

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Tatiane Márcia Fernandes

**PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DILEMAS DA CONSTITUIÇÃO DE UMA
ESPECIFICIDADE PROFISSIONAL.
UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (1996-2009)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a
obtenção do grau de Mestre em educação.
Orientador: Prof. Dr. Eloisa Acires Candal Rocha

Florianópolis

2010

AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem busquei força e serenidade no decorrer desta e de muitas outras caminhadas.

À minha mãe Daura e ao meu pai Mário que, embora ausentes, estavam sempre presentes, pois no decorrer do caminho, quando me olhava, encontrava muito deles.

Ao querido tio Beto e à tia Dalva, que desde pequena me incentivaram na busca de conhecimento e que me ofereceram condições materiais para que essa busca se efetivasse.

À Eloisa Rocha, orientadora, a quem aprendi a chamar de Elô, cujos laços foram muito maiores do que os de orientadora e orientanda, minha eterna gratidão pelos ensinamentos de coisas da vida.

Ao professor Josué, que me orientou no início desta caminhada e tanto me incentivou na busca deste desafio quando eu ainda era estudante de graduação.

Às professoras Roselane Fátima Campos e Luciana Esmeralda Ostteto, pelas contribuições na banca de qualificação.

Ao meu amado Gentil, a quem, por falta de palavras, apenas agradeço toda paciência, compreensão e ajuda nesta caminhada.

À Evanilde e ao Grupo Conviver, por cada encontro e aprendizado, os quais foram essenciais para conclusão deste trabalho.

Ao NUPEIN, pelas ricas discussões e acolhimento.

À Giselle e à Graziela, companheiras de turma com quem dividi dúvidas, questões, medos, angústias e também muitas risadas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação 2008-2009, pelas discussões e aprendizagens.

Ao MEC e à Universidade Federal de Santa Catarina, pela concessão da Bolsa Reuni durante nove meses de curso.

Aos profissionais e colegas do NDI, especialmente à Jodete, Heloisa e Regiane, pelo carinho, força e compreensão quando estive por lá.

Ao grupo 4B, crianças, Marta e Moisés da Creche Anna Spyrios Dimattos, com quem dividi o desafio de ser pesquisadora/professora ou professora/pesquisadora.

À Vanessa, Nayme, Marli, Clarissa, Roberta, Mariana e Raquel, amigas de caminhada e profissão que me fizeram acreditar neste sonho.

Às meninas da creche, Nicole, Joice, Carolina e Greicy, com quem dividi cansaço, angústia, medo e choros nas horas de almoço.

Aos meus irmãos, Fabiana, Sandro, Josué e Diego, irmão emprestado, por terem dividido comigo a infância e pelas palavras de incentivo e carinho.

A todos que de alguma forma contribuíram nesta intensa caminhada, muito obrigada.

Olhar para trás, após uma longa caminhada, pode fazer perder a noção da distância que percorremos. Mas, se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos de quanto nos custou chegar até o ponto final, e, hoje, temos a impressão de que tudo começou ontem.

(João Guimarães Rosa)

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado teve como objetivo investigar as concepções de docência na educação infantil presentes nas dissertações de mestrado cadastradas no Banco de Dados da CAPES entre os anos de 1996-2009 cujo tema fosse “o professor de educação infantil”. Assim, buscou-se responder às seguintes questões: como é definido o papel do professor; como os autores denominam esses profissionais; como definem sua função de forma a demarcar a especificidade relacionada à docência na educação infantil; do que esta docência se constitui. Para tal, buscamos como referencial teórico as discussões sobre docência, a docência na educação infantil, e a indissociabilidade da educação e cuidado. Na pesquisa realizou-se um mapeamento das produções nacionais existentes sobre a temática “professor de educação infantil” objetivando localizar o que os saberes científicos presentes nas dissertações têm apontado sobre a docência nessa etapa da educação básica. Dessa forma, 13 dissertações constituíram o *corpus* definitivo de análise e foram analisadas através de uma aproximação do procedimento metodológico da análise de conteúdo, sendo definida uma grande categoria *a priori*, “docência”, e posteriormente categorias específicas a partir das unidades de registro e contexto. Como resultado da pesquisa podemos destacar que as concepções de docência na educação infantil presentes nos estudos dividem-se em: a docência na educação infantil entendida como maternagem relacionada ao aspecto do cuidado entendido como a satisfação das necessidades básicas de higiene, sono e alimentação, semelhante a ação desempenhada pelas mães; a docência como ensino, quando as professoras buscam se assemelhar as professoras do ensino fundamental através do ensino e preparação das crianças para o ensino fundamental; a docência como educação e cuidado indissociável sem predomínio ou submissão de nenhum dos aspectos na ação junto as crianças; e como múltiplas funções entendida como uma profissão cujos profissionais assumem múltiplas identidades, um misto de funções e ações junto as crianças, e para tanto necessitam de diferentes domínios de conhecimento. Há no conjunto das pesquisas a predominância dos estudos que explicitaram a concepção da docência na educação infantil como educação e cuidado de forma indissociada, seguida pelas concepções de ensino e múltiplas funções com três estudos cada, e em menor número a concepção de docência na educação infantil como maternagem em dois estudos. A concepção da docência na educação infantil como maternagem demonstrou a parca compreensão que ainda se revela nas concepções dos professores sobre a dimensão do cuidado na educação infantil. A concepção de ensino, por sua vez, apareceu como forma de negação e oposição às ações de maternagem, pois as profissionais acreditam que são mais valorizadas e mais perto dos professores do ensino fundamental quando ensinam. A concepção de educação e cuidado de forma indissociada está presente nas representações das professoras, no entanto, elas ainda não as reconhecem na sua prática diária. As múltiplas funções como caracterização da docência na educação infantil apresentaram-se como um avanço na medida em que os professores começam a reconhecer que sua ação está para além da educação no seu sentido propedêutico, e o cuidado para além da maternagem.

Palavras-chave: Professor de educação infantil. Docência. Especificidade profissional.

ABSTRACT

This research had as objective to investigate the conceptions of teaching in early childhood education in these dissertations registered in the database of CAPES between the years 1996-2009 whose theme was "the" professor of early childhood education. " Thus, we sought to answer the following questions: How do you define the role of the teacher, as the authors call these professionals, how they define their role in order to demarcate the specificity related to teaching in early childhood education, the teaching that is constituted. To this end, we as a theoretical discussions about teaching, teaching in early childhood education, and inseparability of education and care. In the survey carried out a mapping of existing national productions on the theme "kindergarten teacher" aiming to find the scientific knowledge in the present thesis have shown that teaching about the stage of basic education. Thus, 13 dissertations were the definitive corpus analysis and were analyzed using an approximation of the methodological approach of content analysis, defined a priori a large category, "teaching" and then specific categories from the registration units and context . As results we can say that the conceptions of teaching in kindergarten these studies are divided into: teaching in early childhood education understood as related to the mothering aspect of care understood as the basic needs of hygiene, sleep and food, similar the action performed by mothers, teaching as teaching, when teachers seek to resemble the primary school teachers through education and preparing children for primary school, education and teaching as inseparable care without dominance or submission on any aspect action with children, and how many functions understood as a profession whose practitioners assume multiple identities, a mix of functions and actions with the children, and both require different domains of knowledge. There are in all the surveys of the prevalence studies that explained the concept of teaching and education in early childhood education and care so dissociated, followed by teaching concepts and multiple functions with three studies each, and to a lesser extent the concept of teaching in early childhood education mothering as in two studies. The design of teaching in early childhood education as demonstrated mothering is little understanding that still shows in the teachers' conceptions about the dimension of care in early childhood education. The design of teaching, in turn, appeared as a form of denial and opposition to the actions of mothering, as the professionals believe are most valued and closer to the elementary school teachers when they teach. The conception of education and care is present in dissociated form representations of the teachers, however, they still do not recognize them in their daily practice. The multiple functions such as characterization of teaching in early childhood education is presented as a breakthrough in that teachers begin to recognize that their action is beyond the introductory education in its direction, and care in addition to mothering.

Keywords: Early childhood education teacher. Teaching. Specificity professional.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
1.1 O encontro com a pesquisa	7
1.2 Aprendendo a ser pesquisadora: metodologia.....	8
2. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS PROFISSIONAIS: UM BREVE PANORAMA.....	13
2.1 As profissionais da ação educativa na educação infantil: educadora, professora ou docente?.....	17
3. A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA ANALISADA.....	23
3.1 As categorias de análise.....	23
3.2 Contextualizando a docência na produção científica brasileira	24
3.3 Docência na educação infantil como maternagem	25
3.4 Docência na educação infantil como ensino.....	30
3.5 Docência na educação infantil como educação e cuidado.....	35
3.5.1 Quando as professoras dicotomizam educação e cuidado.....	39
3.6 Docência na educação infantil como múltiplas funções	41
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	49
ANEXOS.....	55

1 INTRODUÇÃO

1.1 O ENCONTRO COM A PESQUISA

As questões que trago para esta pesquisa sobre a docência na educação infantil emergiram no percurso de minha formação inicial, bem como nos contextos de trabalho subsequentes.

A entrada no Curso de Pedagogia em 2003 na Universidade Federal de Santa Catarina consistiu muito mais em uma questão de oportunidade do que uma escolha geralmente identificada com “gostar de criancinhas”. No entanto, desde o primeiro semestre como bolsista busquei e tive a oportunidade de experimentar o que é ser um adulto responsável pelas crianças no contexto de educação infantil.

