



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação
Pedagogia

**A dinâmica simbólico-emocional do
encantamento expresso por professoras da
Educação Infantil do Distrito Federal**

Vanessa Dias da Silva

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho

Brasília, DF

2015

Vanessa Dias da Silva

**A dinâmica simbólico-emocional do encantamento
expresso por professoras da Educação Infantil do Distrito
Federal**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Cristina Massot Madeira Coelho.

Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho

Brasília, DF

2015

Vanessa Dias da Silva

**A dinâmica simbólico-emocional do encantamento
expresso por professoras da Educação Infantil do Distrito
Federal**

Trabalho de conclusão de curso defendido sob
a avaliação da Comissão Examinadora cons-
tituída por:

**Profa. Dra. Cristina Massot Madeira
Coelho**
Orientadora

**Profa. Dra. Maria Alexandra
Rodrigues Militão**
Examinadora 1

Profa. Ma. Luciana da Silva Oliveira
Examinadora 2

**Profa. Ma. Débora Cristina Sales da
Cruz Vieira**
Suplente

Brasília, DF, 08 de julho de 2015

*Esse trabalho é dedicado a meu irmão Thiago Henrique,
que apesar da saudade, tem sido perseverante
na busca de seus sonhos.*

Agradecimentos

A Deus, que a mim, se apresenta de diversas formas.

Aos meus pais, dignos de toda minha gratidão e amor. Por todo cuidado nesses 23 anos, por demonstrar apoio e encorajar-me a seguir meu caminho.

À Carla e Thiago Henrique por serem companheiros fiéis em minha vida.

Aos professores que durante a minha graduação se mostraram sensíveis a meus questionamentos, contribuíram em minha formação teórica e me ensinaram a ver, ouvir e sentir o mundo de outras maneiras: M^a Alexandra, Renato Hilário, Fátima Vidal, Sílvia Orrú e os demais que passaram por essa caminhada.

À professora Cristina que esteve presente, lado a lado, durante uma jornada de desafios. Por toda paciência, apoio e companheirismo, sem ela esse trabalho não seria possível.

Aos amigos, que trilharam esse caminho comigo e dividiram diversos momentos. A cada um agradeço por conversas, apoios e carinhos.

Ao Projeto Práticas Pedagógicas Inovadoras: não me esquecerei de nossas sextas-feiras.

À experiência Casa dos Pássaros por ter permitido partilhar sua vivência comigo e por diálogos a cerca de uma educação possível .

À Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo pelo que é, por ter possibilitado conhecê-la, vivenciá-la e por todo aprendizado pedagógico e associativo.

À Associação Antroposófica Moara e as possibilidades pedagógicas que a mim se apresentam: a pedagogia Waldorf. E à Vanda Amaro por todo acolhimento, disponibilidade, compreensão e por tudo que tenho aprendido com essa experiência.

Às professoras da Educação Infantil pela disponibilidade e participação na pesquisa e por todo o aprendizado que essa troca possibilitou.

*“O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.”*
Guimarães Rosa – Grande Sertão Veredas

Resumo

O presente trabalho apresenta-se como resultado de experiências e aprendizagens construídas ao longo do curso de graduação em Pedagogia do período de 2010 a 2015. Seu objetivo é compreender a dinâmica simbólico-emocional do *encantamento* expresso por duas professoras atuantes na Educação Infantil da Secretaria de Educação do Distrito Federal. A pesquisa foi realizada durante o primeiro semestre do ano de 2015 com duas professoras matriculadas no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil-ESDEI, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). A opção metodológica do presente trabalho está respaldado na Epistemologia Qualitativa proposta por Gonzalez Rey (2005) que através do caráter construtivo-interpretativo, concebe o conhecimento como algo que é dado não apenas por constatações empíricas, mas sim, em construções interpretativas construídas durante a pesquisa. Essa opção epistemológica e metodológica legitima o singular como instância de produção do conhecimento científico e concebe a pesquisa como um processo dialógico onde há uma ênfase na relação pesquisador e pesquisado considerando-se a comunicação uma via privilegiada nessa relação. Esse trabalho é uma continuidade de uma Pesquisa do Programa de Iniciação Científica – PROIC realizada pela autora no período de 2013 a 2014 no qual foram utilizados dois instrumentos: uma redação e um completamento de frases que nesse trabalho ajudam no conjunto de informações das participantes. Para o presente trabalho realizou-se uma roda de conversa com as participantes na qual ambas construíram um texto e uma plástica a fim de uma melhor expressão. Os dados construídos ao longo da pesquisa permitiram compreender que a dinâmica simbólico-emocional das participantes configura-se em sentidos e sentidos subjetivos a partir das experiências vividas por elas e que se relacionam as diferentes configurações subjetivas organizadas pelo sentido em que o *encantamento* expresso tem nos diferentes contextos pessoais e profissionais dessas professoras.

Palavras-chaves: encantamento, formação continuada de professores, sentidos e sentido subjetivo.

Abstract

This work is the result of the author's experiences and learning built up over the undergraduate Pedagogy course between 2010 and 2015. Its goal is to understand the symbolic and emotional dynamics of *enchantment* expressed by two teachers working in Children's Education at State Development of Education of the Federal District, in Brazil. The research was conducted during the first semester of 2015 with two teachers that were involved in the Specialization Course in Children's Education - ESDEI, at the Faculty of Education, at University of Brasilia (UNB), in association with the Education Ministry (MEC) and the Federal District Education Department (SEDF). The methodological option of this work is supported on Qualitative Epistemology proposed by Gonzalez Rey (2005). This epistemology understands that constructive-interpretative character is given not only by empirical findings, but also in an interpretative construction build during the period of the research. This epistemological and methodological option legitimizes the singular and scientific knowledge production instance, and sees the research as a dialogical process which emphasizes the relationship between the researcher and the researched, considering communication as a privileged way to build information. This work is the next step of a research made by the author in the Scientific Initiation Program – PROIC, between 2013 and 2014. For the last one, two instruments were used: an essay and a sentence completion, which helps to set participants information on the present study. For the present work, the instruments used were: round of conversation with the participants, an individual text and a plastic construction made by the participants for a better subjective expression. The data built during the research allowed to understand that the symbolic and emotional dynamics of participants shows up in meanings and subjective senses according to the experiences lived by them, and those were related to the different subjective configurations organized by the meaning the word *enchantment* can have according to the personal or professional environment of those teachers.

Key-words: enchantment, continuous teacher training, meanings and subjective senses

Lista de ilustrações

Figura 1 – Painel Participante 1	43
Figura 2 – Texto Participante 1	44
Figura 3 – Painel Participante 2	49
Figura 4 – Detalhe dobradura aberta - Painel Participante 2	50
Figura 5 – Texto Participante 2	51
Figura 6 – Prova de Ingresso do Curso ESDEI	65

Lista de tabelas

Tabela 1 – Quadro de Instrumentos	40
---	----

Lista de abreviaturas e siglas

UnB	Universidade de Brasília
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
ESDEI	Especialização em Docência na Educação Infantil
PROIC	Programa de Iniciação Científica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

Sumário

	Memorial	13
	Introdução	16
I	REFERENCIAL TEÓRICO	19
1	REFERENCIAL TEÓRICO	20
1.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	20
1.2	EDUCAÇÃO INFANTIL	22
1.3	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	25
1.4	A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKY	27
1.5	O SENTIDO SUBJETIVO DE FERNANDO GONZÁLEZ REY	32
II	OBJETIVOS	34
2	OBJETIVOS	35
III	METODOLOGIA	36
3	METODOLOGIA	37
3.1	Epistemologia Qualitativa: Uma proposta da Complexidade.	37
3.2	Delineamento Metodológico do Estudo	39
IV	RESULTADOS E DISCUSSÕES	41
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	42
4.1	Participante 01	42
4.1.1	Apresentação da Participante 1 – P1	42
4.1.2	Produções	43
4.1.3	Encantamento	44
4.1.4	Criança como um ser de encantamento	45
4.1.5	Maternidade	46
4.1.6	Conclusão Inicial	47
4.2	Participante 02	47
4.2.1	Apresentação da Participante 2 – P2	47

4.2.2	Produções	49
4.2.3	Encantamento	51
4.2.4	Educação Infantil: Um Objeto de Encantamento	52
4.2.5	Educação Infantil: Uma Etapa de Possibilidade	53
4.2.6	Encantamento como Motivador	54
4.2.7	Maternidade e Profissionalidade	55
4.2.8	Conclusão inicial	55
V	CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
	REFERÊNCIAS	60
	APÊNDICES	62
	APÊNDICE A – PRIMEIRO APÊNDICE	63
	ANEXO A – PROVA DE INGRESSO DO CURSO ESDEI	64

Memorial

Sou a segunda, de três filhos. Minha infância foi marcada de muita brincadeira. Nos quatro primeiros anos da minha vida, morava em uma cidade do Goiás chamada Santo Antônio do Descoberto, onde tinha um grande quintal regado a flores e plantas frutíferas. Meu pai, militar do exército e minha mãe secretária que havia deixado seu trabalho para dedicar-se ao cuidado de nós, filhos.

Aos quatro anos mudamos para Samambaia e junto com essa mudança veio o meu ingresso na escola. Deste período lembro-me do cuidado que minha mãe tinha ao me enviar para escola: do lanche que preparava, do banho, do penteado nos cabelos e da despedida na porta da escola.

Posteriormente, fui para uma escola pública próxima a minha casa onde cursei o Ensino Fundamental I. Nesta escola foi solicitado que avançasse de série, pois já estava alfabetizada. E assim foi feito. Entrei na segunda série com a professora Zezé, me lembro de sua doçura e da mansidão com que me recebeu após algumas semanas do início do ano letivo.

Das muitas coisas vividas nessa escola, algumas foram marcantes: a companhia de minha irmã que um ano mais velha que eu, esteve sempre perto e paciente. E algo que ainda hoje me intriga: o silêncio da escola. Não sei se era muito tímida ou se a escola não valorizava a expressão das crianças, mas o que mais me lembro é do silêncio que era exigido e as cabeças abaixadas na carteira enquanto esperava o sinal do recreio ou da saída.

Na quinta série fui para uma escola também próxima de casa. Era uma “escola de lata”, pequena e possuía grades em cada corredor. Como parte da realidade das escolas públicas de algumas Regiões Administrativas de Brasília, em Samambaia a violência era muito alta, motivo pelo qual minha mãe resolveu mudar-me de escola.

Da sétima série em diante estudei em uma escola pública no Plano Piloto. Ali, abriu-se um universo de possibilidades pedagógicas. Havia projetos educativos, debates e gincanas nos quais me sentia envolvida. Talvez por serem poucos alunos em minha turma, tinha um bom envolvimento com a escola, professores e projetos. Nessa escola foi onde me senti pela primeira vez, um sujeito completo, ativo, que se expressa, estuda, toca músicas, lê poesia, vai à biblioteca, conversa com a coordenadora, desenha, entre outros. Lembro-me com muito carinho das aulas de Artes onde a professora ensinava técnicas de desenho que sei até hoje e das aulas de história onde discutíamos o governo de Getúlio Vargas, do grande espaço que tínhamos para as aulas de Educação Física e das diversas árvores que a escola possuía. Lembro-me ainda do porteiro, da secretária das coordenadoras, professoras

e da boa convivência que havia entre estes e os alunos.

No Ensino Médio passei para uma escola grande com muitos alunos. E ali me deparei com todas as características de ensino em massa: turmas lotadas, os professores com muitos alunos e com pouco espaço para os sujeitos. Foi um tempo em que aprendi muitas coisas e tive muitas dificuldades também.

Ao concluir o Ensino Médio não havia despertado para uma possibilidade real de cursar uma graduação. Ingressei, então, no universo do trabalho, que logo me permitiu compreender a necessidade de cursar o Ensino Superior.

A escolha do curso foi bastante difícil, pois apesar de saber que gostava mais da área de Humanidades, tinha dúvidas entre história, sociologia e pedagogia. A escolha foi feita a partir do meu gosto por crianças e pela melhor facilidade de ingresso no curso.

A Universidade foi pra mim, uma janela de perceber o mundo. Fazer pedagogia foi um encontro com coisas que gostava e sentia. As matérias, as leituras e as conversas permitiram-me conhecer, discordar, concordar e aprender.

O formato do currículo permitiu que trilhasse um caminho de autonomia, que fizesse meu próprio trajeto.

E nesse trajeto, na escolha dos projetos, conheci o Projeto Práticas Pedagógicas Inovadoras e foi ali que tive certeza de que estava fazendo o curso certo. Através desse projeto conheci vários outros projetos educacionais que fazem da escola um espaço de possibilidades. Entre eles a experiência Casa dos Pássaros, no qual tive a oportunidade de visitar, a associação Vivendo e Aprendendo onde fiz o estágio obrigatório e posteriormente trabalhei. Incentivou-me ainda a alçar voos maiores: antes de finalizar o curso tive a curiosidade de conhecer outras escolas fora do DF. Então, de maneira autônoma e independente, conheci a escola Amorim Lima e a TE-ARTE, ambas em São Paulo. Conhecer essas escolas foi muito importante, pois nelas não imperava o silêncio e nem o castigo que me inquietou na infância. Eram escolas onde as crianças eram ouvidas e respeitadas. Enquanto docente foi importante perceber que a educação que queremos é a que nos propomos fazer. O projeto Práticas Pedagógicas Inovadoras abriu as portas para o diálogo com muitos projetos do Brasil que enriqueceram minha formação docente.

