiderando o caráter educativo como figura importante para o desenvolvimento infantil.

Hoje, apesar de inúmeras mudanças, estudos e aprimoramentos nesta área, há vozes assistencialistas dos próprios profissionais, como formulou o sujeito¹⁴:

*“(...) educadoras para transmitir (...)
 (...) Mães para se doar (...)
 (...) Médicas para cuidar (...)
 (...) Psicóloga para compreender (...)
 (...) e por fim Amigas para abraçar tudo isso” (Sujeito 13 - Grifo dela)*

A transição da ênfase no treinamento dos sentidos e na assistência à criança, que historicamente foi marcada pelo cuidado, para uma base mais ampla de

formação humana, caracteriza uma nova concepção de educação. Termo amplamente discutido e sempre presente na voz dos profissionais das escolas, a educação suscita, além de debates, muita produção científica que culmina em variadas obras e discursos.

A idéia de vocação, por exemplo, o componente vocacional a serviço dos outros e de ideais, foi perdendo peso. Entretanto, essa visão ainda é forte, segundo o autor, é forte na auto-imagem de muitos professores. Poderíamos pensar que são resquícios de uma visão religiosa que ainda perdura. Uma crença um tanto evolutiva e precipitada. “A idéia de vocação pode estar incrustada na idéia de profissão. Até o Aurélio, antes de definir profissão como atividade ou ocupação especializada, a define como “ato ou efeito de professar; Declaração pública de uma ciência, sentimento ou modo habitual” (ARROYO, 2000, p. 33).

É interessante observar no S-13, sua busca em justificar o ser professor, transferindo a ele diferentes domínios de saber. As crianças que fazem parte da Educação Infantil necessitam e muito deste múltiplo conhecimento que muitos professores têm. Mas em momento algum falou do ser professor, seria professor para... No entanto, grifa as demais funções tornando o seu discurso uma forma poética, emocional, a fim de demonstrar como se vê nesta profissão. Uma identidade voltada para o assistencialismo intervinda com a Pedagogia da Afetividade, já mencionada nesta pesquisa, por Wallon (apud DE LA TAILLE, 1992).

Por mais que tentamos apagar este traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colocada à idéia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar como modo de ser, como diz Arroyo (2000), vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. “São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente. É a imagem do outro que carregamos em nós” (ARROYO, 2000, p.33).

Na vasta e significativa obra de Paulo Freire, o que determina o professor - a educação é a multiplicidade de relações entre problematização, ética, amor, diálogo e emancipação, capazes de tornar a pessoa um ser realmente consciente, que reflete sobre o mundo e constrói instrumentos para agir melhor sobre este.

Um ser fragmentado e não mais uno e segundo Hall (1992) uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. O profissional, o humano e o pessoal se interligam na busca de um professor como um ser, denominado aqui de Polivalente (sujeito que possui diferentes domínios de saber).

“(...) Muitas vezes somos polivalentes, assumindo responsabilidades e nos comprometendo de forma que vai além do papel de ser professor (...)” (Sujeito 1 - Grifo meu).

“(...) Ser professor de Educação Infantil é ter clareza dos vários papéis que temos de fazer (...)” (Sujeito 2 – Grifo meu).

“(...) É assumir uma postura profissional diante de sua concepção de infância, suas finalidades, seus pressupostos teórico-metodológicos, tendo como referência o grupo com quem irá trabalhar, considerando suas características e especificidades. Diante disso, torna-se um profissional polivalente, trabalhando com conteúdos de naturezas diversas, abrangendo desde cuidados básicos essenciais, até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. (...)” (Sujeito 9 – Grifo meu).

Estes sujeitos fazem-nos refletir sobre este ser polivalente, pois deixam suas prescrições (o que os obrigava a ser professor) e passam para um movimento de reflexão de sua própria função, se constituindo em várias tarefas que para eles são essenciais em seu campo de trabalho. Ao dizerem *somos polivalentes* (S-1); *é ter clareza dos vários papéis* (S-2), permitem, do ponto de vista discursivo ler um discurso que vem de suas formações ou de suas próprias crenças. O instrumento não permite desvendar esta dúvida.