Naquele ano, e ainda hoje, os bolsistas, estudantes de pedagogia, psicologia e das licenciaturas auxiliavam e auxiliam as professoras nas instituições de educação infantil existentes na Universidade, tendo como função acompanhar e auxiliar as crianças em todos os momentos do cotidiano.

Embora saibamos que as instituições de educação infantil dentro da universidade sejam também espaços de ensino, pesquisa e extensão, e da importância que exercem na formação inicial e profissional dos estudantes, naquele momento me questionava: o que eu, um adulto sem formação, deveria fazer com/para as crianças naqueles espaços? O que é ser professor de educação infantil? O que constitui tal profissão? Tais questionamentos surgiram pelo fato de que nós, bolsistas sem formação específica, estávamos ali exercendo funções bem semelhantes às dos professores, e até em determinadas situações os substituindo por curtos espaços de tempo.

Ser bolsista de iniciação científica e monitora de algumas disciplinas que constituíam a habilitação de educação infantil, assim como fazer parte do Núcleo de Pesquisas e Estudos da Pequena Infância, clarearam-me algumas dessas questões, mas fizeram suscitar tantas outras. O que de fato significava a especificidade da educação infantil, trazida por tantos dos textos que liamos? Diante de tal especificidade o que constitui o professor de educação infantil como um profissional? Sua formação, sua ação pedagógica, a idade das crianças que atende?

O momento do estágio curricular na sétima e oitava fase do curso na habilitação de educação infantil consistiu no momento de aprofundar as reflexões para além do encontro entre teoria e prática. Segundo Ostetto (2008, p.128), “O estágio não pode ser outra coisa senão uma aventura pessoal que envolve escolhas e viagens interiores. Não é apenas uma questão de dar conta do conteúdo, planejar e executar um plano, mas é ir além dos hábitos de pensar e fazer, é ir à procura da própria voz, em busca de um caminho autêntico e singular.” Dessa forma, possibilitou-me pensar sobre aquele “eu” que se forma professor, bem como o que é ser professor de educação infantil e sua função. O planejamento de momentos significativos para as crianças deixou dúvidas, anseios e causou medo acerca dos limites e possibilidades dessa atuação profissional.

A admissão em 2007 através de concurso público pela Rede Municipal de Educação de Florianópolis no cargo de Auxiliar de Sala de Educação Infantil, o qual tem como função “auxiliar os professores no atendimento das crianças, nas creches e Núcleos de educação Infantil, para assegurar o bem-estar e o desenvolvimento das mesmas”,¹ proporcionou-me contato mais profundo com a realidade e a dinâmica das instituições públicas de atendimento às crianças.

Essa atividade também possibilitou adentrar no cotidiano do trabalho das professoras, em que as relações de trabalho se estendem para além de professora-criança, mas exigem relações entre professora-outros profissionais da creche, professora-pais, professora-comunidade, professora-gestores, etc.

Nessas diferentes experiências os binômios cuidar/educar, assistência/educação e auxiliar (bolsista)-professora apareceram ora se complementando ora se contradizendo nas minhas falas e ações, bem como das profissionais que atuavam diretamente com as crianças (professoras e auxiliares ou bolsistas). Em algumas situações evidenciava-se que as professoras são reconhecidas e se legitimam como responsáveis pelas questões ditas pedagógicas, e as auxiliares de sala e bolsistas para tratarem de questões ligadas aos cuidados físicos, de alimentação e higiene, caracterizando uma falsa dicotomia a medida que não podemos dissociar cuidado e educação, mas é preciso considerar que quando estamos cuidando educamos e quando educamos estamos cuidando.

No Brasil a constituição das instituições coletivas de atendimento às crianças, pré-escolas, creches, escolas maternais, jardins de infância se deu, segundo Kuhlmann (1998), por consequência da entrada da mulher no mercado de trabalho, a maternidade e a organização do trabalho industrial, bem como por influência jurídico-policial, médico-higienista, e religiosa.

Para o autor, as creches e pré-escolas em suas origens se diferenciavam mais pela classe social das crianças que atendiam do que pela idade, embora, a faixa etária fosse determinante ao tipo de atendimento oferecido pela instituição. Creches e pré-escolas apresentavam, de alguma forma, objetivos educativos, embora distintos, o que levou à consolidação de uma dicotomia no trabalho dessas instituições.

A creche ligada a projetos de cunho “educativo assistencial” tinha o objetivo de guarda das crianças oriundas de famílias pobres e se voltavam à prevenção do abandono e desnutrição, bem como à disciplina,

¹ Trecho retirado do documento Cargos e atribuições, disponível em <http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=cargos+e+atribuicoes>, consultado em 16 de outubro de 2010.

moralização e a disseminação de normas sanitárias. Ligadas às áreas da saúde e da assistência, essas instituições na sua origem eram dirigidas por médicos, assistentes sociais ou irmãs de caridade. Mesmo com o crescimento das creches públicas, os educadores leigos ou auxiliares eram os profissionais exigidos para trabalhar na educação e cuidado das crianças e deveriam dominar conhecimentos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. (VIEIRA, 1998, p. 28.)

As pré-escolas, por sua vez, nasceram nos sistemas educativos com o objetivo de socializar e preparar as crianças de quatro a seis anos para o ensino fundamental, sendo as professoras, sobretudo as normalistas, a profissional exigida.

A história das instituições educativas no Brasil revela uma diversidade de denominações para designar o profissional que trabalha na educação junto às crianças: “[...] professores, educadores, auxiliares, monitores, berçaristas, atendentes, pajens, ajudantes de pajens, babás, instrutor I, instrutor II, recreadores, estagiários, agentes infantis, agentes comunitários, agentes de saúde, assistentes infantis, voluntários, bolsistas, pedagogos” (MACHADO, 1998, p.110) – porém, nos anos 1990 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394) define como professor de educação infantil o profissional que deverá atuar com as crianças pequenas.

A seguir traçaremos um breve panorama da história da educação infantil no Brasil.

1.2 APRENDENDO A SER PESQUISADORA: METODOLOGIA

Sabe-se que, independentemente das escolhas epistemológicas e metodológicas, os riscos entre limites e possibilidades, entre quantitativo, qualitativo, rigor, relativismo, geral, particular, entre outros, vão percorrer os caminhos da pesquisa, sendo essas decisões, difíceis de serem tomadas pelo pesquisador iniciante, levando a escolhas por vezes ingênuas e inadequadas ao seu problema, optando pelos “ídolos da tribo”² e a verdade como moeda cunhada.”

De acordo com Cardoso (1971),

O rigor necessário ao trabalho científico não permite que hoje se pretenda seguir à risca procedimentos estabelecidos. Ele tem conduzido na direção oposta, ou seja, à discussão de validades do seu emprego para o problema em estudo, a fim de poder realmente conhecê-lo.

Ou seja, para falar de conhecimento científico como verdade, temos que salientar seu caráter transitório e histórico. O conhecimento que se elabora não se apresenta como acabado ou definitivo. De acordo com Azanha (1971, p. 17) não há como julgar uma pesquisa através da “noção de falha metodológica”, pois esta se vincula à ideia de violação, de transgressão de normas, considerando que há um código metodológico universalmente aceito.

Dessa forma, as escolhas epistemo-metodológicas desta pesquisa estão diretamente relacionadas à tentativa de melhor entender o objeto a ser investigado, a docência na educação infantil e não a adequação e a conformação a verdades absolutas e a uma única forma de conhecer.

Também é importante salientar que a dicotomia entre quantidade X qualidade,³ que divide a área da pesquisa educacional, defendida, quando associada por muitos à falta de rigor, aqui será quebrada, considerando que “[...] quando tomadas isoladamente, têm seu potencial explicativo muito reduzido, tanto pelo caráter idealista da teoria quanto pelo caráter empiricista do mero levantamento e descrição de dados” (GEORGEN, 1986, p. 13). Para tanto, vamos olhar e refletir sobre o levantamento quantitativo buscando informações para além de quantidades.

Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, optou por uma análise documental dos conteúdos expressos nos estudos selecionados, 13 dissertações da área da educação defendidas entre 1996 e 2009, com o objetivo de identificar as definições de docência na educação infantil e sua especificidade.

O recorte temporal compreendido entre 1996 e 2009 deu-se pelo entendimento de que a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.9.394/96, consistiu em um marco na história da educação infantil em nosso país. A partir dessa lei, a educação infantil constitui-se como a primeira etapa da educação básica, deixando as secretarias de trabalho, assistência e saúde, acarretando em mudanças acerca das concepções do que seria sua função, assim como dando outros significados e identidades aos seus profissionais.

Foi no banco de teses da Capes que efetuou-se o levantamento do material de campo para a pesquisa. A metodologia de busca consistiu, em um primeiro momento, na escolha das palavras-chave a fim de selecionar as dissertações condizentes com o tema. Sendo o tema “o professor de educação infantil” e estando diante das diversas formas de nomear os profissionais⁴ responsáveis pela educação e cuidado de crianças de zero a seis anos, como professora, profissional, educadora, docente e trabalhadora, tentou-se, através das palavras-chave, abranger as diferentes formas, como demonstrado na Tabela 1

Tabela 1 – : Levantamento total das dissertações a partir das diferentes nomenclaturas para o professor de

² Azanha (1992, p. 12).

³ Ver Gamboa (2007); Goergen (1986); Franco (1994).