Todas essas experiências me fizeram ter um novo olhar sobre minha trajetória e meu passado. Pude visitar minha escola e entender o porquê de não gostar, ou o porquê do silêncio, das cabeças baixas na carteira: as práticas escolares que vivi me inquietavam.

Outro fator importante foi a participação em projetos e estágios que possibilitaram a construção de uma relação teórico-prática. O primeiro deles foi o Programa de Iniciação a Docência – PIBID, onde participei do projeto na Escola Classe 304 Norte. Foi minha primeira experiência de docência e de reflexão sobre a prática pedagógica. Esse projeto foi fundamental para minha postura reflexiva e acadêmica. Dele surgiu meu primeiro relato

de experiência e minha primeira apresentação de painel realizada no I Congresso do PIBID em Maringá – Paraná. Abriu portas para todos os outros trabalhos que apresentei.

O conjunto dessas experiências possibilitaram um outro olhar sobre as disciplinas cursadas e ao mesmo tempo me permitiu repensar a minha prática enquanto docente.

Após conhecer a Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo me candidatei ao processo seletivo e no ano de 2013 compus o quadro de Educadores da Instituição através do vínculo de estágio. Trabalhar nessa instituição foi muito importante, pois ali se misturaram descobertas, encantos, aprendizagens, desafios em um processo só. Acredito ter sido um momento de grande crescimento pessoal e profissional.

Essa época foi também de uma grande descoberta pessoal. Foi despertado em mim um grande interesse pela Educação Infantil, pela criança e suas descobertas. Recordo-me do quanto era agradável e me sentia feliz no momento das crianças no parque onde brincavam livremente. E de meu encanto com todas as suas hipóteses sobre o mundo.

Ainda nesse período desenvolvi a pesquisa do Programa de Iniciação Científica, no qual me deparei com relatos de uma série de encantamentos que professores da Educação Infantil expressavam. Da identificação com o tema e a curiosidade pelo sentido expresso nessa palavra surgiu esse trabalho.

O término da graduação, representa o encerramento de um ciclo de vivências, e inicia outro de várias perspectivas profissionais. Realizar a pesquisa de Iniciação Científica e a pesquisa deste trabalho no curso de pós graduação, oferecido pela Faculdade de Educação, já possibilitou uma busca por novos olhares dentro da Educação e de minha formação continuada.

Futuramente planejo aprofundar meus estudos em uma pós-graduação, fazer um concurso em que tenha oportunidade de vivenciar a prática pedagógica, preferencialmente na área de Educação Infantil e continuar conhecendo propostas pedagógicas que auxiliem minha prática docente.

Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é campo que tem conquistado cada dia maior expansão e ampliação de oferta no Brasil e no Distrito Federal, (IBGE, 2011). Em nossa sociedade, o tema infância apresenta recentes avanços e discussões, no âmbito de políticas educacionais e sociais e tem ganhado destaque, dando visibilidade na contemporaneidade a essa etapa da vida. No Brasil, assim como no Distrito Federal, a recente expansão do atendimento educacional a esse segmento, tem desafiado diversas questões como gestão e administração das escolas; diretrizes curriculares; projetos político-pedagógicos; avaliações etc. Paralelo a esses desafios temos a Formação de Professores desse segmento, que vive diariamente em seu exercício docente, com todas essas quatro questões apresentadas. O que torna a formação de professores uma questão complexa e um tema bastante investigado em meios acadêmicos.

Nóvoa (NÓVOA, 1997) e Imbérnon (IMBÉRNON, 2009) discutem modelos de formação continuada e mostram a complexidade dessa questão. Apontam questões como o mundo do trabalho e a formação do professor fora do espaço escolar. E alinham essa questão ao desenvolvimento pessoal do professor.

Compreende-se que a formação de professores não pode ser compreendida como apenas transmissão de informações, conteúdos e conhecimentos, descontextualizados de sua prática pedagógica, onde as teorias são concebidas como universais e válidos para todos os espaços educativos. Nessa concepção os professores são vistos de forma idealizada, de maneira que a formação não dialoga de fato com sua realidade, e nem com a possibilidade de se constituírem como sujeitos autônomos e reflexivos.

Nóvoa (NÓVOA, 1997) aponta para a formação de professores um carácter reflexivo, que implica o professor em pensar sobre seu trabalho docente e suas práticas pedagógicas, assim como suas relações, os contextos, os processos de ensino-aprendizagem e suas possibilidades enquanto sujeito.

No ano de 2013-2014 realizei uma Pesquisa de Iniciação Científica na Universidade de Brasília. O trabalho teve como objetivo compreender dimensões subjetivas que professores-estudantes da Educação Infantil tinham em relação à sua formação continuada e à sua prática docente. A pesquisa foi realizada com professores e gestores atuantes na Educação Infantil da Secretaria de Educação do Distrito Federal e que estavam matriculados no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil-ESDEI da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, realizada em Parceria com o Ministério da Educação-MEC e com a Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF.

A pesquisa foi feita através de duas produções escritas. A primeira um texto pro-

duzido no momento de seleção de ingressos no curso e a segunda um completamento de frases respondidos pelos sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos em duas etapas com o número de participantes diversos: Na primeira, foram analisadas 124 redações realizadas por candidatos do curso. Na segunda, selecionou-se 15 professores do universo anterior, sendo que 4 aceitaram o convite. Assim, essas quatro pessoas foram consideradas sujeitos da pesquisa.

A análise foi realizada em três níveis: O primeiro foi um nível puramente linguístico onde foi construído uma nuvem com as palavras mais utilizadas na primeira produção escrita, a fim de percebermos a frequência de ocorrência das palavras e temas. O segundo nível foi a leitura das produções escritas e organização de categorias de acordo com a frequência de temas das expressões escritas. E o terceiro nível foi a análise interpretativa que a partir de indicadores que orientaram a construção de tópicos que em seu conjunto, pudessem ser compreendidos como a forma que esse grupo de professores subjetiva suas práticas na Educação Infantil. Esses tópicos foram o constrangimento com a desvalorização da profissão do professor da Educação Infantil, o incômodo com o papel das práticas pedagógicas tradicionais, e o encantamento com a infância e seus processos.

O presente trabalho é continuidade do trabalho de Iniciação Científica apresentado, uma vez que a palavra *encantamento* me despertou curiosidades e indagações que me levaram a querer pensar com mais profundidade, e compreender melhor esse *encantamento* expresso por professores da Educação Infantil. E de que forma isso está ligado a seu trabalho profissional.

Assim, o objetivo dessa pesquisa é compreender a dinâmica simbólico-emocional do *encantamento* expresso por professores da Educação Infantil do Distrito Federal.

O trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo trata da fundamentação teórica, que está subdividida em cinco tópicos fundamentais: Formação de Professores; Educação Infantil; Concepções de infância; A perspectiva Histórico-Cultural de Vigotsky e o Sentido Subjetivo de González Rey.

Adotamos a perspectiva histórico-cultural de Vigotsky para a compreensão da relação da aprendizagem e desenvolvimento, e ainda para a compreensão do sentido e significado da palavra *encantamento*, bases fundamentais para a construção deste trabalho. Como prosseguimento da perspectiva histórico-cultural, adotamos a configuração do sentido subjetivo desenvolvido por Fernando González Rey (GONZÁLEZ REY, 2005) para a melhor compreensão da dinâmica simbólico-emocional dos sujeitos frente a seu objeto de trabalho e estudo.

O segundo capítulo é destinado aos objetivos geral e específicos.

O terceiro, trata da metodologia. A pesquisa foi realizada com duas professoras que aceitaram continuar no trabalho dentro do universo da pesquisa anterior (4 sujeitos). Op-

tamos pela Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey ([GONZÁLEZ REY, 2005](#)). Para estudar a subjetividade o autor desenvolveu um referencial epistemológico e metodológico que permite estudar a subjetividade como sistema complexo em sua singularidade.

No quarto capítulo faremos a discussão dos resultados e no quinto capítulo a conclusão e considerações finais.

Parte I

Referencial Teórico

1 Referencial Teórico

1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A sociedade atual globalizada sofreu diversas modificações que influenciaram diretamente o universo da educação. A evolução acelerada dos meios de comunicação de massas, e as diversas tecnologias possibilitaram diferentes acessos ao conhecimento. É perceptível uma crescente valorização da produtividade, da competitividade nos diversos segmentos da vida humana, inclusive na educação.

Neste contexto está inserido a figura do educador e os saberes e sentidos que servem de base para sua prática educativa. Pensar hoje em educação pressupõe pensar a formação docente articulada às práticas pedagógicas que vivencia. Para tanto se faz necessário entender formação do professor para além da qualificação em métodos e técnicas ou da exigência da valorização profissional ou ainda da definição de políticas adequadas, que considerem seu lócus de trabalho. Para além desses movimentos é preciso que a formação seja percebida como um processo de desenvolvimento pessoal da constituição de um sujeito docente o quê vai permitir que o mesmo se inscreva ativamente naqueles movimentos.

Segundo Imbernón (IMBÉRNON, 2009), no final do século XX houve vários avanços quanto à formação permanente do professorado, com críticas rigorosas à racionalidade técnico-formativa, bem como as organizações de formação que ocorrem “de cima para baixo”, desvinculadas do que ocorre nas instituições educativas.

Saviani (SAVIANI, 2009) aponta dois modelos no qual a formação de professores foi construída: um modelo de conteúdos culturais cognitivos que se esgota na cultura geral e no domínio dos conteúdos específicos e um modelo pedagógico-didático que pretende um efetivo preparo pedagógico didático. Para o autor é necessário superar o dilema e pensar em formações docentes que recuperem a união entre ambos os modelos.

Já Imbernón (IMBÉRNON, 2009), aponta que uma das dificuldades ainda evidentes na formação de professores é o atual pensamento educativo único predominante (currículo igual, gestão igual, normas iguais, formação igual para todos) sendo um desafio descobrir outras maneiras de ver a educação e de interpretar a realidade. O autor afirma que a formação deve romper com essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de um modo linear que não permite a integração de outras formas de ensinar e de aprender. Mostra a necessidade de integrar concepções que não se constitua apenas em analisar a formação como domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas sim que proponha o estabelecimento de novos modelos relacionais e participativos na prática da formação.

Nessa perspectiva, Nóvoa (NÓVOA, 1997) desloca a discussão da formação de professores que anteriormente era centrada nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas etc.) para uma perspectiva centrada no terreno profissional. De forma a pensar a formação de professores relacionada ao desenvolvimento profissional, organizacional e pessoal.

Quanto ao desenvolvimento profissional o autor procura evidenciar práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas, pois essas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão autônoma na produção dos saberes e de seus valores. Segundo ele, a formação pode estimular o desenvolvimento profissional de professores no quadro de uma autonomia contextualizada de profissão docente. E assim, sejam valorizados paradigmas que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional.

Já em relação ao caráter reflexivo implica o professor em pensar sobre seu trabalho docente e suas práticas pedagógicas, assim como suas relações, os contextos, os processos de ensino-aprendizagem e suas possibilidades enquanto sujeito. Essa tendência compreende o professor como um sujeito em processo contínuo de formação, uma vez que (re)elabora os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, vivenciadas no cotidiano das escolas em um processo de autonomia e autoformação.

Também Zeichner (ZEICHNER, 1993) ressalta a relevância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação à sua prática pedagógica e às condições sociais que a influenciam. Defende uma perspectiva de professores como práticos reflexivos, o que leva o autor a rejeitar as concepções das abordagens de cima para baixo das reformas educativas, nas quais os professores apenas aplicam, de forma passiva, planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos.

Ainda quanto ao desenvolvimento profissional, Nóvoa (NÓVOA, 1997) aponta a necessidade de trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. Modelos de formação que passem pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico com reflexões críticas sobre a sua utilização e por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Ciente que as mudanças educacionais perpassam os professores, sua formação e as transformações de práticas pedagógicas em sala de aula, o autor também chama atenção para a dimensão do desenvolvimento organizacional, pois nenhuma inovação pode ocorrer sem estar imbricada com mudanças também no nível das organizações escolares. Segundo o autor é necessário articular a formação contínua com a gestão escolar, as práticas curriculares e as necessidades dos professores.

E o último aspecto que o autor relaciona à formação é o desenvolvimento pessoal.

Segundo ele, é importante que a formação vise também o desenvolvimento pessoal através de uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Uma vez que, estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos próprios com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Chama a atenção para a necessidade de espaços de formação que integrem as dimensões pessoais e profissionais permitindo que os professores dêem sentido aos processos de formação no quadro de suas histórias de vida.