Estes realizam a ruptura, (se) significando por aquilo que acreditam o que é ser professor de Educação Infantil, um ser polivalente, munidos de estratégias e artifícios, a fim de fazerem bem o seu “papel”.

O S-3 se explica antes de trazer o que os RCNs, definem como ser polivalente. Por mais que ele se aproprie dos dizeres deste documento criado pelo MEC, os efeitos que ele denota em seu texto, o descreve em sua função professor: *é assumir uma postura profissional*, trazendo, assim, o movimento de seu retorno à infância e ao contexto social de seu local de trabalho como pontos principais, como também a interação com os que estão em volta de seu trabalho, aliás, eles também o constituem enquanto seu ser professor.

“Mestre, antes de tentar descobrir teu verdadeiro rosto pense no espelho que o reflete” (ARROYO, 2000, p. 41). Realizando este movimento, bem como retornos, entre ele, o documento, o meio social, sua clientela, ele reflete suas ações no seu profissional, interligando o seu pessoal e profissional, na busca de um ser mais completo, embora este em constante aperfeiçoamento, mas, melhor constituído, um ser reflexivo, múltiplo de funções, sempre em busca de constituições.

O que é interessante destacar nos três nichos analisados que os sujeitos formulam prescrições, mas, pouco falam do que significa constituir-se professor de Educação Infantil. A questão conceitual fica silenciada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade do professor de Educação Infantil advém da significação social da profissão, da revisão das tradições, da reafirmação das práticas consagradas, do conflito entre teoria e prática, da construção de novas teorias.

O discurso do falar da prática, como todo discurso, é também, atravessado de anteriores e diferentes vozes, de diferentes situações do percurso de formação do professor. Ele fala de si, do outro e de uma prática social de formação, o que não tem origem nele, mas vem da incorporação de uma multiplicidade de outros dizeres e fazeres, isto é, de sentidos que emergem do discurso, inscreve-se no sujeito ao longo de sua história, sem que ele tenha consciência, ou controle sobre eles.

O instrumento desta pesquisa, uma pergunta provocativa, talvez vista como ampla ou vaga e até agressiva, iniciou o analisar dos nichos de sentido podendo trazer um novo nicho ainda a ser aprimorado – Polivalente o qual vêm crescer para com este processo identitário do professor de Educação Infantil nas vozes dos sujeitos que a compõem.

O primeiro grande nicho de sentido – Ser Pessoal infere traços identitários em que o sujeito fala de características de afetividade para com alunos da Educação Infantil, descritos aqui como seres pequenos, indefesos e necessitados de amor, compreensão e atenção. O professor se transporta em família para com seus alunos, se aceita como tal e gosta de ser visto como um “porto seguro”, na sua busca constante de um bem-estar mútuo, a fim de que estes momentos o auxiliem em sua ação, em seus objetivos diários enquanto processo educativo. Como também não aceite que digam ao contrário, pois em momentos reflexivos, questionadores alegam o amor pelo que faz condição única para atuar na Educação Infantil, surgindo um ser crítico, questionador e reflexivo em prol do repensar desta identidade, oriundos do instrumento desta pesquisa – a pergunta inicial. O silenciamento – *Ninguém exige de ninguém trabalhar na Educação (Infantil)...*

O Ser Profissional, segundo grande nicho de sentido destacado nas análises, depreende um ser acadêmico, construído em agências formadoras e em cursos de formação continuada, desvelados em seus relatos discursivos-técnico-pedagógicos, com o intuito de situar esta pesquisadora ou a quem viesse a ler, quanto aos seus domínios de conhecimentos para com sua ação na Educação

Infantil, uma forma de justificar-se enquanto profissional através de seus saberes docentes. Como houve uma preocupação inicial de responder “certo”, pois seria para o Mestrado, as apropriações de dizeres foram desveladas, e o ser heterogêneo desmascarado. A ação destes sujeitos em pesquisarem o que é ser professor, marcou um dos objetivos - destes, pensarem e repensarem enquanto processo identitário em construção. Por mais que estes discursos façam parte de documentos que norteiam a Educação Infantil, e estejam nestas partes citadas na íntegra, fez com quem se apropriassem deles e refletissem sobre sua ação enquanto educador de Educação Infantil, considerando o sujeito um ser heterogêneo, fundamentalmente, histórico e ideológico.