⁴ Pajem, babá, recreacionista, monitor(a), atendente, professor(a), educador(a), profissional.

educação infantil

Professor de educação infantil	
Professor de educação infantil	371
Docente de educação infantil	53
Educador de educação infantil	43
Trabalhadoras de educação infantil	24
Profissionais de educação infantil	49
Profissional de educação infantil	18
Docência na educação infantil	13
Professor de crianças de 0 a 6 anos	1
Professor de bebês	7
Professor de berçário	2
Educação infantil/ professor	35
Educação infantil/ docência	2
Educação infantil/ profissional	2
Educação infantil/educadora	138
Criança de 0 a 6 anos	87
Função do professor de educação infantil	2
Papel do professor de educação infantil	3
Total de trabalhos	850

Fonte: Elaborada pela autora

Tendo em mãos o total dos levantamentos, que consistiu em 850 trabalhos, realizou-se uma seleção por meio da leitura dos títulos dos trabalhos que tinham como tema central o professor de educação infantil e suas diferentes denominações, assim como aqueles que pudessem responder ao problema de pesquisa.

Para tanto, foram selecionados os que traziam no título: identidade do professor de educação infantil, função do professor de educação, concepções e representação social sobre o seu próprio trabalho, imagem docente, significados da docência, constituição da professora de educação infantil, papel do professor de educação infantil, ser professora de bebês, etc.

Foram excluídos os estudos que não tinham como tema central o professor de educação infantil e os que se referiam à sua formação e às concepções dos professores sobre diferentes assuntos. Após essa seleção, permaneceram 60 estudos.

A partir dos 60 estudos, realizou-se um cruzamento entre eles para verificar aqueles que se repetiam. Dos 60 trabalhos, 20 se repetiam nas diferentes palavras chaves e cinco consistiam em teses de doutorado. Para tanto, após o cruzamento e exclusão das teses mantiveram-se 35 estudos.

Partiu-se então para a leitura dos resumos dos 35 estudos. Após a leitura dos resumos, ainda foram descartados 19 que não respondiam ao problema de pesquisa, permanecendo dessa forma 16 trabalhos.

Tendo em mãos o levantamento, partiu-se à busca dos estudos nos *sites* da internet. Quando não encontrados, foram enviados *e-mails* solicitando o material para os autores, orientadores, programas de pós-graduação e bibliotecas das respectivas universidades, com o pedido (modelos em anexo) de que nos enviassem o material via correio eletrônico.

No entanto esse não foi um processo fácil, haja vista que a busca pelos *e-mails* dos autores nem sempre teve sucesso. Quando não se conseguia localizá-los, recorria-se, respectivamente, aos orientadores, programas de pós-graduação e bibliotecas. Das 16 pesquisas, 13 foram localizadas e compõem efetivamente o *corpus* de análise desta pesquisa, conforme pode ser verificado na Tabela 2.

Tabela 2 – Dissertações que compõem o *corpus* de análise desta pesquisa

Autor	Título	Ano
Jamerson Ramos Campos	“Era um sonho desde criança”: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas – PB	2008
Tatiane Dalpério Toninnato	Formação Identitária de docentes da educação infantil	2008
Ana Paula dos Santos Monteiro	Representações sociais do professor de educação infantil sobre o seu próprio trabalho	2007
Andrea Moreira Silveira	O processo identitário docente na educação infantil: entre constituições e prescrições	2007
Elizabete Maria Reginato Sana	Caracterização profissional das professoras de educação infantil dos centros de convivência infantil	2007

	– CCI/UNESP	
Sinara Almeida da Costa Sales	“Falou tá falado!” As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor.	2007
Tereza Cristina Monteiro Cota	“A gente é muita coisa para uma pessoa só”: desvendando identidades de professoras de creche	2007
Adriana Guimarães Dias Rubiato	A construção da imagem docente e a função do professor de educação infantil: elementos para reflexão	2006
Fernanda Carolina Tristão	“Ser professora de bebê”: um estudo de caso em uma creche conveniada	2004
Lourdes Helena Dummer Venzke	Professoras de escolas municipais de educação infantil de Pelotas: identidades em construção	2004
Marceli Ribeiro Castanheira Lopes	Ser ou não ser: a identidade do professor de educação infantil.	2004
Muriane Sirlene Silva de Assis	Representação de professoras: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de educação infantil	2004
Maria Luiza Rodrigues Flores	Conversando com educadoras e educadores de berçário: relações de gênero e de classe na educação infantil	2000

Fonte: Elaborada pela autora

No que se refere às dissertações selecionadas, todas foram defendidas a partir do ano de 2000, com predominância dos anos de 2004 e 2007. Estão bem distribuídas de acordo com as universidades de origem, sendo que a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho concentra o maior número, com três dos estudos. A Região Sudeste do Brasil foi a que concentrou o maior número de trabalhos defendidos, totalizando sete deles, seguida da Região Sul, com quatro, e Nordeste, com duas. (ver os quadros em anexo).

Partimos para a leitura atenta e exaustiva das pesquisas com a definição de apenas uma categoria geral prévia, “docência”,⁵ a qual norteou a busca para os recortes das unidades de registro e de contexto. Sendo o referente da pesquisa “a docência na educação infantil”, para a análise do conteúdo das pesquisas, optou-se pelo tema como unidade de registro. A partir do agrupamento por recorrência temática nas unidades de registro e contexto é que foram definidas as categorias gerais e específicas.

Consideramos importante destacar que optou-se pela construção do referencial teórico a partir do que os estudos indicaram sobre a docência nas categorias gerais e específicas, buscando nos autores as explicações do porquê de tais concepções, bem como suas consequências ao trabalho realizado com as crianças.

Durante esse percurso foram várias as dificuldades encontradas: a superficialidade dos resumos das pesquisas, a ausência dos *e-mails* dos autores no Banco de Teses da CAPES, a ausência de bibliotecas virtuais de teses e dissertações nos programas de pós-graduação, a ausência de intercâmbio de dissertações entre a UFSC e as universidades de origem de duas dissertações.

Mas, sobretudo, destaca-se a dificuldade metodológica no que diz respeito ao cuidado que foi preciso para não confundir as falas e concepções dos autores das pesquisas com as falas e concepções dos sujeitos que os autores tomaram para a análise. Em alguns momentos, durante a análise das categorias, foi constatada a necessidade de reagrupá-las.

Assim, o movimento histórico de definição da especificidade profissional das professoras de educação infantil se reflete mais recentemente no grande conjunto de estudos que tratam dessa questão. Na busca de aprofundamento, optou-se por realizar um estudo da produção acadêmica, a fim de localizar as contribuições que vêm refletindo sobre as instituições de educação infantil e seus profissionais de forma a analisar como tem se definido a especificidade das professoras de educação infantil. Este estudo buscou as definições sobre esta docência no conjunto das dissertações de mestrado da área da educação no Brasil, concluídas entre 1996 e 2009. A partir de um extenso levantamento inicial, foram selecionadas 13 dissertações aqui analisadas.⁶

Para tanto, a análise buscou responder às seguintes questões: Como é definido o papel do professor? Como os autores denominam esses profissionais? Como definem sua função de forma a demarcar a especificidade relacionada à docência na educação infantil? Do que essa docência se constitui?

Dessa forma, este estudo divide-se em quatro capítulos.

Na introdução é explicitado como em minha trajetória acadêmica e profissional ocorreu a aproximação ao tema de pesquisa, bem como uma breve descrição do caminho metodológico.

No segundo capítulo intitulado “A educação infantil e suas profissionais: um breve panorama” é feita a primeira aproximação teórica ao conceito de docência, e docência na educação infantil, bem como é discutido as

⁵ Aqui também foram consideradas as diferentes nomenclaturas associadas à docência na educação infantil: professora, educadora, trabalhadoras e profissional.

⁶ O processo de delimitação do *corpus* de análise está descrito no segundo capítulo.

denominações utilizadas para denominar a professora de educação infantil.

O terceiro capítulo, por sua vez, apresenta a análise dos estudos a partir de quatro categorias: docência na educação infantil como maternagem, a docência na educação infantil como ensino, a docência na educação infantil como educação e cuidado e a docência na educação infantil como uma múltipla função.

As considerações dão visibilidade aos achados da pesquisa quanto às concepções de docência nas dissertações analisadas.

Neste capítulo segue um breve panorama de como ao longo da história foi se constituindo a especificidade das “professoras”⁷ de educação infantil, relacionada à história da educação infantil, da criança e da infância.

Ao longo do século XVIII a questão dos expostos ou enjeitados tornou-se uma grande preocupação para os Estados modernos e para aqueles que buscavam a modernidade, como no caso do Brasil.

Na medida em que a pobreza tornou-se um incômodo ao Estado, o recolhimento ou atendimento das crianças abandonadas passa a ser visto como uma necessidade e possível solução para os problemas sociais.

Para as elites que governavam a colônia portuguesa no Brasil, a retirada das crianças das ruas significava uma forma de renovação da população e uma preparação delas para serem “os homens do amanhã”, assim como uma maneira de sua utilização e cooptação em benefício do Estado. De acordo com Leite (1996, p. 99), em sua origem, a Roda dos Expostos tinha como objetivo:

[...] salvar a vida de recém-nascidos abandonados, para encaminhá-los depois para trabalhos produtivos e forçados. Foi uma das iniciativas sociais de orientar a população pobre no sentido de transformá-la em classe trabalhadora e afastá-la da perigosa camada envolvida na prostituição e na vadiagem.