Percebe-se que há uma necessidade de considerar na formação de professores a dimensão pessoal do professor, pois esta dimensão está diretamente relacionada com seu trabalho. Imbernón ([IMBÉRNON, 2009](#)) contribui dizendo que durante as últimas décadas abriram-se importantes brechas onde se deu mais importância à subjetividade dos docentes, ou seja, ver que a experiência educativa não é neutra, mas eminentemente subjetiva. Segundo o autor o (re)conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente, interagir melhor com os outros, como contexto que se vive dia a dia, já que as experiências de vida do professorado se relacionam com as tarefas profissionais, uma vez que o ensino requer um envolvimento pessoal.

Tardiff ([TARDIFF, 2002](#)) concorda com esse movimento e sustenta que a subjetividade dos professores, enquanto atores e sujeitos do conhecimento, deve ser colocada no cerne das pesquisas referentes ao ensino e a escola.

No entanto, nos diferentes estudos em que o tema da subjetividade é abordado em relação à formação de professores esta aparece somente como dimensão do indivíduo, distanciando-se dos contextos sociais e culturais no qual este se insere. A concepção de subjetividade adotada nessa pesquisa vem sendo desenvolvida por González Rey ([GONZÁLEZ REY, 2003](#)) ([GONZÁLEZ REY, 2005](#)) ([GONZÁLEZ REY, 2006](#)) e compreende a subjetividade não como um sistema restrito ao indivíduo, mas como sistema complexo, de base dialética que representa uma dimensão de caráter histórico, social e cultural da psique humana, tema que será desenvolvido no último tópico deste capítulo.

1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é campo que tem conquistado cada dia maior expressão. Em nossa sociedade, o tema infância apresenta recentes avanços e discussões no âmbito de políticas educacionais e sociais, e tem ganhado destaque dando visibilidade, na contemporaneidade, a essa etapa de vida. Além disso, a expansão do atendimento educacional desse segmento tem desafiado o aprofundamento dessa temática nas diversas áreas do conhecimento. No entanto, nem sempre foi essa a realidade brasileira.

Segundo o texto organizado pelo Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo ([Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo, 2002](#)) a educação da criança pequena no Brasil é recente. Os autores reconhecem duas funções sociais da educação infantil em seu percurso histórico. Um deles é o assistencialismo caracterizado por um atendimento restrito às concessões médico-higiênico-nutricional e outro modelo de educação compensatória/preparatória referenciado pela escolaridade posterior.

O assistencialismo referido no texto é ponto relevante, pois durante muito tempo a educação foi vista como forma de suprimir e/ou minimizar as carências sociais e culturais de famílias e comunidades do extrato social economicamente desfavorecido. Várias instituições de educação surgiram nesse cenário com objetivo de atender exclusivamente crianças de baixa renda. Programas pré-escolares e creches foram estratégias para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças. Essa concepção serviu de justificativa de uma Educação Infantil que atuasse de forma compensatória para sanar as faltas e carências das crianças e de suas famílias.

Hoje, após avanços e discussões sobre a concepção compensatória/preparatória para o Ensino fundamental compreende-se que não se sustenta a ideia de que a educação pré-escolar resolveria os problemas da educação, como o fracasso escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O texto organizado pelo Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo ([Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo, 2002](#)) afirma que não há preparação para a aprendizagem, que a criança aprende a cada situação vivida e enquanto aprende, capacita-se para aprendizagens futuras. A aprendizagem é, portanto, parte do estar no mundo, indispensável à construção da unidade social-individual do ser humano.

Embora se deva compreender os avanços que esta posição representa frente a concepção compensatória/preparatória, nas diversas práticas pedagógicas, em nossas salas de aula, ambas as concepções se mantêm coexistindo o que indica para a complexidade de um tema em desenvolvimento.

As modificações sociais, o aumento da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho, as mudanças na organização e estruturas das famílias e a conscientização da importância da primeira infância foram fatores que possibilitaram um movimento da sociedade civil, junto a órgãos governamentais para o reconhecimento do atendimento de crianças de 0 a 6 anos em escolas públicas. Essa garantia aparece, pela primeira vez na Carta Magna de 1988. Assim, na Constituição Brasileira, o artigo 208, inciso IV reconhece a oferta de creches e pré-escolas como um dever do Estado e um direito da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, também assegura o direito da criança a esse atendimento.

Como forma de afirmação desse direito, foi estabelecida, em 1996, a Lei 9.394 que se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e que reafirma de forma

incisiva a Educação Infantil com sua composição por creches e pré-escolas. A distinção entre ambas se dá apenas pela faixa etária, sendo as creches destinadas a crianças de zero a três anos de idade e a pré-escola destinada a crianças de quatro a seis anos. A LDBEN define a finalidade da Educação Infantil em seu artigo 29 como sendo o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade.

Em 2013, foi instituída a Lei Federal nº 12.796/2013 que altera a LDBEN ampliando a educação obrigatória e gratuita às crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, o que torna a pré-escola da Educação Infantil, como modalidade obrigatória.

Com o objetivo de traduzir o princípio do reconhecimento da Educação Infantil como um direito da infância, declarado nos três documentos já referidos, e instrumentalizar o trabalho educativo, foi estabelecido, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que organiza referências e orientações para contribuir com as práticas pedagógicas cotidianas. O documento assume um viés construtivista, orientação comum em várias propostas pedagógicas atuais. Este documento é baseado nos princípios de respeito à dignidade e aos direitos das crianças considerando suas diferenças individuais, sociais econômicas, culturais étnicas, religiosas entre outros; o direito das crianças a brincar como forma de expressão pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso aos bens socioculturais; a socialização em práticas sócias e o atendimento aos cuidados associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Após onze anos da criação do RCNEI, foi instituído o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI através da resolução nº 5 de 15 de Dezembro de 2009. Essas diretrizes têm por objetivo orientar as políticas públicas na área da Educação Infantil e nortear a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. De acordo com a DCNEI o currículo da Educação Infantil deve ser concebido por um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo que promovam o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. A proposta pedagógica deve considerar a criança como centro do planejamento curricular, como sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

No âmbito distrital, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) após grandes discussões, debates e plenárias finalizou, em 2013, o documento Currículo em Movimento da Educação Básica, Educação Infantil, que contém orientações que buscam contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo pedagógico nessa etapa educacional. A criança nessa perspectiva foi concebida como um ser humano inte-

gral, em processo de desenvolvimento, um sujeito social e histórico, pertencente a uma família marcada pelo meio, mas, também, atuante no mesmo. Em articulação com a LD-BEN, os eixos integradores do documento da Educação Infantil no Distrito Federal são Educar e cuidar, brincar e interagir em uma unificação de aspectos anteriormente abordados em separado, como o cuidar que anteriormente era tido apenas como assistencialismo dedicado às crianças mais pobres e o educar como uma atividade apenas intelectual. Adota o brincar como condição de aprendizagem e por desdobramento, de socialização, enfatizando que é a atividade que contribui de modo decisivo no processo de desenvolvimento infantil. E a interação, que conjuga as diferentes relações com a afetividade delas proveniente, e assim, desempenha importante papel na aquisição cultural e na aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

Atualmente, o atendimento à Educação Infantil no Distrito Federal é ofertado em instituições públicas de tipologias diversas como Jardim de Infância (JI), Centro de Educação Infantil (CEI), Escola Classe (EC), Centro de Atendimento Integral a Criança (CAIC), Centro de Ensino Fundamental (CEF), Centro Educacional (CED) e, mais recentemente ainda, estão sendo construídas unidades denominadas Centro de Educação da Primeira Infância (CEPI). A iniciativa privada tem liberdade para atuar na educação uma vez que submetida às diretrizes legais e às normas do sistema de ensino que pertencem. Segundo o currículo em Movimento a maior oferta da Educação Infantil encontra-se na Pré-escola.

Os Educadores que trabalham nessas instituições devem ter formação de nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Podendo ser admitidos professores com formação em nível médio na modalidade Normal quando não existem, no âmbito do sistema de ensino, formados em nível superior.

O trabalho com a Educação de crianças pequenas exige que o professor tenha competência polivalente, ou seja, trabalhar com dimensões de naturezas diversas que abrangem tanto cuidados de atividades de vida diária como os mais específicos conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento. Esse caráter em específico demanda uma formação ampla do profissional, exige a reflexão constante sobre práticas cotidianas, e, conseqüentemente, a busca constante por novos conhecimentos.

1.3 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

A infância tem sido um campo de estudo bastante procurado por diversas áreas do saber. O que o torna bastante diverso e resulta em várias concepções sobre a criança.

Philippe Ariès ([ARIÈS, 1981](#)) apresenta importantes contribuições para o estudo. O autor abordou em seus estudos a construção do conceito da infância a partir da análise

histórica do papel da criança por meio de documentos, diários, fotografias, túmulos etc. No qual resultou em uma de suas obras mais conhecidas traduzida para o Português com o título de História Social da Criança e da Família publicada a primeira vez no Brasil no ano de 1978.

O autor estudou a passagem da Era Medieval para a Era Moderna observando a criança e suas diferentes representações principalmente na Europa Ocidental. Segundo ele, na Era Medieval o ser humano aos sete anos não estava mais sobre a proteção da família e sim em uma sociedade adulta no qual eles atuavam como versões menores dos adultos a sua volta. Essa constatação foi percebida a partir da forma de viver indistinta dos adultos manifestada nas roupas, nos brinquedos, na linguagem e em outras situações do cotidiano. O que revelou uma criança que não possuía nenhuma singularidade e não se separava do mundo adulto. Considerada um adulto em miniatura.

Sarmiento em *As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade* (SARMENTO, 2003) afirma que apesar de ter havido sempre crianças, como seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, como categoria social de estatuto próprio.

O surgimento da infância como categoria social é datado pelo início do século XVI, juntamente com as transformações que ocorreram na passagem para a sociedade moderna. Nesse contexto houve um estado de transição onde aumentou-se o período da infância. Aos sete anos a criança não era considerada nem criança nem adulto. Uma organização no qual formou uma unidade familiar que foi concentrada as necessidades da criança. Os adultos, em especial as mulheres, começam a destinar certa atenção às crianças reconhecidas como fonte de distração o que Ariès (ARIÈS, 1981) chamará de “crianças bibelot”, expressando um sentimento de “paparicação” pela infância. Um sentimento despertado pela beleza e ingenuidade. Essa etapa da vida passou a ser concebida pela pureza de uma criança idealizada.

Para Sarmiento (SARMENTO, 2003) houveram três fatores fundamentais para o surgimento da categoria social infância: O primeiro refere-se a criação de instâncias públicas de socialização. Principalmente a escola pública. Para o autor a criação de uma escola de massas está diretamente relacionada ao surgimento da infância, uma vez que ao instituir a escolaridade como obrigatória houve uma progressiva libertação de atividades de trabalho produtivo.

O segundo refere-se ao encontro do núcleo familiar na educação de seus filhos, através da prestação de cuidados de proteção e estímulo ao desenvolvimento da criança que se torna o centro de convergência das relações afetivas familiares, como possibilidade de ascensão social.

O último fator trata de um conjunto de procedimentos que a modernidade operou,

configurados na administração simbólica da infância. Estes sendo um conjunto de normas nem sempre formalizadas mais relativas às crianças como proibições, frequência em certos lugares, alimentação e outros.

Esses fatores se expandiram e universalizaram-se de modo que essa administração simbólica adquiriu novos instrumentos reguladores como a convenção dos Direitos da Criança. Mudanças econômicas e sociais do mundo contemporâneo, como a globalização influenciaram diretamente no avanço de normas universais através de agências internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância- UNICEF e a Organização Internacional do Trabalho – OIT. Atualmente, a criança é concebida como um sujeito de direitos, situado historicamente, e que precisa ter asseguradas suas necessidades seja ela de ordem cognitiva, física, emocional, psicológica e ou social.

No Brasil estes direitos estão assegurados em nossa Constituição Federal promulgada em 1988 através do artigo 227 no qual garante assegurar à criança o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária. Outro documento fundamental na constituição da criança como um sujeito de direitos é o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que reafirmam os direitos garantidos na Constituição.

1.4 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKY

A psicologia histórico-cultural surge na Rússia pós-revolução no início do século XX, com um grupo de autores influenciados pelo marxismo, onde se destacam os trabalhos de Lev Semionovitch Vigotsky. Segundo Vigotsky (VIGOTSKY, 2003) a psicologia de sua época, estudava o comportamento social do ser humano e procurava as leis de mudança desse comportamento.

A psicologia histórico-cultural buscava a construção de uma “nova psicologia” decorrente da filosofia marxista. O autor dedicou-se aos estudos do desenvolvimento humano a partir de uma concepção sociogenética, na qual as dimensões cultural, histórico e social não significassem somente um elemento de influência sobre o homem, mas que fossem estudadas como elemento fundamental para sua constituição.

O reconhecimento da história e da cultura como fundamentais na constituição do humano é uma das principais características da Psicologia histórico-cultural, proporcionando uma ruptura com uma visão tradicional de unidade interna/individual e externa/social e aproximando de forma dialética aspectos que anteriormente eram vistos de forma dicotômica como indivíduo e sociedade, interno e externo e outros. (GONZÁLEZ REY, 2003)

Assim, para Vigotsky a compreensão do funcionamento humano não pode ser reduzida a aspectos biológicos herdados, mas deve ser entendida como a unidade daqueles com aspectos culturais aprendidos socialmente. A cultura não se constitui apenas em um produto determinado pelo homem, mas passa a ser a base de constituição do humano. Dessa forma, as funções mentais superiores são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o meio físico e social em que é mediada por instrumentos e símbolos desenvolvidos no interior da vida social.