Enfim, o Ser Polivalente, terceiro nicho de sentido destacado nos textos que, trazem as vozes marcadas pela história, pela forma como até então é vista (minoría, mas é) assistencialista como ato de bem cuidar, desvelam dizeres e fazeres múltiplos de sua profissão, transpondo um processo identitário em diferentes domínios de saber, acrescentando o seu ser profissional e pessoal, reconstruindo, repensando e refletindo sobre sua ação enquanto professor de Educação Infantil.

No entanto, eu, enquanto pesquisadora e parte deste processo identitário, fico em meio a silenciamentos, impotente de transferir aqui uma resposta cabível à identidade destes professores que se inserem na Educação Infantil. O processo de construção da identidade do professor de Educação Infantil é inconcluso, sempre estará em construção e reconstrução. Estes se desvelam seres históricos, ideológicos e heterogêneos, identificados através dos nichos de sentidos – Pessoal, Profissional e Polivalente, aqui analisados.

Ressignificar a identidade do professor significa entender que a identidade do professor é constituída pela identidade pessoal e profissional. Estes, nos grandes nichos de sentidos interpretados através dos textos dos sujeitos em seus dizeres e fazeres, inconclusos e inacabados com suas continuidades e descontinuidades. Esta união é indissociável, e desta indissociabilidade surge a identidade do professor de Educação Infantil, pois o professor é uma pessoa, e uma parte importante dessa pessoa é o professor – o profissional. O Polivalente, talvez, remeta a todo um imaginário social, formatado em documentos oficiais ou oficiosos. Talvez, neste nicho mereça uma investigação mais cuidadosa.

REFERENCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1974.
- ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2003.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC 1981.
- ARRIVÉ, Michel. **Linguagem e psicanálise, lingüística e inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneité Montrée et Heterogeneité Constitutive: Elementes pour une approche de l'autre dans lê discours. **DRLAV (26)**. Paris Centre de recherche de l'Université Paris X – Nanterre Press Universitaires de Lille, 1982.
- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade (se) enunciativa(s). **Cadernos de Estudo Lingüísticos**, n. 19, Tradução de Celene. M. Cruz e João Wanderley Geraldi. Campinas, 1990.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Tradução de PFEIFFER, C.R. et al. Campinas/SP: UNICAMP, 1998.
- BARBOSA, Pilar. **A posição do sujeito nas línguas de sujeito nulo**. Comunicação apresentada na Universidade de Campinas, Setembro, 2000.
- BOMTEMPO, Luzia. Escola do coração. Um conjunto de atividades para desenvolver nos alunos a inteligência emocional. **Amae Educando**. Minas Gerais, Fundação Amae Educando, n. 268, jun.,1997.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996. SINEPE, SC, 1996.
- _____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Introdução**. Brasília, 1998. (Volumes I, II e III)
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas/SP: UNICAMP, 2004. 122 p
- CARVALHO, Marília . **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. 1. ed. São Paulo: Xamã / FAPESP, v.1, 1999. 247 p.
- CERIZARA, Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. especial, p.11-21, jul./dez. 1999.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

_____. **Identidade e discurso**. Campinas/SP: UNICAMP, 2003.

LA TAILLE, Yves et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

DESCARTES, René. **O discurso do método**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A arqueologia do saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Vigiar e punir**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1999a.

_____. **A palavra e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Marcos César (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

GHIRALDELLI, Paulo Júnior (Org.). **O que é filosofia da educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. A filosofia e sua didática. **Educação**. Revista do centro de educação, Santa Maria, v. 27, n. 2, p. 29-34, 2002.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis/SP: Vozes, 2000.