Gandelman (2001, p. 617) relata que:

[...] Para além da expressão pública da caridade cristã, o auxílio era um investimento na continuidade das relações desiguais e nas hierarquias sociais constituintes do Antigo Regime, assim como uma amortização das tensões sociais provocadas por tais relações.

Para Kramer (2003, p. 52) os primeiros movimentos voltados ao atendimento às crianças, partiram de higienistas e buscavam resolver ou amenizar a alarmante mortalidade infantil, que era atribuída por eles a duas causas: “[...] aos nascimentos ilegítimos e à negligência das mães que permitiam o aleitamento de seus filhos por escravas de aluguel ou amas de leite”.

Segundo Leite (1996), a Roda dos Expostos foi uma instituição que existiu e foi extinta na França, em Portugal e foi trazida para o Brasil no século XVIII. Em nosso país, até 1874, esta era uma das únicas instituições existentes responsáveis pelo atendimento e assistência às crianças abandonadas ou órfãs das primeiras idades. De acordo com Marcílio (1997, p. 51) a Roda dos Expostos foi “[...] uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes da nossa história [Colônia, período Imperial e a República]”.

A primeira Roda no Brasil é datada de 1726⁸ na Bahia, seguida por 1738 no estado do Rio de Janeiro e 1825 no estado de São Paulo. Todas instaladas nas Santas Casas de Misericórdia dos respectivos estados.

No entanto, Nóbrega e Mariano ressaltam que: [...] não era apenas a Santa Casa com suas rodas que recolhiam as crianças enjeitadas, existiam outros tipos de asilos para recolhimento das mesmas, como o depósito de Expostos, Casa dos Expostos, Casa da Roda, etc. (NÓBREGA; MARIANO, 2009, p.3)

Embora a preocupação com as camadas populares tenha despertado interesse dos governantes e as Câmaras fossem as responsáveis legalmente pelo sustento do exposto até este completar sete anos, a responsabilidade de manutenção financeira de tais instituições se alternaram entre as Casas de Misericórdia e as câmaras.

[...] assistir às crianças abandonadas sempre fora um serviço aceito com relutância pelas câmaras. Conseguiram estas fazer passar a lei de 1828, chamada Lei dos Municípios, por onde se abria brecha para eximir algumas câmaras dessa sua pesada e incômoda obrigação. Em toda a cidade onde houvesse uma Misericórdia, a Câmara poderia usar de seus serviços para a instalação da roda e assistência aos enjeitados que recebesse. Nesta parceria, seria a Assembleia Legislativa provincial, e não mais a câmara, quem entraria com um subsídio para auxiliar o trabalho da Misericórdia. (MARCÍLIO, 1997, p. 62).

De acordo com a autora, essa lei acabou por incentivar a abertura de rodas pela iniciativa particular e filantrópica, as quais passaram também a assumir a tarefa de criar as crianças abandonadas, entre elas às rodas das províncias do Rio Grande do Sul em 1837, de Santa Catarina 1828, do Espírito Santo e Mato Grosso. E de uma segunda roda na Bahia, em Pernambuco e Rio de Janeiro.

Para Paschoal e Machado (2009, p. 82), o nome “roda dos expostos” ou enjeitados teve origem no dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados, que consistia em:

[...] uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixada na janela das instituições ou das Casas de Misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; esta, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade.

⁷ Neste trabalho estamos considerando “professoras” as profissionais que ao longo da história foram as responsáveis pela educação e cuidado das crianças pequenas. Desde as amas de leite do século XVII às professoras de educação infantil do século XXI.

⁸ Para Marcílio (1997) ela é datada de 1726.

Tais instituições recebiam crianças abandonadas, a maioria filhos de mães solteiras com senhores, acolhiam crianças que não tinham a filiação reconhecida, abandonadas nas igrejas, nas residências de pessoas de prestígio, nas casas de parentes, filhos de hospitalizados, órfãos de parto e crianças menores de dois anos mandadas pelas repartições de polícia. (GANDELMAN, 2001; KUHLMANN; ROCHA, 2006; LEITE, 1996; LIMA; VENÂNCIO, 1996; SOUZA, 1996).

No entanto, segundo Nóbrega e Mariano (2009), não eram todas as rodas que recolhiam tal demanda de abandonados. Na Paraíba a criação dos expostos tinha limitação.

As Santas Casas não podiam recolher as crianças abandonadas nas ruas da capital, segundo a fala da época: “por não ter verbas suficientes para cuidar dos mesmos”. Ela só criava os expostos que eram abandonados na roda ou hospital da caridade, que funcionava ao lado da igreja. (NÓBREGA, MARIANO, 2009, p.4)

Segundo Leite (1996), o abandono, a alta mortalidade e a doação de crianças não eram sempre vistos com um tráfico de exploração da infância. Além de originados pelas dificuldades do aleitamento, pela alimentação artificial ou pelas más condições de saúde das amas, eram resultantes de fatores econômicos, sociais e até culturais. Para a autora, até o início do século XIX a prática ilegal de abandono revelava certa indiferença ao valor da criança.

De acordo com Marcílio (1997, p. 72):

A criança depositada na roda, recolhida pela rodeira, era logo batizada. Fazia-se um inventário de todos os eventuais pertences que trazia consigo, inscrevia-se no livro de entrada dos expostos cada uma das peças do vestuário e objetos que vestia ou foram colocados junto a si, mesmo sendo apenas farrapos. Trascreviam-se os bilhetes ou escritinhos que eventualmente o expositor deixava preso à roupa do bebê. No livro, de entrada dos expostos, já registravam a criança com o seu nome de batismo, e por vezes suas condições de saúde aparentes. A cada criança reservava-se uma página do grande livro de registro de entradas, pois todas as eventualidades de sua vida seriam cronologicamente aí inscritas (data da morte e *causa mortis*, saídas para casas de amas, para prestar serviços, casamento, emancipação da casa, etc.).

Para autora foram poucos os casos das rodas de expostos que tiveram condições de asilos para os expostos. Na maioria delas a rodeira buscava logo colocar o bebê recém- chegado em casa de uma ama de leite, onde ficaria, a princípio, até a idade de três anos. Mas procurava-se estimular a ama a manter para sempre a criança sob sua guarda. No caso de até a idade dos sete anos e, em outros, de 12 anos, a Santa Casa pagava-lhes um estipêndio pequeno (MARCÍLIO, 1997, p.72).

No entanto, segundo Gandelman (2001, p. 617), o regime misto de acolhimento e distribuição das crianças às amas de leite também existiu, como o caso da Santa Casa do Rio de Janeiro, que mantinha amas que deveriam dar socorro às crianças, assim que chegassem, e também sustentava amas de leite que cuidavam das crianças em suas casas.

De acordo com Marcílio (1997, p. 72), “[...] as amas em quase sua totalidade eram mulheres extremamente pobres, solteiras, ignorantes e residentes nas cidades. Algumas eram mulheres casadas e escravas”.

Ao assumir a responsabilidade por um exposto a ama deveria retornar à Santa Casa todo mês para que a criança passasse pelo controle médico e recebesse seu salário. No entanto, isso por vezes não ocorria, levando os médicos da Santa Casa a visitá-las. Como a maioria das amas residia em cidades periféricas, o controle por parte da Santa Casa ficava defasado, levando a índices de mortalidade das crianças que eram atribuídos mais à origem pobre, sem instrução e salários baixos das amas do que à qualidade do leite. (KUHLMANN; ROCHA, 2006, p. 599)

Marcílio (1998, p.249) explicita que “sempre, e em todo lugar, se pagavam salários irrisórios às amas-de-leite de expostos. E isso foi dado como causa da pouca atenção e dos poucos cuidados das amas para com os bebês expostos”. As condições precárias das amas, assim como a baixa remuneração recebida por elas, eram preocupações constantes dos responsáveis pelo asilo.

Como a maioria delas eram pobres e sem instrução, havia uma forte resistência das amas às noções básicas de alimentação, higiene, aplicação de medicamentos, entre outros, fatores que segundo Kuhlmann (2006, p. 599) aumentavam os índices de mortalidade infantil.

No Asilo dos Expostos, em São Paulo, segundo Kuhlmann e Rocha (2006, p. 598-599), a educação das crianças variava de acordo com a faixa etária. Desde 1825, quando o asilo recolheu a primeira criança abandonada, até a mudança da forma de atendimento em 1936, os bebês de até dois anos, ou em alguns casos até os quatro anos, eram assistidos fora do Asilo, pelo sistema de amas de leite, “mercenárias”. Após esse período de dois ou quatro anos junto às amas, as crianças eram internadas no asilo, onde se criou um jardim de infância.

Em 1896 um regulamento foi criado para as amas de leite, que constituiu uma forma encontrada de controlar as ações delas relacionadas aos aspectos de higiene e saúde, pois determinava que elas tivessem registro

junto ao Serviço Sanitário, órgão público responsável pelo saneamento e pelas políticas de higienização de São Paulo. Uma das funções desse órgão era “[...] a de educar, divulgando junto às amas informações para que pudessem cuidar das crianças da melhor forma possível” (KUHLMANN, 2006, p. 599), baseado em preceitos médicos higienistas. Outras instituições também foram criadas com o mesmo objetivo.