A psicologia histórico-cultural trouxe significativas contribuições para diferentes áreas. Nesse trabalho destacamos duas importantes contribuições que discorreremos a seguir:

A primeira trata da relação do desenvolvimento e a aprendizagem, que anteriormente à psicologia histórico-cultural foi tratada de diferentes maneiras na Psicologia. Vigotsky em seu artigo *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar* (VIGOTSKY et al., 1991), no Brasil publicado pela primeira vez 1991, afirma ter três grupos de teorias mais importantes que relacionavam o desenvolvimento e a aprendizagem.

A primeira teoria parte do pressuposto de que há uma independência do processo de desenvolvimento e do processo da aprendizagem, essa concepção é partilhada por Piaget que concebe o desenvolvimento do pensamento da criança de forma independente do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva o curso do desenvolvimento precede a aprendizagem e não existe nenhuma troca entre os dois processos, que são concebidos como paralelos.

A segunda teoria afirma que a aprendizagem é desenvolvimento, nessa perspectiva o desenvolvimento e a aprendizagem são como objeto e sombra onde cada etapa da aprendizagem corresponde a uma etapa do desenvolvimento de maneira simultânea e sincronizada. Nessa perspectiva a educação é vista como uma organização de hábitos e comportamentos para a ação, e o desenvolvimento também é tido apenas como um acúmulo de reações.

A terceira teoria tenta unir as duas anteriores uma vez que concebe o processo de desenvolvimento independente da aprendizagem, porém a aprendizagem assim como a segunda teoria é tida como um processo no qual a criança adquire uma nova série de formas de comportamento. Para essa teoria a aprendizagem é coincidente ao desenvolvimento.

A partir das constatações, análises e críticas à essas teorias, Vigotsky constrói sua própria abordagem teórica a respeito da relação desenvolvimento e aprendizagem. Parte do pressuposto indiscutível de que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança, o que o leva a proposição de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem.

Vigotsky considera o desenvolvimento da criança em dois níveis : O primeiro que chama de desenvolvimento efetivo da criança, que se refere ao nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais que a criança já alcançou: “Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VIGOTSKY et al., 1991, p. 11). E o segundo nível no qual chamamos de zona de desenvolvimento potencial que é “o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos” (VIGOTSKY et al., 1991, p. 12). Sendo que o que a criança pode fazer hoje com auxílio dos adultos (ou do outro) poderá fazer amanhã de forma independente.

Essa ampliação na concepção do desenvolvimento foi fundamental para a relação desenvolvimento-aprendizagem uma vez que a aprendizagem era voltada para o nível de desenvolvimento que a criança já havia alcançado. Vigotsky propõe que o ensino seja realizado a partir do desenvolvimento potencial da criança de forma que a aprendizagem antecipe o desenvolvimento: “O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKY et al., 1991, p. 14). Pois para o autor :

A aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento dentro do âmbito das inter-relações com outros, que na continuação são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. (VIGOTSKY et al., 1991, p15)

Nessa perspectiva a aprendizagem não é o desenvolvimento mas conduz a ele através da zona de desenvolvimento potencial: “O processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial.” (VIGOTSKY et al., 1991, p. 17).

Faz-se importante destacar o trabalho de Zóia Prestes (PRESTES, 2010), brasileira que morou e cresceu na Rússia e que tem desenvolvido um grande trabalho quanto às traduções das obras de Vigotsky. Destaca-se sua tese de doutorado Quando não é quase a mesma coisa : A análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotsky no Brasil. Repercussões no campo educacional (PRESTES, 2010), publicado posteriormente como livro, no qual a autora aponta uma tradução mais adequada para a zona de desenvolvimento potencial como zona de desenvolvimento iminente, uma vez que a possibilidade de desenvolvimento pode ou não ocorrer:

Por tanto, defendemos que a tradução que mais se aproxima do termo Zona blijaichego razuita é Zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é das possibilidades de desenvolvimentos mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento. (PRESTES, 2010, p. 173)

Assim, segundo Vigotsky os processos de aprendizagem e de desenvolvimento estão diretamente ligados, porém não se produzem de modo simétrico e paralelo nem simultâneo e sincronizado. O autor admite uma dependência, porém aponta sua característica dinâmica e complexa que não pode ser reduzida a uma única fórmula.

A segunda contribuição trata da relação do pensamento e fala. Os primeiros estudos da psicologia quanto ao sentido e ao significado das palavras surgem no âmbito da relação do pensamento e fala. Segundo Vigotsky (VIGOTSKY, 2008) antes da Psicologia Histórico-cultural, não haviam estudos que davam devida atenção para a relação pensamento e fala. Essas duas áreas, eram tratadas de formas isoladas. Vigotsky (VIGOTSKY, 2008) indica duas vertentes que tratavam essas áreas de maneiras distintas: uma que chama de difusão na qual, segundo o autor, acredita-se que o pensamento e a fala são fundidos numa coisa só, que o pensamento é a fala com supressão do som. E a outra vertente que concebe as duas áreas de formas segregadas como totalmente independentes e puras, ligadas apenas mecanicamente e externamente entre dois processos diferentes.

Assim como essas concepções, o método de análise até então utilizado para o estudo das estruturas psicológicas, ainda segundo Vigotsky (VIGOTSKY, 2008), era insuficiente para a compreensão dessa relação. Uma vez que até então o método analisava essas duas áreas como elementos componentes, que se complementam em uma relação de partes e todo. Ou seja: o que temos quando os dois elementos estão separados, e o que aparece ou é suprimido quando unimos os dois elementos em um todo.

Vigotsky (VIGOTSKY, 2008) critica esse método uma vez que essa análise leva a leis gerais de todo fenômeno do pensamento ou todo fenômeno da fala não possibilitando perceber a natureza unitária do processo estudado.

Como solução para o problema do método, o autor na Obra *Pensamento e Linguagem* (VIGOTSKY, 2008) propõe um outro caminho de análise que chama de análise em unidades. Nessa perspectiva conservam-se todas as propriedades básicas do todo e compreende-se que as partes anteriormente analisadas como componentes, tornam-se nessa perspectiva de análise, indivisíveis. Com esse método, o autor sugere poder indicar direções nunca alcançadas antes, como a relação entre afecto e intelecto: “ A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. ” (VIGOTSKY, 2008, p. 9).

Essa contribuição de Vigotsky evidencia a necessidade de considerarmos a fala como um processo complexo, muito além do simples significado das palavras.

Para Vigotsky o pensamento e a fala estão intrinsecamente ligadas na constituição da palavra, no significado da palavra.- Segundo ele a palavra é a união viva de som e significado (VIGOTSKY, 2008, p. 4). Para o autor, poucos estudos havia sobre o significado

da palavra: “A natureza do Significado como tal não é clara.” (VIGOTSKY, 2008, p. 5) Porém, sugere que apesar de não ser claro é nessa unidade que está a relação pensamento-fala. :

“No entanto, é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em um pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre pensamento e fala” (VIGOTSKY, 2008, p. 5)

O autor diz que o significado da palavra é a fusão do pensamento e da fala onde chama esse fenômeno de pensamento verbal.

Ao assumir o significado da palavra como uma generalização ou um conceito, a psicologia histórico-cultural aponta o significado como um fenômeno de pensamento, porém o autor aponta que o fenômeno só é de pensamento “a medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que está é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele.”(VIGOTSKY, 2008, p. 151)

Além do novo método de análise, o autor aponta um novo aspecto quanto o significado das palavras: afirma que esse não se restringe a uma simples associação da palavra à seu significado. O autor dá uma ênfase no desenvolvimento das palavras e considera o significado das palavras como formações dinâmicas que se modificam à medida que o sujeito se desenvolve: “o significado das palavras evolui” (VIGOTSKY, 2008, p. 151) afirma. Esse aspecto rompe com o paradigma da imutabilidade do significado das palavras e assume que o significado se modifica ao longo do desenvolvimento das pessoas. Logo, a relação entre o pensamento e a palavra também se modificam, sendo um processo vivo.

Quanto ao sentido da palavra o autor afirma: “É a soma de todos os eventos psicológicos que desperta na consciência com o uso da palavra, sendo um todo complexo que possui várias zonas de estabilidade desigual.” (VIGOTSKY, 1998, p. 181). O sentido possui um predomínio sobre o significado, uma vez que o significado é apenas umas das zonas de sentido, a mais estável e precisa. O sentido pode ser modificado de acordo com o contexto, já o significado, permanece sem alterações mesmo com as alterações de sentido.

Acreditamos que o significado das palavras assim como seu sentido são bases fundamentais para o entendimento deste estudo, uma vez que se faz necessário compreender a configuração simbólico-emocional ligada a palavra *encantamento* que aparecem nos diferentes momentos de pesquisa expresso nas diversas formas de comunicação: na fala através das palavras, entonações e expressões como também através de imagem, desenhos entre outros.

1.5 O SENTIDO SUBJETIVO DE FERNANDO GONZÁLEZ REY

A categoria subjetividade não foi uma categoria trabalhada explicitamente por Vigotsky, entre outros fatores, pelo momento histórico em que desenvolveu sua obra. Contudo pela forma em que compreendeu a unidade do cognitivo e do afetivo, a interfuncionalidade da consciência, assim como os sentidos como expressão desta, contribuiu para a possibilidade do desenvolvimento de uma categoria que permitisse avançar na compreensão das formas complexas nas quais o psicológico se constitui nos seres humanos, a partir de suas condições sociais de existência (MITJÁNS MARTINEZ, 2006).

González Rey (GONZÁLEZ REY, 2005) desenvolve a teoria da Subjetividade baseada na psicologia histórica-cultural em uma tentativa de compreender os processos psicológicos humanos em sua complexidade. Com base nos estudos de Vigotsky quanto ao sentido da palavra, cria a categoria sentido subjetivo que constitui-se como uma unidade inseparável dos processos simbólicos e emocionais. Segundo o autor:

“A categoria sentido subjetivo representa um sistema simbólico-emocional em constante desenvolvimento, no qual cada um desses aspectos se evoca de forma recíproca, sem que um seja a causa do outro, provocando constantes e imprevisíveis desdobramentos que levam a novas configurações de sentido subjetivo. Os sentidos subjetivos constituem verdadeiros sistemas motivacionais que permitem representar o envolvimento afetivo do sujeito com uma atividade.”(GONZÁLEZ REY, 2006, p. 34)

Assim, o sentido subjetivo é constituído por aspectos simbólicos e não meramente semióticos, que se articulam com o emocional em um sistema de configurações indissociáveis.

A categoria sentido subjetivo está relacionada à categoria sujeito que refere-se ao indivíduo concreto, portador de personalidade que como características essenciais e permanentes de sua condição, é atual, interativo, consciente, intencional e emocional (GONZÁLEZ REY, 1995 apud MITJÁNS MARTINEZ, 2006, p. 374). Isso implica que o sujeito tenha um posicionamento ativo, singular e crítico que favorece ao indivíduo assumir o seu lugar no curso de uma atividade (GONZÁLEZ REY, 2005).

Mitjás Martínez (MITJÁNS MARTINEZ, 2006) destaca duas questões fundamentais para a categoria sentido subjetivo: A primeira é a tentativa de compreender os processos psicológicos humanos. Não por sua separação e por consequência sua redução a formas de expressão e processos relativamente fragmentados e simples, mas como processos de sentido e significação que apontam para a multidimensionalidade e complexidade da constituição psicológica. A outra questão refere-se ao modo como a categoria subjetividade articula-se o individual ao social. Diferente de outras compreensões de subjetividade restritas ao plano intrapsíquico e universal, nessa compreensão a subjetividade se organiza em dimensões que aparecem no plano individual e social simultaneamente.

“A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade. O carácter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 24)

Assim as formas de organização subjetiva dos sujeitos reúnem sua história que é única e o aspecto o social. Porém o sujeito não se dilui no social. O mesmo atua no social como um indivíduo ativo e gerador.

O conceito de sentido subjetivo possibilitou uma melhor compreensão do sujeito, nos diversos espaços e tempos no qual vive e atua. Possibilitou compreendê-lo como parte de um fenômeno não mais divisível e fragmentado, mas sim, um sujeito ativo e complexo gerador de subjetivos que estão diretamente relacionados com o espaço social em que vive.

Parte II

Objetivos

2 Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo geral:

Compreender a dinâmica simbólico-emocional do *encantamento* expresso por duas professoras da Educação Infantil da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Como objetivos específicos o trabalho se propõe a:

- Identificar como as participantes concebem o *encantamento*
- Identificar quais são os objetos de *encantamento* das participantes.
- Identificar que sentidos estão relacionados ao *encantamento*.
- Compreender o lugar do *encantamento* na sua atuação profissional.

Parte III

Metodologia

3 Metodologia

3.1 Epistemologia Qualitativa: Uma proposta da Complexidade.

O caminho que a ciência percorreu desde seu surgimento pouco se modificou ao longo dos anos. O positivismo que legitimou a ciência como produtora do conhecimento, teve como características a imparcialidade, generalidade, universalidade e objetividade. Características essas que influenciam ainda hoje as diferentes formas de construção do conhecimento .