INDURSKY, Freda. A análise do discurso e sua inserção no campo das ciências da linguagem. **Cadernos do Instituto de Letras**, n. 20. Porto Alegre, UFRGS, Instituto de Letras, dez. / 1998.

KRAMER, Sonia. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

_____. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1998.

KUHLMANN, Jr. Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1997.

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LACAN, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. Em *Escrito*. (pp. 238-324). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Original publicado em 1953).

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1987.

MAGALHÃES Ricardo. **Fome**: uma (re)leitura de Josué de Castro. Rio de Janeiro: Fiocruz; 1997.

MAFRA. Secretaria Municipal de Educação de Mafra. **PROPEIM**, Mafra: [s.n.], 2003.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância (e à escola que educava). In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Vozes: Petrópolis, 1994.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. *Textos Básicos de Educação Pré-escolar*. São Paulo: Ática, 1990.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. Reedição. Porto: Porto, 1995.

_____. As ciências da educação e os processos de mudanças. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância**: um estudo de caso. 1998. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança, Braga.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: UNICAMP, 1992.

_____. **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **Interpretação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

_____. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed, Campinas: Pontes, 2003.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed, Campinas: Pontes, 2003a.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução às obras de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP, 1997. (Título original: Analyse Automatique du Discours. Paria, 1969).

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

PIMENTA, Selma Garrido **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org.). Saberes pedagógicos e atividades docentes. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, Milton Jose. **Comunicação e discurso**: introdução à análise de discursos. São Paulo: Hacker, 1999.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RIZZO, Gilda; LEGEY, Eliane. **Fundamentos e metodologia da alfabetização**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 1999.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da Educação**. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SANTA CATARINA. Proposta Curricular de Santa Catarina. **Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**. (Disciplinas Curriculares). Florianópolis: COGEN, 1998.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Em SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.7-72

BIBLIOGRAFIAS

- BRASIL. **Programa de Professores Alfabetizadores**: Profa. MEC, 2001.
- CERIZARA, Beatriz. **Rousseau**: a educação na infância. São Paulo: Scipione, 1990.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Autonomia, poder e identidade na aula de língua. In: PASSEGI, L; OLIVEIRA, M. (Org.). **Linguística e Educação**: gramática, discurso e ensino. Natal: Editora Terceira Margem, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura)
- NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A educação pré-escolar**: fundamentos e didática. 10. ed., São Paulo: Ática, 2002.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 22, n. 74, p. 27-42, abril 2001.
- PÊCHEUX, Michel. Contextos epistemológicos da análise de discurso. In: **Escritos**, n. 4, Campinas: Labeurb/Nudecri, 1999.
- _____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Brasileira de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico social da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- TARDIF, Maurice. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, Pannonica, 1991.
- _____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Quebec, CRIFPE 1999.

APÊNDICE

FALA DOS SUJEITOS

Sujeito 1:

“É aceitar e vencer grandes desafios. Muitas vezes somos polivalentes, assumindo responsabilidades e nos comprometendo de forma que vai além do papel de ser professor. Ser professor de ed. Infantil é ter uma tremenda insegurança, pensando não dar conta do recado. Mas é também ter dentro de si um enorme sentimento de vitória, vendo tão pequenos te surpreendendo. É na verdade um constante descobrir, aprende e reaprender, fazer e refazer”.

Sujeito 2:

“Ser professor de Educação Infantil é ter clareza dos vários papéis que temos de fazer, desde compreender as estruturas interna da criança, como estar ao par da história social, econômica da criança. Na constante busca do desenvolvimento do homem o educador infantil deverá refletir sobre sua prática, entender as lutas políticas e os recursos econômicos dispensados para a educação infantil. Ser professor da educação infantil num país onde as inúmeras queixas é de que a escola cuida e não educa é admitir que o que se adquiriu com a formação não valeu para nada, nesse contexto a de que se convir que a educação infantil está longe do ideal que se pertence. Dar conta das fases que toda criança vive requer do educador um esforço constante para compreender que a primeira infância se caracteriza pelo movimento e emotividade”.