Como incentivo às práticas de cuidados e educação dos bebês, criaram-se associações para orientar mães pobres e amas-de-leite. O Instituto de Proteção à Infância e Assistência do Rio de Janeiro (Ipai-RJ), entidade fundada pelo médico Arthur Moncorvo Filho, em 1899, propagou-se por várias capitais do país e difundiu diversos modelos institucionais. Uma das formas de estimular as mães que aleitavam seus filhos foi a promoção de concursos de robustez para bebês, atribuindo prêmios em dinheiro. (KUHLMANN, 2006, p. 600)

De acordo com Kramer (2003, p. 54), o Instituto tinha como objetivo:

[...] atender o menor de 8 anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar os serviços das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e normalmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância.

Ainda de acordo com autora, a fundação do Instituto foi contemporânea a um movimento em torno da criação de creches, jardins de infância, maternidades e da realização de encontros e publicações, relacionada diretamente a descoberta do valor da infância.

Nas duas décadas pós-1899, o progresso no campo da higiene infantil, médica e escolar possibilitou e influenciou a fundação de várias instituições e leis promulgadas visando atender a criança. Determinados grupos da sociedade passam a olhar as crianças de outra forma. A apatia dos governantes perante os problemas enfrentados pelas crianças diminui.

Algumas iniciativas por parte de grupos privados, como as damas beneficentes, davam sinal de que a ideia de proteger a infância começava a florescer no país; no entanto, eram iniciativas localizadas e insuficientes diante da situação de saúde da população nacional.

Em 1908 é criada a primeira creche popular dirigida a filhos de operários até dois anos de idade e, em 1909, inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro. “Enquanto havia creches na Europa desde o século XVIII e jardins de infância a partir do século XIX, no Brasil ambas são instituições do século XX.” (KRAMER, 2003, p. 57).

Em 1919 a equipe fundadora do Instituto cria o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade deveria caber ao Estado; contudo, foi mantido por Morcovo Filho sem qualquer auxílio estatal ou municipal. Fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos, concorrer para a aplicação das leis de amparo a criança, uniformizar estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil eram suas diferentes tarefas.

As modificações políticas, econômicas e sociais ocorridas no cenário nacional na década de 1930, em estreita ligação com o cenário internacional, refletiram-se nas questões voltadas às políticas e educação e, portanto, também na educação infantil. Iniciada na década de 1920, tais modificações culminaram com o despertar de interesse de autoridades oficiais e consolidava iniciativas particulares. Ou seja, os discursos do Estado na década de 30 relacionavam a assistência médico-pedagógica à criança com o desenvolvimento da nação; logo, a responsabilidade por esse atendimento até o início da década de 60 oscilava ora entre os setores públicos e privados, ora sobre a população.

Se até meados da década de 1920 a assistência à infância se dava através de instituições privadas, após o 1º Congresso de Proteção à Infância, em 1922, esse contexto começa a se modificar. De acordo com Kuhlmann (2000), creches, escolas maternais e jardins de infância fizeram parte do conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada na qual a criança deveria ser educada segundo o espírito americano, não mais europeu.

No intervalo de 1922 a 1933, data do 2º Congresso, outras instituições de assistência à infância foram introduzidas no Brasil, tais como: “lactários, jardins de infância, gotas de leite, consultórios para lactantes, escolas maternais e policlínicas infantis.” (KRAMER, 2003, p. 60). Além de solicitar o apoio das autoridades governamentais às instituições de atendimento as crianças, os congressos faziam campanhas a favor do aleitamento materno e contra o comércio das criadeiras.

Para Kuhlmann (2000, p. 6), em 1922 o presidente da República Epitácio Pessoa, com a frase “[...] aguardava nossa entrada no progresso”, referindo-se ao IPAI, arrolava dados estatísticos como prova de nossa integração à sociedade civilizada, que destacava as iniciativas no campo da educação, com um enfoque evolutivo. No entanto, a concepção de assistência científica juntamente com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e exposições internacionais previam um atendimento pobre aos pobres. A “pedagogia da submissão” visava preparar os pobres para serem submissos. Assim, o Estado não geria diretamente as instituições, mas repassava recursos para outras entidades fazê-lo.

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que mais tarde, em 1940 criou o

Departamento Nacional da Criança. Segundo Kramer (2003) o Departamento tinha como objetivo unificar os serviços relativos não só à higiene da maternidade e da infância, mas também à assistência social de ambos através de inquéritos, estudos, divulgações, estímulo, orientação e auxílio financeiro aos governos estaduais e a iniciativas privada, assim como fiscalizar as instituições existentes por todo o país. No entanto, como não foram regulamentados os critérios de distribuição dos recursos pelo Estado, nem as prioridades do atendimento à infância, recursos à assistência social e educacional foram sempre muito escassos, voltando-se mais aos problemas de saúde.

Kuhlmann e Rocha (apud Vieira, 1988, p.10), revelam que em 1938, Vasconcelos e Sampaio propunham duas instituições de assistência à infância pobre a fim de combater as criadeiras: os lactários, que alimentavam as crianças e ensinavam as mães, que serviam às mulheres que podiam guardar junto de si os filhos; e as creches, de depósitos, para as mulheres que eram forçadas a trabalhar. O autor ainda completa citando o Relatório da Mordomia de 1938, (KUHLMANN; E ROCHA, 2006, APUD VIEIRA 1988 p. 275) que as amas de leite passaram “de nutriz mercenária que era qualificativo aviltante e desprezível, a ser doadora de leite, função altamente humanitária, conforto de mães que soffrem e salvação de criancinhas que fenecem”. Nesse período, a medicina preventiva era tendência do atendimento à criança, podendo ser detectada nas atividades empreendidas durante a década de 1950, como as campanhas e combates à desnutrição, vacinações, pesquisas e estudos de cunho médico. Também podem ser citados o auxílio técnico para a criança, ampliação ou reforma de hospitais e maternidades e obras de proteção materno infantil do país.

Para Kramer (2003), a prevenção à criança e sua família, já que a segunda era culpabilizada pela situação da primeira escamoteava as relações de classe existentes na sociedade brasileira como também fortalecia a responsabilidade e o poder do Estado.

Os programas de fortalecimento da família previam cursos e palestras dirigidas a equipes da instituição, enfatizando a necessidade de que as escolas colaborassem com o bem-estar da criança, e com o desenvolvimento de conceitos modernos de assistência infantil. Já a educação sanitária incluía cursos populares e exposições, além dos clubes de mães, a fim de valorizar o trabalho da mulher no lar e seu papel na educação dos filhos.

A tendência individual-assistencialista, também detectada ao lado da orientação médico-higienista. Caracterizada pelos programas de fortalecimento da família e da educação sanitária, a criança era considerando isoladamente, os representantes dessa tendência acreditavam que a resolução dos problemas dos menores era individual as pessoas que os assistiam, mais do que a orientação institucional e política.

A partir de 1930, o Estado passa a assumir a responsabilidade para com as instituições de atendimento à infância através do controle das iniciativas privadas.

Contradições de diversas formas apareciam nas argumentações: por um lado, era reconhecido que cabia ao governo o dever de fundar e sustentar estabelecimentos tais como creches, lactários, jardins de infância e hospitais; por outro lado afirmava-se que não existia uma só municipalidade no país que pudesse cumprir integralmente essa obrigação com seus próprios recursos. Daí se torna indispensável a ajuda financeira de indivíduos abastados e de entidades filantrópicas. (KRAMER, 2003, p. 63-64)

Quanto à assistência educacional o Departamento Nacional da Criança cria o Programa de Proteção ao Pré-escolar através de centros de recreação, pois acreditava ser esse o caminho capaz de combater as atitudes antissociais.

Foram vários os órgãos criados a fim de zelar pela infância, ligados ao Ministério da Saúde, da Justiça e Negócios Interiores, Previdência e Assistência Social, à Educação, bem como, a iniciativas privadas, todos resultantes de uma movimentação burocrática e administrativa, que em sua maioria buscava controlar a população e o desenvolvimento do país.

De 1922 até a metade da década de 1970, as instituições educacionais para a infância viveram um lento processo de expansão, em parte ligadas aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e em parte vinculadas aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional.

Nas décadas de 70 e 80 ocorreu uma rápida e acentuada expansão da pré-escola via o programa Casulo e PROEPRE.

Mas, foi a partir das reformas educacionais na década de 1990 e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96, que a educação infantil passou a fazer parte da educação básica como a primeira etapa do ensino. Inicialmente como resultado de lutas dos movimentos de mulheres, mais tarde ampliada para outros grupos da sociedade civil, educadores e pesquisadores da área em direção à defesa dos direitos das crianças, o que trouxe importantes consequências para a constituição da especificidade das professoras de educação infantil.

Para Campos (1999), no Brasil as mudanças sociais e econômicas também provocaram, como em outros países, transformações nos sistemas de ensino e, em consequência, no mercado de trabalho e no perfil dos professores. Mas, segundo a autora, é

[...] a partir da aprovação da nova lei da educação de 1996 que vão se dar as mudanças mais

amplas, que abarcam todo o país. São mudanças nos sistemas de financiamento, no currículo nacional, nos sistemas de avaliação, na utilização da informática e da televisão, na organização da gestão, no estabelecimento de parcerias com organizações não governamentais, entre outras. (CAMPOS, 1999, p.134).

Cerisara (2002) afirma, concordando com Campos (1999), que a questão dos profissionais de educação infantil se tornou mais complexa com a incorporação, determinada na LDB/96, das creches, pré-escolas e centros de educação infantil pelos sistemas educacionais, devendo ser analisada e compreendida mais profundamente.