Boa parte do conhecimento psicológico dominante nos círculos acadêmicos hoje tem sido caracterizado por um conjunto de princípios como a universalidade, o anti-histórico, a simplificação, o determinismo, o reducionismo e a ordem entre outros (MORIN; LE MOIGNE, 1999 apud MITJÁNS MARTINEZ, 2005).

Como uma nova forma de refletir sobre os problemas do homem e do mundo, Edgar Morin no início dos anos 70 propõe a complexidade como paradigma Epistemológico. Foi constituído um marco produtivo para se pensar nas ciências humanas, entre elas a psicologia (MITJÁNS MARTINEZ, 2005).

Segundo Mitjás Martínez a complexidade constitui um modo de compreender a realidade no qual é reconhecido o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico que a caracteriza” (MITJÁNS MARTINEZ, 2005, p. 4). Esse modo de compreensão não permite princípios da teoria clássica que reduz o fenômeno e o simplifica.

A autora afirma ainda, não basta apenas reconhecer a complexidade ou aderi-la como perspectiva filosófica e epistemológica, afirma não ser suficiente para avançar no modo de compreender o psicológico em sua complexidade. Segundo a autora, é necessário cada vez mais construir teorias ou sistemas de categorias na psicologia cujo o valor heurístico auxilie na compreensão do psicológico como realidade complexa.

Nesse contexto, a fim de estudar a subjetividade, González Rey (GONZÁLEZ REY, 2005) desenvolveu referencial epistemológico e metodológico diante da necessidade de especificar uma perspectiva que se diferenciava das pesquisas qualitativas até então desenvolvidas e que, assim, permitisse acessar a subjetividade como sistema complexo em sua singularidade. Dessa forma, inaugura uma nova maneira de conceber a ciência, que não mais se alinha com a ciência como verdade absoluta, mas como uma prática social diferente do modelo quantitativo, empírico e descritivo influenciado pelo positivismo nas pesquisas das ciências sociais que durante muito tempo foi considerada a única forma válida de fazer ciência.

González Rey (GONZÁLEZ REY, 2005) propõe, assim, a Epistemologia Qualitativa com caráter construtivo- interpretativo do conhecimento o que implica compreender que “o conhecimento é uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 6)”. Nessa nova perspectiva, o conhecimento não é produzido apenas através de constatações empíricas, mas por construções interpretativas diversas construídas por meio de indicadores durante a pesquisa. A interpretação é entendida como um processo em que o pesquisador se constitui como participante e ativo na construção do conhecimento.

Segundo o autor, “o conhecimento é um processo de construção que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 7)

Outra característica importante da Epistemologia Qualitativa é a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico. Mesmo que anteriormente já houvesse propostas de estudos sobre as singularidades, como os estudos de caso, os critérios de legitimidade em geral da ciência eram as regularidades ou a acumulação de experiências empíricas em que as singularidades deveriam ser descartadas. Nessa perspectiva, as informações provenientes de casos singulares passam a ter um valor teórico atribuído e legitimado pela forma da construção da informação.

Por fim, outro aspecto que caracteriza essa epistemologia é a compreensão da pesquisa como um processo dialógico e de comunicação. Esse aspecto diz respeito à relação do pesquisador com o pesquisado. Nessa perspectiva, há uma ênfase na comunicação onde a mesma é considerada uma via privilegiada que permite ao pesquisador conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais. É uma via que permite compreender os participantes da pesquisa como sujeitos de seus interesses, desejos e contradições.

Nesta pesquisa a opção teórica e metodológica é orientada para o entendimento de configurações simbólico-emocionais relacionadas ao *encantamento* expresso por duas professoras da Educação Infantil da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Acreditamos que a compreensão da dinâmica simbólico-emocional deve ser compreendida como um fenômeno complexo e indivisível, individual, histórico e que se assumam as singularidades do fenômeno e de cada sujeito. Por isso adotamos a Epistemologia Qualitativa como um sistema compreendido no paradigma da Complexidade.

3.2 Delineamento Metodológico do Estudo

A pesquisa foi realizada com professores matriculados no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil- ESDEI, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UnB, em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).

Este curso surge como parte do Plano de Ações Articuladas- PAR proposto pelo Ministério da Educação a fim de cumprir o Plano de Metas Todos pela Educação instituído através do decreto nº 6.094 de 24 de Abril de 2007. No qual inaugura um regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação com a finalidade de melhorar indicadores educacionais.

O curso teve como proposta tanto o aumento do número de especialistas entre os professores da SEDF, atuando em diferentes espaços da Educação Infantil (EI), quanto a garantia de um referencial de qualidade a essa formação continuada, sintonizando-a as necessidades formativas que articulem os fazeres da sala de aula e os princípios de uma aprendizagem centrada na relação entre os sujeitos do contexto educacional. Dessa forma, privilegiou-se a estratégia de troca de experiências de forma a constituir-se uma rede, no caso do Distrito Federal, entre a UnB, a SEEDF e o MEC.

Os sujeitos da pesquisa são duas Professoras da Educação Infantil pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, e estudantes do Curso ESDEI. Como critério de seleção dos participantes estipulou-se estar no curso ESDEI, ter participado da pesquisa de Iniciação Científica realizada por mim no ano de 2013-2014 e ter disponibilidade para a participação da presente pesquisa.

O instrumento metodológico utilizado na pesquisa foi uma roda de conversa, na qual foram convidadas quatro participantes, duas não puderam comparecer, sendo assim realizada com duas participantes. Nessa opção epistemológica, esse instrumento é concebido como uma conversação cujo o objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 126). Esses sistemas conversacionais convidam o pesquisador a deslocar-se de um espaço apenas de perguntas e adentrar em uma dinâmica de conversação que toma diversas formas sendo responsável por um tecido de informações, no qual implica com naturalidade e autenticidade os participantes (GONZÁLEZ REY, 2005). A roda foi realizada de forma semi-estruturada onde havia uma proposta de organização e perguntas semi-abertas para que pudesse gerar conversação de forma livre no decorrer do encontro.

A roda de conversa teve duração de duas horas e foi gravada em vídeo e áudio, respectivamente, por uma máquina fotográfica e um computador. Inicialmente foi pedido as participantes que se apresentassem. Em seguida, foi pedido que cada participante escrevesse em uma folha disponibilizada pela pesquisadora suas definições da palavra *en-*

cantamento e em seguida partilhassem o escrito. Esse escrito será referido neste trabalho como texto. Posteriormente foi pedido às participantes que confeccionassem um painel com imagens, objetos, documentos e outros que representassem a palavra *encantamento* e que posteriormente explicassem o painel produzido. Essas imagens, objetos e documentos foram selecionados pelas participantes anteriormente à roda de conversa a pedido da pesquisadora, de maneira que no momento, foi apenas organizado um painel com os materiais significativos. Essa atividade será referida no trabalho como painel. Para a confecção do painel foram disponibilizados para uso cartolinas coloridas, tesoura, cola, canetas, lápis coloridos, giz de cera e papéis diversos.

Para uma composição mais qualificada de informações foi ainda utilizado um instrumento da pesquisa de Iniciação Científica- PROIC desenvolvida pela autora e citada anteriormente: uma redação. Que assim será referido no texto. Os diferentes instrumentos da pesquisa organizados no quadro 1 foram escolhidos a fim de possibilitar uma melhor expressão das participantes.

O processo de construção dos dados, considerou a Epistemologia Qualitativa e seu caráter flexível para a delimitação dos indicadores construídos para a interpretação do pesquisador.

É importante ressaltar que cuidados éticos foram tomados durante o desenvolvimento da pesquisa. Entre esses cuidados destacamos o consentimento total e não remunerado das participantes na pesquisa, assim como o sigilo das informações que foram acordadas para publicação. A autorização dos participantes sob a forma de termo de consentimento livre e esclarecido resguarda o cumprimento das ações acordadas antes da construção dos instrumentos da pesquisa.

	Pesquisa de Iniciação Científica - PROIC	Trabalho de Conclusão de Curso - TCC		
Instrumentos	Redação	Roda de Conversa	Texto	Painel
Data	Set/2013	Maio/2015	Maio/2015	Maio/2015

Tabela 1 – Quadro de Instrumentos

Parte IV

Resultados e Discussões

4 Resultados e Discussões

A palavra *encantamento* expressa nos diferentes momentos da pesquisa, relaciona-se à significados que as participantes dão a palavra e ao sentido que esta relacionado aos sentimentos envolvidos através de sua vivências.

E ao expressar esses sentimentos envolvidos, a palavra *encantamento* torna-se um objeto relacional uma vez que compreende dimensões internas e externas ao sujeito.

As dimensões internas referem-se aos significados, sentidos e como está organizado essa dinâmica simbólico-emocional das participantes quanto à palavra *encantamento* como um estado: sentir-se encantada. E está também ligada à objetos externos à qual esse *encantamento* se materializa.

Esse estudo procura compreender, para além da dimensão do significado e do sentido. Procura compreender esse conjunto de aspectos simbólicos-emocionais e suas relações com o objeto de *encantamento*. Esses aspectos serão analisados a partir do conjunto de dados da cada participante.

Esse capítulo será subdividido em dois tópicos: Participante 01 e Participante 02, no qual em cada um deles terá uma breve apresentação das participantes e aspectos pessoais encontrados de cada uma.

4.1 Participante 01

4.1.1 Apresentação da Participante 1 – P1

A participante 01 nasceu em São Paulo e tem 5 irmãos. Aos quinze anos os pais se separaram. A participante casou-se ainda com 15 anos e mudou-se para Tocantins. Lá viveu durante dez anos, sendo 9 anos na capital -Palmas e um ano no interior. Nesse tempo fez sua formação de Ensino Superior em Pedagogia na Universidade Federal de Tocantins. Segundo a participante, desde criança sempre sonhava em ser professora e gostou muito de sua formação e desde o tempo de escola já sonhava em ser professora. Relata ter bons exemplos na escola quanto aos professores.

Nesse período trabalhou como estagiária remunerada no sistema Positivo e foi contratada como professora de atividades lúdicas e informática onde trabalhou na pré-escola até o sétimo ano, Segunda ela, apaixonou-se pela Educação Infantil, porém achou complicado e cansativo o trabalho do quarto ano em diante. Trabalhou também no SESC LER onde foi diretora e relata ter se identificado com o EJA dos idosos devido lembrá-la a Educação Infantil no que diz ao trato mais carinhoso e cuidadoso.

No ano de 2009, a participante veio a Brasília, cidade em que mora e trabalha, (Região Administrativa XIII- Santa Maria) e desde então atua na Educação Infantil. Nessa etapa exerceu as funções de Coordenadora, Coordenadora intermediária da regional da Educação Infantil, supervisora pedagógica e nesse momento é professora de classe. Segundo ela gosta mais da sala de aula, relata ser complicado trabalhar com o adulto, o professor. Para ela, vê-se mais resultado no trato com a criança do que com o adulto a chegar na criança.

Atualmente possui 33 anos está casada há 18 anos e sua família é composta por ela, seu marido e seu filho de doze anos.

4.1.2 Produções

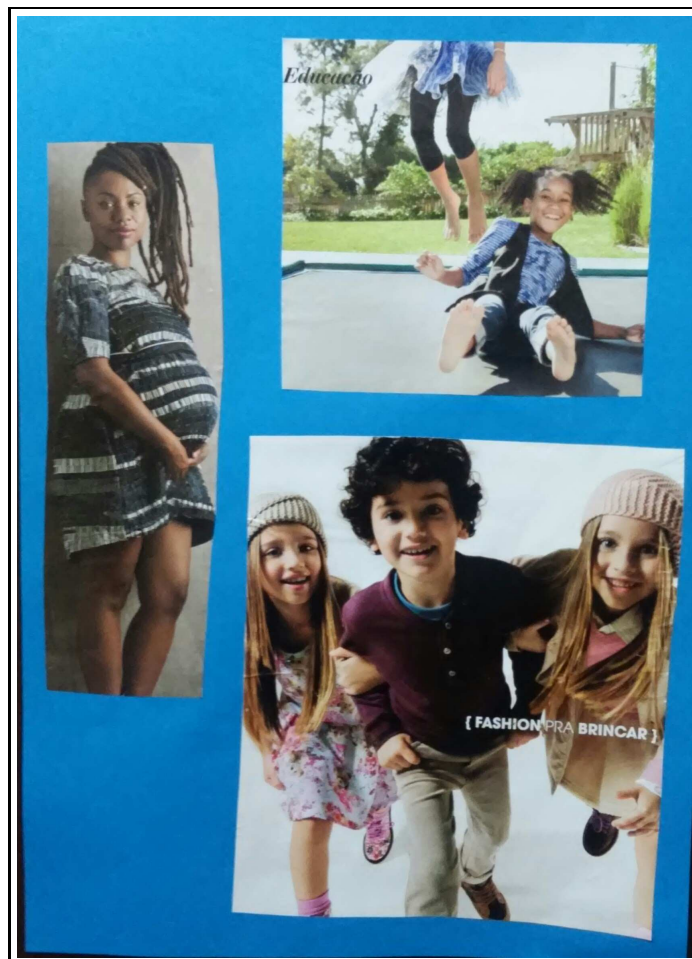


Figura 1 – Painel Participante 1

Encantamento : me vem como um momento mágico, onde o que é agradável aos sentidos e alma transmite uma sensação de alegria e serenidade.