Sujeito 3:

“Deve ter o conhecimento da realidade social em que vivem as crianças, dos fatores de desenvolvimento infantil, da teoria educacional e das técnicas mais adequadas, deve ter hábitos e atitudes positivos de segurança, confiança, cooperação e qualidades pessoais para o seu trabalho. Também deve ter leitura, pesquisa, planejamento, estabelecer vínculo de confiança”.

Sujeito 4:

“É ser o mediador entre o sujeito e seu objeto de conhecimento. É ser um profissional formador, reflexivo comprometido com o processo educativo, integrado ao mundo de Hoje e principalmente, um eterno aprendiz, que busca inovação, ousadia e criatividade. É usar a

ludicidade e afetividade como aliado no processo de aprendizagem, pois é através das brincadeiras que poderam ser desenvolvidas as Habilidades perceptivas-motoras”.

Sujeito 5:

“Professor de educação infantil é aquele que, independentemente da linha metodológica assumida, precisa planejar o seu trabalho, visando favorecer o desenvolvimento integral da criança, com vistas a obter dela o máximo de que é capaz, de acordo com sua idade, características e necessidades (...) é preciso estar atento a diversos aspectos: interesse das crianças sobre determinado assunto; possibilidades de atividades lúdicas e de auto-expressão que o tema oferece; conceitos que o grupo pode chegar a descobrir; hábitos e atitudes que podem ir sendo apreendidos aos poucos, através das atividades realizadas”.

Sujeito 6:

“Ser professora de Educação Infantil significa visualizar a infância e suas especificidades de forma coerente. Remete ao compromisso com a função educativa em consonância ao desenvolvimento infantil. Significa também ter consciência da qualificação permanente como premissa profissional. Nesse sentido, significa entender claramente que não é um exercício de explorar uma vocação ou, de exercer um dom. Trabalhar na Educação voltada à infância é exercer uma escolha profissional que como outras, têm implicações e exigências, sobretudo, as de caráter formativo; numa época que discute mais que nunca, as relações entre a prática assistencialista e a educativa. E nesse contexto, assumir um posicionamento claro, que no meu caso é um favor da educação, já que penso que até mesmo os momentos de higiene e alimentação são momentos onde a criança está formando hábitos, desenvolvendo conceitos e, portanto está em situações de aprendizado”.

Sujeito 7:

“É sobretudo ser profissional. O profissional da Educação Infantil deve estar atento ao desenvolvimento e às necessidades da criança. Nesta perspectiva, cabe ao professor da Educação Infantil propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens. Sendo assim, um profissional comprometido com o processo educativo, aliando-se a realidade e buscando ampliar seus horizontes tanto quanto o de seus alunos”.

Sujeito 8:

“Ser professor de Educação Infantil vai muito mais além de um mediador. Trata-se de uma complexidade, pois, refere-se a indivíduo, onde as diferenças existem. No entanto, deve-se ter um esclarecimento sobre a prática pedagógica do professor. Atualmente nos deparamos

com crianças mais ativas que exigem do educador não apenas o ato de ensinar, o de construir significados de forma a levá-lo a compreender o mundo em que vivem. Mas, sim, o educador que compreenda os desejos, as ansiedades, os medos que a criança demonstra no seu cotidiano. Conhecer o seu aluno é fundamental para que o professor possa desenvolver atividades significativas. Porque o aprendizado também se constrói através do afeto, de um gesto de carinho, de uma simples atenção para a criança. Por isso, estar junto, lado a lado, agindo e reagindo mecanicamente, não é o mesmo que interagir. Enfim, ser professor de Educação Infantil, é, estabelecer com a criança uma relação de recomeço, ter paixão para melhorar e fazer muitas tentativas, é, acima de tudo despertar a criança que existe dentro de cada um de nós”.