Segundo Ongari e Molina (2003), as novas significações em construção, na educação infantil, produzem um embate teórico-prático que acompanha a constituição de uma nova identidade: a de professora. Sendo que, aqui no Brasil, pós a LDB 9.394/96, vem ocorrendo esse mesmo movimento.

Embora a educação infantil seja parte integrante da educação básica, sua recente incorporação e ampliação nos Sistemas Públicos resulta ainda na necessidade de consolidação e reconhecimento de sua especificidade. Rocha (1999) salienta a necessidade de definir a especificidade da educação infantil e de seus profissionais.

Segundo Campos (1994, p. 127), “Talvez pela primeira vez em nosso país, começamos a pensar um perfil de educador adequado às características e necessidades de alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento”.

Para autora, na educação infantil a consideração do duplo aspecto “educar e cuidar”, na definição de programas e do perfil do professor, decorre da importância conferida às necessidades de desenvolvimento da criança pequena. Ou seja, considerar a especificidade da função da educação infantil no cuidado e educação das crianças pequenas acaba vinculando-se à definição de um perfil para esses profissionais e para o seu trabalho.

Diante das mudanças das características da educação infantil, pós-LDB, Lei n. 9.394/1996, torna-se evidente a mudança de perfil do profissional. Agora, o professor tem uma nova função a ser desempenhada com a criança, para além dos cuidados, no sentido de satisfação das necessidades básicas de higiene, sono e alimentação ou preparação para o ensino posterior. Campos (1994, p.32) ressalta que “quando pensamos no perfil do profissional de educação infantil que queremos, é preciso caracterizar os objetivos que desejamos alcançar com as crianças”. Assim, a especificidade do professor de educação infantil reflete a especificidade da aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, a qual deve ser considerada nos currículos de formação.

2.1 AS PROFISSIONAIS DA AÇÃO EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EDUCADORA, PROFESSORA OU DOCENTE?

A constituição histórica dos profissionais que atuam em creche e pré-escola, relaciona-se com a história das instituições sociais responsáveis pelas crianças pequenas de 0 a 6 anos e, mais recentemente, com a faixa etária que antecede a entrada na escola fundamental obrigatória. Nesse sentido, uma análise que se relaciona com a história da profissão docente, ligada especialmente à educação escolar, nem sempre encontra parâmetros correspondentes para uma compreensão mais ampliada da docência na educação infantil.

Segundo Alves (2006), é partir da década de 1980 que pesquisas sobre a profissão docente, saberes docentes e história de professores têm se ampliado. Ainda de acordo com a autora, é no bojo das reformas educacionais ocorridas na década de 1990 que o desempenho do profissional de educação ganhou destaque, na medida em que era considerado:

[...] um dos determinantes da qualidade do processo educativo, acarretando pressões e exigências sobre a atuação docente em todos os níveis. Na educação infantil esse processo se intensifica, devido a precariedade que caracterizou historicamente o atendimento [em creches e pré-escolas] como ação emergencial e caritativa (ALVES, 2006, p.1)

Portanto, mesmo tendo ocorrido um aumento nas últimas três décadas de estudos na área desse profissional (ANDRÉ, 1997), a definição da sua especificidade, caracterização e identidade encontra-se em processo de constituição, pois, a incorporação de creches e pré-escolas pelos sistemas educacionais, pós-LDB, causou mudanças no perfil do profissional dessa etapa da educação (CERISARA, 1996), o que fez emergir novas pesquisas em que novas categorias são utilizadas e múltiplos aspectos são abordados.

Uma análise inicial feita a partir do levantamento bibliográfico para este estudo permitiu identificar que houve uma ênfase à dimensão de gênero em estudos sobre o professor de educação infantil a partir de 1996. Esse aspecto foi abordado por diferentes autores: Alves (2006); Arce (1997; 2001;); Ávila (2002); Cerisara (2000; 2002;); Cota (2007) e (2006); Flores (2000); Gomes (2004); Matos (2008); Micarello (2003); Oliveira (2006) e Volpato e Mello (2005);

A mulher foi historicamente a responsável pelo trabalho com crianças em creches e pré-escolas, o que não significou um reconhecimento, de acordo com Alves (2006, p.1), como uma profissão que requer formação específica, condições de trabalho e remuneração digna, pois a identificação profissional dessas trabalhadoras está

vinculada a uma construção de gênero, colocando em questão os papéis das mulheres, legitimados socialmente.

[...] Nesse sentido, compreendemos que as características mais destacadas na professora de educação infantil remetem à tradicional imagem social de mulher doce, ingênua, mãe generosa, abnegada à família, educadora paciente na transmissão dos valores e na formação do bom caráter da criança, na qual se legitimam modelos feminino de domesticidade e de espírito de sacrifício, contribuído para a desclassificação social da mulher. (ALVES, 2002, p.7)

Segundo Ávila (2002), é difícil analisar em que medida a maternidade interfere na prática educativa, mas reconhecer essa influência e variável é importante. A vida pessoal e a familiar, imbricadas na atuação docente, “[...] trazem a experiência da maternidade como um componente nem sempre reconhecido na prática educativa [...] mas ele está presente e interfere no agir profissional.” (ÁVILA, 2002, p.8)

No entanto, ser professor de educação infantil exige características que não são decorrentes da “natureza” feminina, mas são construídos no processo de formação e no exercício da profissão docente. Dessa forma, o trabalho na creche como predominantemente feminino traz as marcas de ser mulher e ser professora para a atuação docente (CERISARA, 2000; 2002).

Histórica e socialmente foi atribuída às mulheres uma capacidade nata de cuidar e educar crianças; assim, as imagens associadas à ocupação de educadora infantil guardam traços de ambiguidade entre a função materna e o trabalho docente, tanto pelo tipo de atividade que a constitui quanto pela responsável por realizá-la, oscilando entre o domínio doméstico da educação (casa-mãe) e o domínio público da educação formal (escola-professora). (MATOS, 2008, p. 3-4).

Por outro lado, a feminização do magistério, articulada à visão de professora nata, reflete-se também numa fragmentação do trabalho docente, desvalorizando os professores que realizam atividades identificadas como domésticas (cuidado e sobrevivência) e valorizando as ditas pedagógicas. (ALVES, 2006; ÁVILA, 2002; CERISARA, 2002; OLIVEIRA, 2006; VOLPATO E MELLO, 2005;).

Assim, a hierarquização do trabalho⁹ por meio do parcelamento das tarefas na educação infantil se realiza, entre outras, na falsa polarização e oposição entre cuidar e educar, aspectos indissociáveis de um único processo. Dessa forma, essas dinâmicas de subordinação/dominação nas relações entre profissionais na educação e cuidado de crianças pequenas parecem ser determinadas por fatores como função, duração da jornada de trabalho, situação funcional, nível de formação, experiência profissional, prestígio e classe social.

[...] No caso da educação infantil, isso é particularmente importante por ser um campo de trabalho que, pelas condições históricas de sua constituição, muitas vezes, é assumido por leigos, dentro de uma visão de atendimento à criança pequena que prioriza e proporciona-lhe cuidados físicos mais do que seu desenvolvimento global [...] (OLIVEIRA, 2006, p. 550).

Em última instância, essa polarização conduz a um alheamento do projeto educativo e do próprio trabalho docente (ALVES, 2006, p. 11), assim, como um caráter tanto escolar quanto familiar/doméstico na educação infantil levando ao entendimento e à separação mente/corpo, trabalho manual/ trabalho intelectual, natureza/cultura e razão/emoção. (CAMPOS, 1994; ROSEMBERG, 1994).

Pesquisas feitas por Ávila (2002), Volpato e Mello (2005) acerca das duas profissionais que trabalham lado a lado na educação dos pequenos verificaram que havia um movimento entre elas de tentarem integrar suas práticas educativas, mas era um processo que caminhava da intenção para a ação, pois, quando as diferenças nas concepções educativas das duas profissionais foram explicitadas, exercitou-se a pedagogia do confronto em que ocorriam encontros e conflitos. (ÁVILA, 2002, p.10).

No entanto, a maioria das atendentes de creche com as quais foi realizada a pesquisa de Volpato e Mello parecia se adaptar à dicotomia cuidado/educação na sua prática diária, evidenciada

[...] pelo orgulho que várias delas demonstravam de serem “polivalentes” e “prestativas” na creche, já que a higiene e a arrumação do ambiente e das crianças pareciam ter prioridades, encontrando-se desvinculadas de uma proposta pedagógica mais ampla. (VOLPATO; MELLO, 2005, p.732)

Também uma falsa dicotomia entre a “professora que ensina” e a “atendente que cuida” foi relatada nas

⁹ Hierarquização geralmente concretizada na relação entre profissionais com ou sem formação inicial, ou com cargos, e até, carreiras diferentes, como por exemplo professora e auxiliar (ou atendente).

entrevistas deste estudo, pois “a função de educação aparecia na fala da direção e das próprias atendentes, na maioria das vezes, como a formação e o inculcamento de hábitos de higiene, alimentação e religioso.” (VOLPATO; MELLO, 2005, p.730).