Encantar-se, também, pode vir da descoberta do novo, mas também do que se pensava que era de um jeito, porém com um novo olhar passou a ser de outro.

Enfim, encantar-se é se sentir vivo.

Figura 2 – Texto Participante 1

4.1.3 Encantamento

Ao conceituar o encantamento, a participante em questão não escreve apenas o significado da palavra. Ela diz o sentido que a palavra tem para ela. Descreve uma sensação : “onde é agradável para os sentidos e a alma, transmite uma sensação de alegria e serenidade.” E ao ler e explicar o seu texto ela completa :

“Bom eu coloquei aqui o que primeiro veio à cabeça: que é um momento mágico. Pra mim o encantamento é isso . É aquele estalo que parece que é fantasia que parece que é conto de fada. Aquele momento assim extraordinário, fantástico. (...) Então pra mim quando eu me encanto eu fico assim alegre serena boba...” (roda de conversa)

Esse sentido que Vigotsky aponta na relação pensamento e fala. A palavra não é apenas um significado, ela é ressignificada a partir de experiências onde agrupam-se sentimentos e emoções dando ao signo um sentido. Assim, quando a P1 pensa na palavra *encantamento* é essa a sensação que a ocorre. Ao explicar esse sentimento a P1 exemplifica:

“Eu lembro muito principalmente quando a gente vê um bebê que ele sorri como a gente fica bobo alegre, quando ele começa dar risada a gente começa a rir junto. Encantamento pra mim é isso ... você rir de qualquer coisa se sentir bem com qualquer coisa” (roda de conversa)

Ao exemplificar o *encantamento* como um bebê construímos uma possível inferência: **I1-Há uma relação de encantamento com bebês**. Posteriormente a P1 coloca uma possibilidade de *encantamento* que é com a descoberta ou a ressignificação de algo:

“Encantar-se, também, pode vir da descoberta do novo, mas também do que se pensava que era de um jeito, porém com um novo olhar passou a ser de outro....” (texto)

Deste trecho podemos retirar uma inferência possível: **I2- Há uma relação de encantamento com a descoberta**. Por último, P1 explica sua última frase do texto: Encantar-se é se sentir vivo.

“Enfim encantar-se é sentir vivo. Que eu acho que se a gente não tiver a motivação de estar se encantando o tempo todo a gente não tem um motivo pra fazer. Então pra fazer algo , pra gente ir além, pra gente propor a fazer, agente precisa estar encantado. Por que senão aquilo não vai ser uma coisa legal não vai ser uma coisa boa, não vai ser uma coisa que você vai se sentir realizado.” (roda de conversa)

Nessa fala, a P1 sugere o *encantamento* como algo motivador de alguma ação e como algo que a faz sentir-se realizada . No qual propomos duas inferências: **I3- O encantamento como motivador de uma ação. I4- Há uma relação do encantamento com sentir-se realizado**.

4.1.4 Criança como um ser de encantamento

Ao perguntar para Participante 1 como ela vê esse *encantamento* na relação de seu trabalho ela responde que vê principalmente com a criança:

“Sim, principalmente com criança. Acho que criança é um ser deslumbrante! (...) Eles são pequenos, são ansiosos, são agitados, mais é da natureza da descoberta. E essa ansia deles de descoberta, dos porquês ... eles ficam agitados mesmo.” (roda de conversa)

A participante 1 expressa uma relação direta do *encantamento* em seu trabalho: a criança. O que propomos também como inferência: **I5-Há uma relação de encantamento com crianças**. Que pode ou não estar ligado com o I1 – encantamento com bebês.

E qualifica a criança como possuidora de uma natural descoberta, o qual está relacionado com o inferência 2 – encantamento pela descoberta.

No painel confeccionado, também está expressa o *encantamento* pela criança. A Participante 1 relata ao explicar seu painel:

“A criança brincando. Que eu acho que é uma coisa muito divertida: as crianças brincarem . Se agente brinca junto com ela, é mais divertida ainda. O sorriso, a alegria dela, as posições que elas fazem ... fazer algo diferente. (...) Que é um momento da descoberta. Eu acho que o legal da brincadeira é que eles descobrem muito o corpo,

principalmente o corpo deles através da brincadeira.” (roda de conversa)

Posteriormente ela explica a outra imagem que compõe o painel:

“Essas crianças com cara de descoberta de curiosidade, é uma coisa que pra mim é encantador. O querer saber, o querer saber pra mim é uma coisa legal ... Eu quero saber eu vou buscar ...” (roda de conversa)

Na finalização de nossa conversa ao perceber que criança estava pairando o diálogo perguntei às participantes o que vinha à cabeça das mesmas quando escutavam a palavra criança. A Participante 1 respondeu:

“Descoberta. Por que (...) tem aquela coisa de querer saber mais , de querer descobrir, de querer investigar. Ter sempre uma questão a ser respondida, sempre uma resposta surpreendente pra explicar alguma coisa...” (roda de conversa)

Na redação (instrumento utilizado na pesquisa anterior), onde fora pedido aos participantes que escrevessem o que os encanta na Educação Infantil, a participante discorre:

“Me encanta (...) o prazer das descobertas, as aprendizagens a partir do brincar e as interações sociais que se estabelecem nesses ambientes.” (redação)

Nos trechos acima pode ser expresso a inferência 2 (encantamento pela descoberta) e a inferência 5 (encantamento pela criança), ambas em uma terceira relação: **Há um encantamento pela criança e suas descobertas.**

Ainda pensando nessa relação de *encantamento* com a criança, perguntei para as participantes se elas viam esse sentido que elas deram à palavra criança em todas as crianças em sua sala de aula. A P1 respondeu:

“Existem em todas, mais não em todos os momentos. Até por que cada um tem seu jeito, tem sua cultura familiar. Então cada um vai se interessar por uma coisa. Mais tem sim a descoberta, as vezes meio oculta, as vezes mais extravagante, as vezes mais extravasada mais todas tem.” (roda de conversa)

O que pode demonstrar que esse *encantamento* pela criança, é tido como uma generalização, não apenas por alguma criança em particular e específica.

4.1.5 Maternidade

Ao explicar o painel 4.1.2 a primeira imagem no qual a Participante 01 explica, é a imagem de uma mulher grávida . A participante 1 relata que a imagem está associada ao *encantamento* de ser mãe. Conta sua experiência:

“... Mulher grávida vem do encantamento de ser mãe. Desde muito novinha desde muito criança eu sempre sonhei em ser mãe. Inclusive eu sonhava em ser mãe e não

queria casar. No final das contas eu casei e só depois de seis anos que eu fui ter o meu primeiro filho. Meu único filho. Uma contradição. Mas foi um momento que eu realmente me encantei foi na minha gravidez : todo processo dela, a felicidade da chegada do meu filho, foi um encantamento extremamente exagerado. Deixei até meu marido de lado. (...) quando o Miguel nasceu, que pra mim era só o Miguel. A minha vida era baseada nele. ...) gerou uma crise, que graças a Deus agente conseguiu superar, mais foi um momento delicado, que pra mim só era meu filho. Então foi um encantamento que extrapolou os limites do encantamento.” (roda de conversa)

Na expressão da participante 1 apresenta-se uma relação direta de *encantamento* com seu estado de gravidez. Expressa seu envolvimento emocional com o acontecimento que sonhara desde a infância. Dessa expressão apontamos a inferência **I6 – Há uma relação de encantamento com a maternidade**. E esse pode estar ligado à inferência I1 (encantamento por bebês) e a I4 (encantamento por criança).

Porém, a mesma aponta como um *encantamento* exagerado que levou à uma crise, um momento delicado de sua vida : “um encantamento que extrapolou os limites do encantamento”. Poderíamos pensarmos em um novo sentido para a palavra *encantamento* quando a mesma se refere a esse momento difícil de sua vida. Porém a mesma o classificou como um *encantamento* exagerado, um *encantamento* que extrapolou os limites do *encantamento*. Assim não achamos que esse sentimento expresso se dá da mesma maneira com que ela se refere ao *encantamento* inicialmente.

4.1.6 Conclusão Inicial

O conjunto de expressões (fala, texto, redação e painel) sugerem através de inferências que se confirmam que o *encantamento* para a Participante 1 configura-se como algo mágico onde ela sente-se alegre e serena. Esse sentimento está vinculado à sua experiência, quando se relaciona com bebês e crianças e às suas formas de descobertas, hipóteses e maneira de aprender. Em sua maternidade vivenciou esse *encantamento* pelo seu filho, porém de uma forma exagerada que causou crises e momentos bastante delicados. A participante acredita que esse encantamento é um motivador para ações e acredita que está ligado ao sentir-se realizado nessas ações.

4.2 Participante 02

4.2.1 Apresentação da Participante 2 – P2

A participante dois tem 31 anos, tem três irmãs. É a irmã mais velha. Nasceu e morou grande parte da vida em Planaltina -DF.

Segundo ela sempre foi muito responsável e ao mesmo tempo muito boba e inocente. Sempre gostou de estudar, pois sua família era muito rígida com sua educação, então a hora de estudar era um momento que ela gostava muito.

Quando cursou o Ensino Médio pensava em prestar vestibular para biologia ou química, pois era muito boa em química na escola e gostava muito de “bicho” e ecologia. Porém, segundo ela, não tinha condições de fazer porque era péssima em matemática. Sua escola tinha muitas carências, como a falta de professor de física, disciplina que em boa parte do Ensino Médio, faltou em seu currículo.

Mediante essas condições fez pedagogia na Universidade de Brasília. Segundo seu relato, inicialmente foi muito triste por que muitos diziam não ter escolhido cursar pedagogia por vontade ou vocação, mas ao mesmo tempo foi legal por que muitos se apaixonaram ao longo do curso. Acha que o curso na UnB é muito voltado para a teoria e os alunos têm pouca oportunidade de associar o que aprendem com a prática. Durante a faculdade fez estágio em área administrativa, o que não possibilitou ver na prática aquilo que aprendia em teoria. Faz-se necessário ressaltar que o currículo vigente no período a qual a participante cursou pedagogia era o anterior ao ano de 2002. Ano que entrou em vigência o currículo atual. No antigo currículo o curso era dividido em habilitações, e os estágios supervisionados eram realizados apenas no final do curso como uma exigência legal e formal, que pouco associava-se a realidade pedagógica.

Muito tímida, não fez muitos amigos na escola e o sistema de grade aberta não facilitou esse aspecto. Porém as pessoas que ela pode reencontrar depois de formada, estavam tentando fazer algo diferente em sua prática pedagógica. Acredita que a UnB planta uma semente em seus alunos que faz com que a maioria sejam professores questionadores e que proponham algo diferente.

Morou um ano no Plano Piloto para estudar para concurso, nessa época engravidou e passou no concurso da Secretaria de Educação. Agradeceu à Deus por ter passado pois se não houvesse, voltaria pra casa grávida e desempregada.

Assumiu o concurso em 2009, pegou uma turma de quarto ano em uma região de vulnerabilidade social em Planaltina. Assumiu a turma, segundo ela, sem saber nada e tremendo. Porém achou muito bom. Afirma que duas coisas a melhoraram muito: ter virado professora e ter virado mãe. Seu filho nasceu no mesmo ano. Pegou ainda uma turma de segundo ano, outra de primeiro ano e depois foi para a Educação Infantil.