Sujeito 9:

“É assumir uma postura profissional diante de sua concepção de infância, suas finalidades, seus pressupostos teórico-metodológicos, tendo como referência o grupo com quem irá trabalhar, considerando suas características e especificidades. Diante disso, torna-se um profissional polivalente, trabalhando com conteúdos de naturezas diversas, abrangendo desde cuidados básicos essenciais, até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Isto faz com que seja um eterno aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, trocando experiências e buscando informações diante o trabalho que desenvolve. Como integrante do processo, precisa estar atento a tudo e a todos, planejando, observando, diagnosticando e interagindo nas diferentes situações, intervindo quando necessário e oferecendo novos elementos ao contexto de aprendizagem e socialização. Enfim, ser professor de educação infantil é estar comprometido com o processo ensino-aprendizagem, fazendo de sua prática pedagógica não só um espaço diversificado de construção do conhecimento, como também de interação social”.

Sujeito 10:

“Trabalhar com a Educação Infantil é ajudar a criança a explorar o mundo que a cerca, proporcionar ao aluno situações de descoberta de sensações, de estímulo as habilidades motoras e cognitivas, através de atividades prazerosas e interessantes para a criança. Ser professor da Educação Infantil é também estimular a interação entre os alunos, proporcionar que eles brinquem em grupo, estabelecendo um ambiente agradável, acolhedor, onde o aluno se sinta seguro e confiante para aprender a se relacionar com os outros, formando um cidadão equilibrado e consciente, apto a viver bem em sociedade”.

Sujeito 11:

“É contribuir para formar cidadãos. Implica em ser responsável, consciente, humano, tolerante e mais que tudo corajoso. É preciso ter coragem para mudar, e superar as dificuldades e as desigualdades sociais. Ninguém exige de ninguém trabalhar na Educação (Infantil), mas quem seguiu este caminho é porque gosta e tem paciência com os pequeninos da Educação Infantil. É desenvolver nas crianças, suas capacidades, sua psicomotricidade, auto-estima, coordenação motora entre outros. Trabalhar na Educação Infantil é ter certeza de um futuro melhor. É abalhar com amor!!!”

Sujeito 12:

“É ser um educador bem profissional sempre buscando inovações, trazendo novidades para a sua instituição, ele deverá trabalhar em cima de uma proposta curricular, mas eu procuro não ficar apenas em cima dos papéis, mas sim a criatividade será a palavra chave para obter a compreensão das crianças, e assim fazer com que elas entendam o que o educador está querendo trabalhar, mas transformando a teoria em algo prático e gostoso para ser trabalhado, eu adoro fazer aulas de Artes com as çças, ali elas estão descobrindo os seus 8 - talentos no papel, desenvolvem habilidades, e transparecem no papel o seu pensar! Ser professor da educação infantil é realizar-se em vários aspectos é passar para as çças oque você tem de melhor em si para os futuros cidadãos Mafrenses!”

Sujeito 13:

“É o começo de tudo, é um privilégio participar de uma parte da história dessas crianças, na qual somos educadoras para transmitir o conhecimento, ensina-los a viver em sociedade; Mães para se doar com braços, beijos e proteção; Médicas para cuidar daquele joelho ralado, da barriguinha quando dói; Psicologa para compreender aquele choro de insegurança, os momentos de isolamento, cuidar do estado emocional; e por fim Amigas para abraçar tudo isso, e andar com o tanque sempre cheio de amor e carinho, para compartilhar todos os momentos mágicos, que a Educação Infantil faz vivenciarmos. Ao entrarmos na Ed. Infantil nos apaixonamos, e a cada dia essa paixão vai aumentando, não nos permitindo sair, deixar esse lugar”.

Sujeito 14:

“Ser professor de educação infantil é ser responsável, estar preparado para tudo, é gostar do que faz, ser carinhoso com as crianças, entre outros mais. É estimular a criança para o seu desenvolvimento motor, na sua aprendizagem. É estar sempre aprendendo.