Hoje vemos que não basta “ser mulher” para ser professora de educação infantil. Há outro sentido relacionado à docência na educação infantil, antagônico ao mito da educadora nata. Exige-se desse profissional formação mínima em nível superior em curso de licenciatura plena, e admitida como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Junto com as discussões até aqui levantadas, com base em pesquisas e estudos já realizados e citados acima acerca do profissional de educação infantil, a categoria gênero e a polarização professor-educação/ auxiliar-cuidado estão imbricadas na constituição da identidade¹⁰ desse profissional.

Segundo Gomes (2004, p. 2), ao buscarmos a definição para identidade de um profissional, a primeira associação que devemos fazer está “[...] relacionada ao nosso cotidiano, é a do documento que identifica uma determinada profissão, o registro que oferece a chancela para o exercício profissional [...]” .

Cota (2006, p. 2) ao abordar a identidade dos profissionais de creche, utiliza a expressão “marca identitária” apoiada em Dubar (2005), que entende a dinâmica das identidades sociais e profissionais como um processo simultaneamente estável e provisório e que esta nunca é dada, é sempre construída e deverá ser reconstruída.

Ou seja, na construção da identidade das profissionais da creche, a autora parte de uma perspectiva na qual a identidade é composta por uma dimensão pessoal e outra profissional, e um processo no qual ocorrem sucessivas identificações que se constroem e se articulam durante as trajetórias percorridas pelos sujeitos.

Oliveira entende a identidade como um processo relacional, construída nas interações, nos mais variados contextos sociais e institucionais, considerando que “o homem não pensa isoladamente, mas através de categorias engendradas pela vida social.” (OLIVEIRA, 2006, p.33). Dubar (1997) apud Gomes (2004) conceitua identidade profissional como construções sociais que implicam interação entre as trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação.

Entender a identidade profissional como um processo é também um aspecto definido por Pimenta (1997), pela significação social da profissão, pelo significado que cada professor atribui à sua profissão, com base em seus valores, sua visão de mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios pessoais e profissionais.

De acordo com Gomes (2004, p. 4),

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

Cota (2007) salienta que o desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo tecido conforme este se posiciona em relação a múltiplas e contraditórias situações. Para tanto, contribuem também, nesse processo, múltiplos e contraditórios significados, pontos de vista, valores morais, crenças expressos pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos criados nas instituições sociais, nos vários campos científicos, nas legislações, nas experiências sindicais, etc.

Assim, a identidade é entendida como um processo que envolve a construção social em que cada educadora, como ator social, individualmente joga a sua história de vida com a história de vida do grupo que pertence, com as crianças, com as comunidades e com os contextos nos quais desenvolve a sua ação e formação educativa, transformando essa teia de interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas com os seus vários contextos de vida. (SARMENTO, 1999)

Dessa forma, para Oliveira (2006), a identidade docente aparece articulada à identidade de gênero, familiar, religiosa, racial, de classes, que são carregadas de contradições, cujas marcas sócio-históricas aparecem nos relatos orais ou escritos que as pessoas fazem de si.

Matos (2008) afirma que, em se tratando de educação infantil, a identidade não é um tema fácil de analisar, a qual encontra respaldo numa indefinição do que seja a função da professora, educadora infantil entre as profissionais que atuam nessa etapa da educação básica.

Quando atua profissionalmente, a educadora reflete seus valores e estes se manifestam na forma de lidar com as crianças deixando transparecer dessa forma sua concepção de criança, e a auto-imagem enquanto mulher e profissional da educação infantil, que é em certa medida consequência da imagem socialmente construída sobre a função de ser educadora de crianças pequenas.

Dessa forma, a delimitação da especificidade da docência na educação infantil e a discussão sobre suas funções acabam vinculando-se à definição de um perfil dos profissionais responsáveis pelo cuidado e educação das crianças: professoras, educadoras, profissionais e docentes.

Se considerarmos as contribuições de Tardif e Lessard (2005, p. 8) sobre o trabalho docente na educação no que se refere à definição de docência, sendo esta entendida por eles como, “[...] uma forma particular de trabalho

¹⁰ A identidade do profissional de educação infantil é discutida por: Gomes (2004); Matos (2008); Cota (2006; 2007); Oliveira (2006); Ávila (2002); Cerisara (1996; 2002);

sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”, podemos considerar o professor de educação infantil como docente e sua ação como docência, pois ela se baseia na interação com seres humanos, ou seja, com as crianças de zero a seis anos de idade.

Para tanto, a ação dos professores de educação infantil também consiste em trabalho sobre o humano, que, ainda, de acordo com os autores, evoca outras atividades para além daquela que é ensinar, “[...] evoca atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 33), presentes também no âmbito da educação das crianças de zero a seis anos.

Quando analisamos as diferentes dimensões que caracterizam a docência, compreendidas pelos autores como: atividade, *status* e experiência (TARDIF; LESSARD, 2005), é preciso fazer algumas considerações e destacar algumas especificidades relacionadas à docência na educação infantil.

A primeira delas diz respeito ao que Tardif e Lessard (2005) chamam de “objeto” do trabalho docente, os humanos e que na educação infantil corresponde a crianças de zero a seis anos de idade, e todas as especificidades de desenvolvimento e aprendizagem que tal faixa etária necessita. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002, p. 43-44), “evidentemente o papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muito outros”.

Para a autora, a especificidade da ação profissional das educadoras de infância deriva de três características das crianças pequenas; são elas: globalidade, vulnerabilidade e dependência da família. A questão da globalidade da educação da criança pequena reflete a forma holística pela qual a criança aprende. Ou seja, a criança é aqui entendida de forma global e vai desenvolvendo o afetivo, o social e o cognitivo de forma integrada. A vulnerabilidade está ligada à dependência que a criança apresenta ao adulto (educador/família) devido à sua tenra idade.

Dessa forma, no que tange à análise da docência na educação infantil a partir da dimensão da “atividade” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 49), uma vez que, segundo os autores, “[...] ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.”, a ação docente na educação infantil está para além de ensinar e para além da utilização de programas, métodos, livros, exercícios e normas.

Na educação infantil, a docência se configura de forma específica, visto que as atividades docentes visam não apenas ao ensinar, mas à educação e cuidado das crianças por meio de proposições que respeitem essa etapa da vida em suas múltiplas dimensões. A aprendizagem se dá a partir de vivências e das relações que as crianças estabelecem nos contextos de educação infantil. (ROCHA, 2009)

Para Tardif e Lessard (2005, p. 39) a compreensão da docência está condicionada à compreensão da totalidade de seus “componentes” e “estruturas”. Ou seja, a docência se desenvolve:

[...] num espaço já organizado que é preciso avaliar; ela também visa a objetivos particulares e põe em ação conhecimentos e tecnologias de trabalho próprias; ela se encaminha a um objeto de trabalho cuja própria natureza é, como veremos, cheia de consequências para os trabalhadores; enfim, a docência se realiza segundo um certo processo do qual provem determinados resultados. Organização, objetivos, conhecimentos e tecnologias, objetos, processos e resultados constituem, conseqüentemente, os componentes da docência entendida como trabalho.

Ainda segundo os autores, seus traços típicos, as características próprias dessa ocupação, acabam condicionando suas atividades. Ou seja, os lugares onde ocorrem, seus espaços e tempos, quem são os sujeitos envolvidos nessa relação, quais seus objetivos e seu objeto a determinam. De acordo com Rocha (1999, p. 61-62):

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade(ou até o momento que entra na escola).

No entanto, ainda de acordo com Rocha (1999, p.63), “Isto não significa que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da educação infantil”, mas sendo, a docência na educação infantil, um trabalho que acontece no contexto da interação humana “com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.31) de zero a seis anos, esses processos ocorrem de forma específica diretamente relacionada aos diferentes aspectos de constituição da criança, são eles:

[...] a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, movimento, a fantasia, o imaginário, etc. Desta forma, o processo de conhecer na educação infantil não se dá de forma separada da experiência de ser criança, ele está imbricado nas formas das crianças viverem suas infâncias. (Rocha, 1999, p.129)

Logo, a docência na educação infantil ocorre em instituições de educação infantil, creches e pré-escolas, cujo objetivo, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.9.394/96, é o “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Ainda de acordo com as Diretrizes para Educação Infantil Nacional, a educação infantil deve respeitar os “princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”.

Além de docentes, os adultos responsáveis pelas crianças em instituições de educação infantil também são denominados de: profissionais de educação infantil, professor de educação infantil e educador infantil. Em consulta feita ao *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*, publicado em 2010 (OLIVEIRA; DUARTE; VIEIRA, 2010), foi possível vislumbrar alguns pontos para reflexão a respeito da docência na educação infantil, que consistem em debates que já vêm sendo feitos por área; porém, ainda não se chegou a um consenso e nem se tem respostas concretas e definidas sobre o assunto.

De acordo com as consultas feitas ao dicionário citado, professor de educação infantil é o “profissional de magistério que atua na educação destinada a crianças de zero a seis anos de idade, correspondente à primeira etapa da educação básica” (AQUINO, 2010). Já educador infantil “refere-se aos profissionais que atuam em instituições de Educação Infantil, responsabilizando-se pelos cuidados e educação de crianças de 0 até 6 anos”(SILVA, 2010). Quanto ao professor de educação infantil, ele é considerado o profissional do magistério que atua na educação das crianças de 0 a 6 anos; já educador é considerado o profissional que se responsabiliza pelos cuidados e educação das crianças de 0 a 6 anos.