4.2.2 Produções

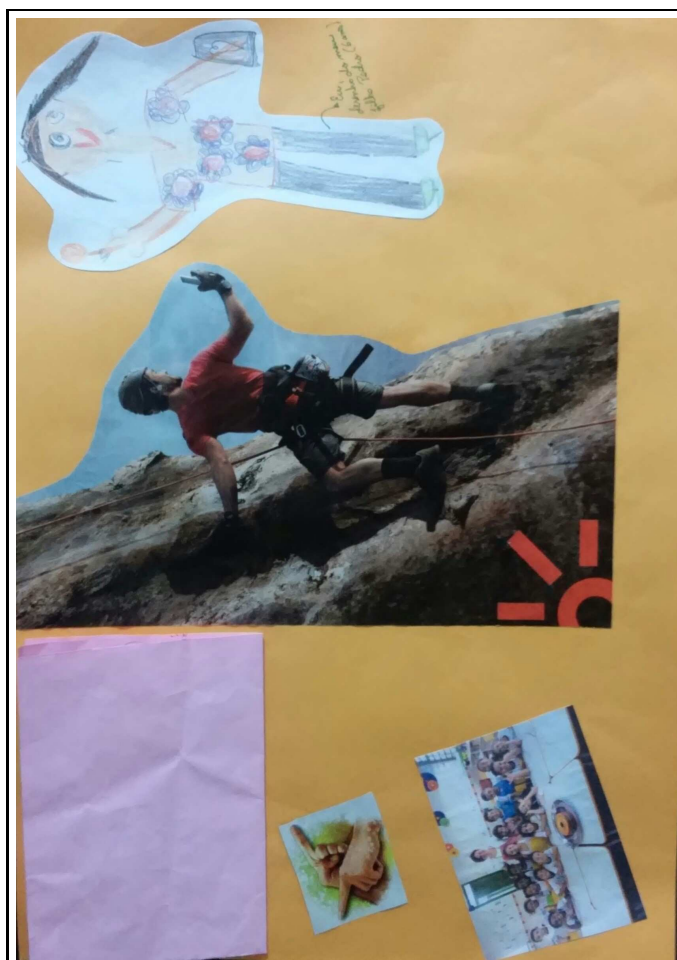


Figura 3 – Painel Participante 2

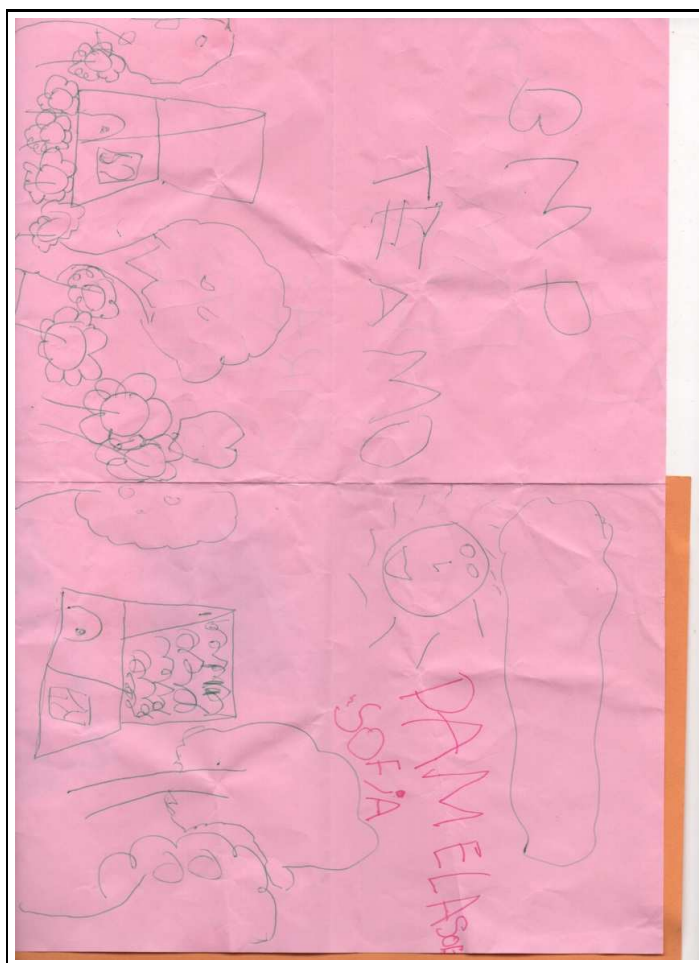


Figura 4 – Detalhe dobradura aberta - Painel Participante 2

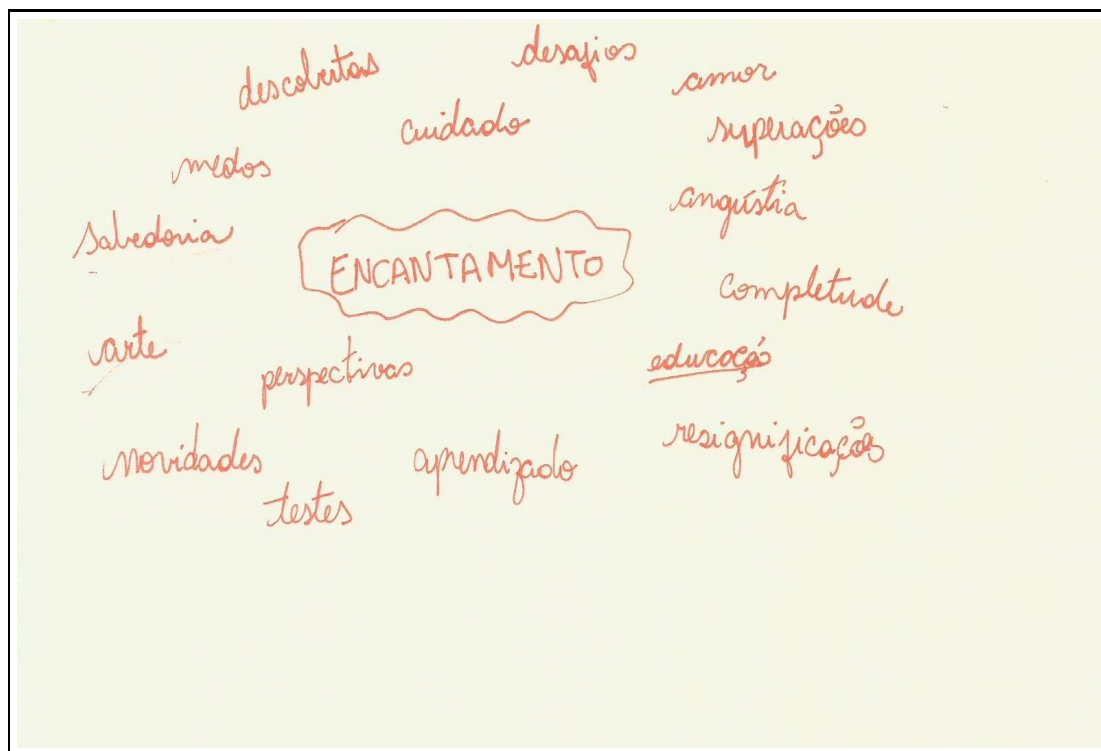


Figura 5 – Texto Participante 2

4.2.3 Encantamento

Na oportunidade de escrever o texto sobre o que é o *encantamento* a participante 2 – P2 escreveu várias palavras soltas 4.2.2. Na hora de partilhar o escrito, ela leu essas palavras e continuou explicar o que sente quanto a palavra:

“Acho que eu ia escrever mais um monte de coisas por que eu acho que junto com encantamento vem sentimentos negativos também, por que quando eu gosto muito (...) vem também o medo por que... nossa será que eu to fazendo? To deixando isso pra trás? deixei de fazer isso? Esqueci isso? Acho que quando é uma coisa que você gosta e que você quer fazer direito eu mesmo sou assim fico com mais medo as vezes fico triste.” (roda de conversa)

A primeira expressão verbal livre da participante 02 ao explicar o que é o *encantamento* na roda de conversa, referiu-se ao medo, o medo de errar. Em um trecho da redação (instrumento utilizado na pesquisa anterior onde foi proposto que os participantes discorressem sobre o que os encanta na Educação Infantil) esse mesmo aspecto está relacionado:

“Quando o professor resolve encarar a Educação Infantil ele precisa inicialmente de muita coragem. Antes do encantamento o que nos move, é na verdade, uma luta constante e diária com o medo.” (redação)

Essas duas expressões indicam uma possível inferência: **I1- Há uma relação**

entre o encantamento com o medo.

4.2.4 Educação Infantil: Um Objeto de Encantamento

A participante 2 em diversos momentos expressa a palavra *encantamento* também relacionada a etapa da Educação Infantil. Durante a roda de conversa a participante fala sobre sua experiência quanto a essa etapa. Apresenta como uma descoberta. Ao perceber que as palavras que a P2 havia elencado não eram expressões suficientes para compreender as configurações simbólico-emocional da participante insisti em uma resposta mais clara:

Pesquisadora: Eu compreendi as palavras que você colocou mas, o que pra você é o *encantamento*? O que é *encantar-se*?

“É uma questão subjetiva ... por que sempre as pessoas falam que há um perfil pra tá na Educação Infantil. E eu, se for pelo perfil, eu não me encaixo. E eu não queria ir pra Educação Infantil por causa disso. (refere-se a sua timidez e ao medo) ...Só que assim, eu me encantei. Por que eu me descobri! Eu não me encaixava no perfil, mas eu gostei de estar ali. ...Nossa que legal! Foi muita descoberta. Dá pra aprender muito com eles. Dá pra fazer muitas coisas com eles.”

“Então eu acho assim... o encantamento é uma coisa subjetiva,¹ uma coisa da pessoa mesmo! Quando eu tava ali, eu sabia que eu tava no lugar certo. Que era onde eu devia estar, onde eu queria estar.” (roda de conversa)

A participante 2 também não define o *encantamento* como um significado. Ao procurar uma definição, recorre a sua vida e suas experiências. Dos trechos acima podemos inferir: **I2 – Há uma relação de encantamento com a Educação Infantil devido ao processo de descoberta de si mesma e dos desafios que se propôs a realizar.** Essas inferências podem ser percebidas em várias falas:

“Mas assim o que me encantou na educação Infantil é que eu conseguir aprender e descobrir muito mais coisa do que nas outras etapas. Tinha mais desafios, um desafio legal que te move a procurar outras coisas. Então eu coloquei a palavra arte por que na Educação Infantil eu tive que me expor mais, assim fazer peça, boneco, fazer coisas diferentes pra apresentar pra eles.... ” (roda de conversa)

“(...) Foi muito bom a Educação Infantil pra mim, foi a melhor coisa que aconteceu. Com certeza, foi onde eu aprendi mais. Eu mesma consegui me senti mais professora na educação infantil. Eu me arrisquei mais também. Tive que começar a aprender a fazer mais teatro, fantoche ...Eu mesma fiquei muito mais preocupada com a Educação Infantil do que nas outras etapas. Isso de trazer coisas, de pensar, de mudar minha postura, de

¹ Não se sabe se a participante utiliza o termo como o conceito de González Rey proposto no trabalho ou se como um senso comum de algo intra-psíquico relativo a natureza da pessoa

mudar o que eu penso, acho que trouxe muito mais transformações pra mim enquanto profissional do que as outras etapas.” (roda de conversa)

4.2.5 Educação Infantil: Uma Etapa de Possibilidade

A Participante 2 além demonstrar um *encantamento* pela etapa da Educação Infantil, apresenta a etapa como de maior possibilidades pedagógicas, sendo mais flexível e menos ligada à conteúdos e currículos:

“A Educação Infantil é (...) encantadora por que lida com crianças pequenas, crianças essas que ainda não entraram em uma fôrma a qual a escola institucionalizada e o currículo moldam os estudantes invariavelmente. Por isso, ela vem aberta e honesta, ela é cheia de possibilidades e a possibilidade é viva e criativa, instigante, questionadora. Um ambiente potencializador como o campo da Educação Infantil faz o educador pensar e repensar sua prática todos os dias.” (redação)

Na roda de conversa a participante ao explicar o seu texto discorre do por quê da palavra educação :

“Eu coloquei Educação por que eu achei legal na Educação Infantil é que a gente pode ver a Educação no sentido mais amplo. Quando a gente tá no quarto ano agente fica mais preocupada com passar o conteúdo. Por mais que tenha aquela dimensão de vivência, de você tá com aluno, há uma pressão maior de você está passando... E eu acho que é assim mesmo, tem coisa que você não tem como fugir ... você não pode deixar de dar o conteúdo de matemática, você tem que dar, as vezes você vai fazer de uma forma diferente mais você precisa trabalhar aquilo. ...Na educação infantil não! Você lida com o processo de humanização da criança. Então você pode fazer muita coisa, você tem mais tempo pra conversar, você pra brincar e ver outras dimensões do ser humano. Que depois quando eles tão maiores já dificulta mais pela questão do conteúdo. ... A gente descobre mais, a gente aprende mais, a gente pode testar. Isso não deu certo? então vou fazer assim...” (roda de conversa)

A participante 2 aponta a Educação Infantil como um espaço de maior autonomia do professor, uma vez que possui uma menor cobrança quanto ao que ela chama de “passar os conteúdos”. Relata que a Educação Infantil lida com o processo de humanização da criança. Essa visão está relacionada à concepção presente no Currículo em Movimento da Educação Básica -Educação Infantil quando concebe a criança como um ser humano integral, em processo de desenvolvimento, um sujeito social e histórico, pertencente a uma família, marcada pelo meio e atuante nele. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN também propõe que se trabalhe de forma integralizadora os eixos educar, cuidar, brincar e interagir. A participante dois expressa uma diferença significativa da etapa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que para ela pode ser simbolizada como

uma forma em que os estudantes vão ser moldados.

4.2.6 Encantamento como Motivador

Em parte da Roda de conversa a Participante 2 apresenta o *encantamento* como um motivador, como algo relacionado aos seus sentimentos, ambos quando se refere à Educação Infantil. A participante se expressa sempre fazendo uma comparação da diferença de quando pegou uma turma de quarto ano e de quando iniciou na Educação Infantil:

“Por que eu acho que o encantamento te move! Se você tá ali, (refere-se a quando dava aula no quarto ano) você pode até estar fazendo teu serviço bem mais você tá na sua, você tá fazendo mecanicamente, você tá fazendo por que você deve fazer, não é uma coisa que vem junto com todos seus sentimentos, com sua vontade. (Posteriormente refere-se a sua atuação na Educação Infantil) ...É você querer estar inteira naquilo ali. Que é o que eu falei que traz também o outro lado também do medo de você falhar de tantas coisas que você percebe que tá deixando pra trás...” (roda de conversa)

Desse trecho podemos retirar a inferência **I3- Encantamento como algo motivador**. E uma possível inferência **I4- Encantamento como algo relacionado aos seus sentimentos**. Ainda no trecho, aparece novamente o *encantamento* ligado à inferência I1 (Há uma relação do encantamento com o medo de errar). A participante continua o relato:

“É uma questão de identificação mesmo. Então (refere-se novamente à comparação de quando dava aula para o quarto ano) é uma coisa que não vem com aquela emoção, com aquele sentimento com aquela identificação. Acho que é identificação mesmo que você tem com aquilo (refere-se ao encantamento e ao objeto de encantamento) . Você acha legal e seu olho brilha! ...