Sujeito 15:

“Ser professor na educação infantil é estar comprometido com o educar, sem deixar de lado o afeto, que é a base das relações humanas. O professor precisa estar consciente da sua escolha, pois ele precisa ser um profissional polivalente tendo de trabalhar desde os cuidados básicos essenciais até os conhecimentos específicos de diversas áreas do conhecimento intelectual e social. O educador deve ser o mediador entre o sujeito e seu objeto de conhecimento, tendo uma postura no trabalho que realiza com as crianças. Educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagem. Em suma, o educador deve ser um profissional formador, reflexivo, comprometendo-se com o processo educativo, inserido na realidade buscando inovação, ousadia e criatividade”.

Sujeito 16:

“É aquele que oportuniza situações em que a criança amplie os seus conhecimentos, desenvolve a experiência da própria capacidade de aprender, o gosto pela investigação e pela descoberta. O professor de Ed. Infantil ou digo todo professor terá que planejar suas aulas de acordo com a faixa etária da criança com aulas interessantes com uso de material concreto onde o aluno possa manusear, utilizar também jogos, brincadeiras, competições... com objetivo de fazer que os educandos gostem de aprender, sintam prazer. Portanto, o professor de educação infantil deve ter o conhecimento da realidade social em que vivem as crianças. Onde fica claro que pais, filhos e escola devem caminhar juntos e, portanto, são inseparáveis. É uma relação necessária, os pais precisam da escola para dar continuidade à educação dos filhos, e escola precisa dos pais, como companheiros nesta tarefa, e os filhos, nosso objetivo maior, nada mais grandioso do que participar do seu crescimento pessoal”.

Sujeito 17:

“Trabalhar com educação infantil é acima de tudo um compromisso de amor que nós assumimos (...) propiciar momentos prazerosos de interação que façam as crianças se sentirem felizes nesse ambiente que é a escola”.

Sujeito 18:

“Hoje não se pode pensar que a Educação Infantil é um lugar de recreação onde as crianças são apenas “cuidadas” e atendidas em suas necessidades básicas de alimentação, saúde e higiene. Vai muito além disso. O trabalho do educador desta faixa etária requer principalmente saber considerar as diferenças individuais e culturais de cada criança. A educadora desta área deve ser observadora, paciente, afetuosa e amar profundamente as

crianças. Saber ouvi-las. Esses elementos com certeza contribuem para o desenvolvimento de um trabalho ideal. Entendo também que o desenvolvimento afetivo é muito importante e é a base para as demais aquisições das crianças. Desde os primeiros meses de vida o bebê tem necessidade de afeto que é tão importante quanto alimentação, higiene etc... e as vivências positivas desenvolvem na criança hábitos emocionais positivos que servirão de base para experiências futuras. O professor deve ser positivo, alegre, agradável, criativo, proporcionando um ambiente interessante e “mágico” para a criança, pois é nesse espaço escolar e social que se proporciona a criança sentir-se aceita, protegida e segura fora do âmbito familiar. Particularmente acredito que ser um professor de Ed. Infantil é necessário se identificar e também compreender e atuar junto as necessidades infantis, preocupando-se com a criança, com que pensa, sente e como ela age e reage em relação ao mundo que a cerca e a si mesma, colaborando efetivamente para seu desenvolvimento. Enfim é ter empatia, entendendo, para no momento ideal atuar, introduzindo a criança em suas crescentes necessidades (de tocar, pensar, refletir, aprender. Controlar etc...). É nesse sentido que percebo a atuação do profissional de Ed. Infantil dando apoio, segurança, amor, conduzindo, mediando e auxiliando no progresso biológico, afetivo e intelectual de suas crianças!”

Sujeito 19:

“É propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades de cada aluno. De ser e de estar com crianças em atitudes de aceitação, respeito e confiança e ao acesso dos conhecimentos mais amplos da realidade. O professor de educação infantil não deve se preocupar apenas que a criança seja feliz e esteja sendo bem cuidada durante estes primeiros anos. Trata-se de fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento de suas capacidades e enriquecê-las cada vez mais”.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)