...Por exemplo desde que eu entrei (refere-se a ser professora) eu gostei, eu gostei de todas as etapas. Sempre tentei fazer o melhor possível. Mas acho que era uma coisa assim estritamente profissional (refere-se a dar aula para o quarto ano). E eu acho que o encantamento, ele ultrapassa esse lado do profissional ele se mistura com seus sentimentos então realmente é uma coisa que te move ali pra tá sendo sempre melhor. É diferente. Eu posso ser um excelente profissional de educação infantil mas meu olho não brilhar.

Percebemos nesse fragmento uma relação do encantamento ligado à relação profissional. A participante relata que o *encantamento* ultrapassa sua relação profissional, mistura-se com seus sentimentos. (novamente expressa a inferência I4) Expressa-se ainda como uma identificação como aquilo que faz. No qual sugerimos mais uma inferência **I5- O encantamento é expresso como uma identificação**.

4.2.7 Maternidade e Profissionalidade

A participante 2 relata um fator muito importante de sua vida que está associado à docência : a maternidade. Segundo a mesma foi um fator fundamental para a docência. Os dois ocorreram paralelamente: Ela teve o filho no mesmo ano que o mesmo ano que foi professora em sua primeira turma. Ela relata:

“Tive meu filho (...) e foi muito bom . Ter virado professora foi uma coisa que me melhorou mil anos luz. Foi eu ter virado professora e eu ter virado mãe. Que até então eu nem via criança. Eu nem sabia direito que havia criança no mundo (...) Por que assim, nem todo mundo nasce com essa coisa de ser mãe. Eu mesmo só fui e sentir mãe quando meu filho tava crescendo (...) Então meu filho nasceu e eu fui me envolvendo com ele e fui virando mãe e veio o fato de ser professora que eu tive que parar um pouco com a timidez e me expor um pouco mais. E foi muito bom.” (roda de conversa)

E em seu Painel 4.2.2, um dos componentes é um desenho feito por seu filho representando-a (Anexo X). Ao partilhar o que havia montado no painel a participante2 relata:

“Eu também trouxe o desenho do meu filho pra colocar. Por que tem pessoas que não precisam ter o filho pra ter essa questão de gostar de criança, de achar interessante, de achar legal ... Pra mim foi uma coisa fundamental, na questão do meu sentimento. Do meu trato com eles. As vezes eu faço uma coisa e penso : Será que eu ia gostar se a professora do meu filho fizesse isso com ele? Aí vou lá e mudo. Pra mim foi fundamental como pessoa ter um filho. E também pro meu filho é ótimo eu ser professora. Por que eu venho com uma outra visão com ele, de trato com ele. Então é uma relação muito boa. Então pra mim foi muito importante ser mãe. Pra eu me tornar uma pessoa melhor e conseqüentemente uma professora melhor. E pro meu filho é ótimo que eu seja professora.” (roda de conversa)

Nesses dois fragmentos podemos ressaltar a relação direta expressa da participante 2 quanto a relação da maternidade e profissionalidade. Como algo imbricado e fundamental. Nesse aspecto apresentamos a inferência **I6- Há uma relação da maternidade como a docência**. Um valor conferido à maternidade na configuração subjetiva de sua profissionalidade.

4.2.8 Conclusão inicial

O conjunto de expressões da Participante 2 revelam através das inferências, que o *encantamento* configura-se para a participante como algo próprio da pessoa, no qual todos os sentimentos estão envolvidos. E que pode ser expresso como uma identificação por algo. Em sua realidade, expressa o *encantamento* pela Etapa da Educação Infantil uma vez que se identificou, se sentiu envolvida e onde houve uma descoberta pessoal através

dos desafios que se propôs. A participante acredita que a etapa tem mais possibilidades de trabalho e concebe o mesmo como mais humanizador. Concebe o *encantamento* como algo motivador em seu trabalho, algo que extrapola a relação profissional. Nessa relação de *encantamento* com a etapa um de seus sentimentos envolvidos é o medo de errar.

Parte V

Considerações Finais

5 Considerações Finais

Realizar esse trabalho foi uma experiência muito rica e gratificante. Conhecer as participantes e ouvir seus relatos foi primeiramente uma troca de vivências no qual pude dialogar e sobre a qual espero refletir ao longo da minha vida profissional. A experiência com os aspectos teóricos estudados durante a graduação: os significados, os sentidos e os sentidos subjetivos, neste trabalho, fizeram-se mais claros à luz de experiências concretas das participantes. Da mesma maneira, vivenciar a pesquisa através da Epistemologia Qualitativa, permitiu-me várias reflexões a cerca da ciência e sua forma de concebê-la. Permitiu-me compreender a docência como um fenômeno complexo no qual estão relacionados diversos elementos, dentre eles o professor e sua maneira de organização simbólico-emocional.

A fala das participantes, ao se expressarem quanto à palavra *encantamento*, não se resume a penas ao significado das palavras como aspecto da linguagem, como afirmou o autor Vigotsky. Quando as participantes discorrem sobre essa palavra, expressam-se através de suas experiências e vivências no qual a palavra é ressignificada para além do significado. A palavra adquire um novo sentido dentro de suas vivências. Esse sentido é uma forma com a qual as participantes se organizam na linguagem. Em que sentidos e significados podem ser modificados e reorganizados de acordo com suas experiências e vivências.

Porém, percebemos que para além dessa organização da linguagem outros aspectos estão envolvidos frente a palavra *encantamento*. As participantes expressam diferentes sentimentos, emoções que cada uma delas sentem frente a essa palavra. Essa organização do significado quanto à linguagem, do sentido quanto a ressignificação a partir das vivências e das emoções, sentimentos e vivências simbólicas, é a forma com qual cada participante subjetiva o *encantamento*, e como os sentidos e emoções do encantar-se se organizam nas configurações subjetivas sobre a docência na Educação Infantil dessas professoras.

Uma das participantes, compreende o *encantamento* em uma relação direta com a Etapa da Educação Infantil por uma importância significativa de descoberta pessoal em sua vida. Aponta o *encantamento* como uma identificação maior, um motivador em seu trabalho no qual ultrapassa o envolvimento estritamente profissional. E nessa relação também está contida o medo de errar no qual a participante tem que lhe dar no cotidiano.

A outra participante, subjetiva o *encantamento* como algo alegre e sereno que em sua vivência relaciona-se à criança. Em uma perspectiva de um sujeito ativo que aprende, que faz hipóteses, que anseia pela descoberta e pelo aprendizado. Compreende o *encantamento* como um motivador em seu trabalho e ao sentimento de realização. Ambas

as participantes relacionam a maternidade com a profissionalidade, porém de maneiras diferenciadas de subjetivação.

Todos os aspectos acima, construídos nesse trabalho mostram-nos a necessidade de compreender o professor e a docência como um fenômeno complexo e diverso. Uma vez que, quanto mais se reduz o fenômeno mais se distancia da realidade e mais aproxima-se de um professor idealizado distante da realidade do espaço escolar. Dessa perspectiva, pouco se dialoga com o professor, uma vez que o mesmo não se sente representado.

Assim para um melhor diálogo e formação, cabe aos cursos de formação de professores, considerá-los como sujeitos de uma dinâmica simbólico-emocional, organizados em configurações subjetivas individuais construídas de forma relacional com o sentido subjetivo social. Não sendo possível a separação da emocionalidade e a da profissionalização, uma vez que enquanto professores são sujeitos indivisíveis como aspecto intrínseco à sua constituição. Assim, essa dinâmica simbólico-emocional está diretamente ligada à sua profissão, seu trabalho diário.

Referências

- ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. Citado 2 vezes nas páginas 25 e 26.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *CENSO*. [S.l.], 2011. Citado na página 16.
- Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo. Educação infantil: Identidade em construção. In: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Org.). *Educação Infantil: Construindo o presente*. Campo Grande, MS: UFMS, 2002. p. 43–48. Citado na página 23.
- GONZÁLEZ REY, F. *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación, 1995. Citado na página 32.
- _____. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. Citado 2 vezes nas páginas 22 e 27.
- _____. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. Citado 8 vezes nas páginas 17, 18, 22, 32, 33, 37, 38 e 39.
- _____. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006. p. 43–48. Citado 2 vezes nas páginas 22 e 32.
- IMBÉRNON, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009. Citado 3 vezes nas páginas 16, 20 e 22.
- MITJÁNS MARTINEZ, A. A teoria da subjetividade de gonzález rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. Citado na página 37.
- _____. A perspectiva histórico-cultural da subjetividade: implicações para o trabalho pedagógico com crianças deficientes. In: *Novas subjetividades, currículo, Docência e questões Pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: [s.n.], 2006. p. 371–387. Citado na página 32.
- MORIN, E.; LE MOIGNE, J.-L. *A inteligência da complexidade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Peirópolis, 1999. Citado na página 37.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e suas formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9–33. Citado 2 vezes nas páginas 16 e 21.
- PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional*. Tese (Doutorado) — Universidade de Brasília, Brasília, junho 2010. Citado na página 29.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. (texto digitado). 2003. Citado na página 26.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.*, v. 14, n. 40, p. 143–155, 2009. Citado na página 20.

TARDIFF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Citado na página 22.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Citado na página 31.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003. Citado na página 27.

_____. *Pensamento e Linguagem: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Citado 2 vezes nas páginas 30 e 31.

VIGOTSKY, L. S. et al. *Psicologia e Pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes, 1991. Citado 2 vezes nas páginas 28 e 29.

ZEICHNER, K. *Formação Reflexiva de Professores*. Lisboa: Educa, 1993. Citado na página 21.

Apêndices

APÊNDICE A – Primeiro Apêndice

Brasília, 22 de maio de 2015

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Sou Vanessa Dias da Silva, matrícula UnB nº 100126146, e estou elaborando, no primeiro semestre de 2015, minha monografia de conclusão do Curso de Pedagogia, sob orientação da Prof.^a Cristina M. Madeira Coelho, sobre o tema da docência na Educação Infantil. O trabalho será apresentado na Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do diploma de pedagoga.

Você, _____, está sendo convidada a participar dessa pesquisa que vai envolver momentos de trabalho conjunto com vídeo-gravação e situações de observação das atividades em sala de aula. Este Termo de Consentimento Livre Esclarecido é o documento que autoriza o trabalho de pesquisa e se for seu interesse em participar, leia cuidadosamente esse termo e procure esclarecer eventuais dúvidas com a pesquisadora.

O estudo tem finalidade acadêmica e cuida dos aspectos éticos que se impõem na pesquisa em ambientes educacionais, assim, ainda que o trabalho seja público, tenha certeza que sua identidade será mantida em sigilo. Você pode desistir da participação a qualquer momento.

De antemão, agradeço sua colaboração.

DECLARO QUE LI E ENTENDI ESTE TERMO DE CONSENTIMENTO E QUE SOU VOLUNTÁRIA A TOMAR PARTE NESSE ESTUDO.

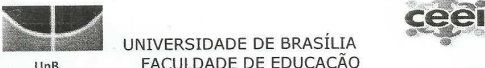
Ass. da colaboradora _____

email: _____

Ass. da pesquisadora _____

Ass. da orientadora _____

ANEXO A – Prova de Ingresso do Curso ESDEI



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nome do candidato(a):

RG:

Prezado(a) candidato(a),

Como você já sabe, o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil visa atender o sistema de ensino do Distrito Federal em suas demandas de formação de profissionais da Educação Infantil, explicitadas nos Planos de Ações Articuladas, PAR, do Ministério da Educação.

Neste momento do processo seletivo, visamos conhecer seu modo de pensar acerca de sua prática pedagógica ou administrativa, bem como suas indagações e temas de interesse.

Você está convidado(a) a se colocar a respeito das questões abaixo, considerando sua própria prática e reflexão como profissional da Educação Infantil.

1. O que mais encanta você na Educação Infantil?
2. Que situação ou situações mais inquietam você na sua prática docente ou administrativa como profissional da Educação Infantil?
3. Explique por que essa(s) situação(ões) mobilizam você na sua prática cotidiana.
4. O que você já fez ou pensa que pode fazer para enfrentar essa(s) situação(ões)?
5. Agora, indique três possíveis temas de interesse para seus estudos.

Brasília, DF, 17 de setembro de 2013.

Profª Cristina M. Madeira Coelho
Profª Silmara Carina Dornelas Munhoz
Comissão de Seleção para o Curso de Especialização em Educação Infantil

Figura 6 – Prova de Ingresso do Curso ESDEI