Quando procurados os verbetes “docência na educação infantil”, “docente de educação infantil” e “profissional de educação infantil”, não há nenhuma ocorrência. Dentro dos verbetes “professor de educação infantil” e “educador infantil” também não há menção ao professor ou educador como docente. No verbete “trabalho docente” afirma-se que “[...] Pode-se assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros.” (OLIVEIRA, 2010)

Expressam-se de certa forma nos verbetes os dilemas da constituição da profissão de professor de educação infantil, das suas identidades e das ações docente que ocorrem no interior das instituições de educação e cuidado.

É importante salientar que análise aqui apresentada trará consigo os limites e possibilidades que surgiram no decorrer da pesquisa. O olhar aqui explicitado será o de uma jovem pesquisadora/professora que, ao mesmo tempo em que pesquisa e se constitui pesquisadora, está se constituindo professora de educação infantil na rede municipal pública de Florianópolis. É o olhar de quem vem descobrindo o quanto é difícil estar lá e cá, pois falar da docência na educação infantil é falar da minha própria constituição profissional.

Sabe-se que a história da docência e, em específico a docência na educação infantil, se estabeleceu nas instituições responsáveis pela guarda das crianças, e as concepções de infância, dos objetivos que nesta determinada época se almejavam com sua educação.

A análise da produção acadêmica recente representa também o momento histórico marcado pelas mudanças, conquistas e sobretudo pelas apropriações e medidas tomadas desde a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96. Dessa forma, é preciso considerar que a função da educação infantil e de suas profissionais presentes no meio acadêmico expressam aquelas materializadas na LDB, consequência de lutas da sociedade civil, movimentos sociais e pesquisadores, e estão em consonância com uma nova função social e uma especificidade educativa que passa a exigir um profissional com formação específica para a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade.

No entanto no sistema de ensino esta nova definição legal não se efetiva integralmente, como indica Campos (2002, p. 27): em consequência do “divórcio entre a legislação e a realidade” circulam no meio social diferentes ideias e concepções sobre a educação infantil e suas profissionais, que acabam constituindo e influenciando as/nas práticas e concepções das profissionais acerca do seu trabalho dentro dos espaços coletivos para a infância.

Na leitura sistematizada e investigativa das dissertações foi possível vislumbrar que a função das instituições de educação infantil e a constituição da docência estão intimamente relacionadas, como já foi explicitado no início do capítulo.

3.1 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Definido e organizado o *corpus* de análise, é chegada a hora da descrição analítica dos resultados.

A partir da categoria geral prévia “docência” e da leitura das pesquisas, foram surgindo indícios recorrentes, pelos quais foi possível chegar a quatro grandes categorias centrais e às específicas, que poderão ser observadas na Tabela 3.

Tabela 3 – Categorias gerais e específicas

Categorias centrais	Categorias específicas	Categorias por dissertação
A – Docência na educação infantil como maternagem	A1 – Docência na educação infantil como prática feminina naturalizada	Cota, Campos.
B – Docência na educação infantil como ensino	B1 – Docência na educação infantil como preparação para o ensino fundamental	Assis, Sales,
C – Docência na educação infantil como educação e cuidado	C1 – Docência na educação infantil como educação e cuidado indissociáveis	Tristão, Flores, Sana, Monteiro, Rubiato, Toninato.
D – Docência na educação infantil como múltiplas funções	D1 – Docência na educação infantil como múltiplas funções	Venske, Silveira, Lopes.

Fonte: Elaborada pela autora

Segue a explicação das categorias gerais e específicas.

A – Docência na educação infantil como maternagem

A1 – Docência na educação infantil como prática feminina naturalizada

A docência como prática feminina naturalizada é identificada por dois dos estudos analisados, relacionada ao aspecto do cuidado entendido como a satisfação das necessidades básicas de higiene, sono e alimentação, semelhante à ação desempenhada pelas mães ou responsáveis no contexto privado. Nessa perspectiva identificada com a maternagem, a ação docente na educação infantil alia-se ao gostar de crianças, ter paciência, amor, zelo, doação, etc.

B – Docência na educação infantil como ensino

B1 – Docência na educação infantil como a preparação para o ensino fundamental

Duas pesquisas identificam na ação docente na educação infantil, pelos contextos por elas estudados, objetivos relacionados ao ensino de conteúdos a partir de uma concepção compensatória tendo em vista determinadas carências sociais, culturais e econômicas e como forma de preparação para o ensino fundamental.

C – Docência na educação infantil como educação e cuidado

C1 – Docência na educação infantil como educação e cuidado indissociável

Em outras seis pesquisas a docência na educação infantil tem como pressuposto a indissociabilidade da educação e do cuidado, sem predomínio ou submissão de nenhum dos aspectos na ação junto às crianças. As realidades analisadas pelas pesquisas caracterizam-se por um imbricamento da educação e cuidado na ação educativa.

D – Docência na educação infantil como múltiplas funções

D1 – Docência na educação infantil como múltiplas funções

Três das dissertações analisadas entendem que a docência na educação infantil é caracterizada por múltiplas funções. A docência é aqui entendida como uma profissão cujos profissionais assumem múltiplas identidades, um misto de funções e ações junto às crianças, e para tanto necessitam de diferentes domínios de conhecimento.

3.2 CONTEXTUALIZANDO A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Analisando a categoria geral prévia *docência* a partir das unidades de registro e contexto, emergiram e adquiriram visibilidade as categorias específicas. O agrupamento de unidades de registros deu visibilidade a quatro grandes categorias centrais, que foram definidas da seguinte forma: A – Docência na educação infantil como maternagem; B – Docência na educação infantil como preparação para o ensino fundamental; C – Docência na educação infantil como educação e cuidado; e D – Docência na educação infantil como múltiplas funções.

As primeiras aproximações aos trabalhos aqui analisados permitiram identificar que o eixo central sobre a docência na educação infantil recai ou está diretamente relacionado com o cerne ou função central dessa etapa da educação básica, a educação e o cuidado. No entanto, percebemos ainda que as conclusões advindas dos estudos sobre identidade das professoras de educação infantil apresentam diferentes concepções das próprias profissionais sobre a docência.

Podemos afirmar que as representações que as profissionais trazem acerca de seu próprio trabalho percorrem a história das instituições de educação infantil, da infância e a educação dispensada a elas desde a origem até a atualidade. A docência na educação infantil entendida como maternagem retoma as primeiras instituições voltadas ao atendimento das crianças pequenas no Brasil, ou seja, a casa dos expostos e posteriormente as creches, cujo objetivo explícito era o cuidado como substituto materno, centrado na higiene, alimentação e sono. Ou seja, nessas instituições zelava-se pela sobrevivência das crianças que ali eram depositadas, e mais tarde passaram a objetivar sua tutela no tempo em que os pais precisavam trabalhar.

No entanto, sabemos que, mesmo com objetivos assistenciais, essas instituições cumpriam funções educativas no sentido de controlar a camada pobre bem como educar para a submissão. (KUHLMANN, 2002)

O ensino associado à docência na educação infantil aparece em seu sentido propedêutico, compensatório e preparatório.

O cuidar e educar de forma indissociável aparece como consequência de movimentos sociais que lutaram pelos direitos das crianças, consolidados na Constituição de 1988, no Estatuto da criança e do adolescente 1990 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Diante de tais prerrogativas, foi garantido às crianças o direito à educação, o que exigiu do Estado, da sociedade e de estudiosos novas reflexões sobre as instituições voltadas às crianças e sua função de educação e cuidado.

O cuidar e o educar aparecem, na interpretação de alguns autores, imbricados de tal forma que aos olhos dos próprios profissionais não é possível o entendimento de que efetivamente eles acontecem. Os profissionais pesquisados por esses autores consideram o seu trabalho como de educação e cuidado; no entanto, esses momentos visualizados por eles, se alternam. Ou seja, o cuidar e o educar são tratados de forma dicotômica.

A docência aparece em alguns trabalhos como múltiplas funções; assim, os profissionais em suas representações explicitam que no trabalho realizado diariamente com as crianças exercem diferentes funções assumindo papéis como o de médico, psicólogo, enfermeiro, etc.

Para tanto, como breve reflexão, partimos do pressuposto de que a docência na educação infantil está em processo de definição e identificação.

3.3 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO MATERNAGEM

Na Tabela 3, de categorias gerais e específicas, foi possível perceber que duas das 13 dissertações analisadas definem A – Docência na educação infantil como maternagem.

Os autores Campos (2008) e Cota (2007), que trouxeram a concepção A1 – A docência na educação infantil como práticas femininas naturalizadas, utilizaram como referenciais teóricos e pesquisadores, respectivamente: Montagner (2004), Bourdieu (2001, 1996), Albuquerque (2005), Batista e Odelius (1999); Campo e Andrade (2006), Carvalho (1999), Cerisara (2002), Lahire (2002), Lira (2007), Ribeiro (2003), Silva (2003); Bourdieu (2003), Dubar (2005), Nóvoa (1992), Chodorow (2002), Perrot (2005), Kramer (2005), Mello (1982), Meyer (2003),

Na leitura dos trabalhos observaram-se registros que definem a docência na educação infantil como práticas femininas naturalizadas. Práticas associadas cultural e socialmente ao sexo feminino em algumas culturas.

A seguir, destacam-se excertos de unidades de registros que permitem visualizar a categoria específica “docência” na educação infantil como “práticas femininas naturalizadas”.

Ser professor pressupõe, antes de tudo, gostar de crianças, ter paciência, carinho e amor por elas. O professor é antes de tudo um pai ou uma mãe zelosa, ou mesmo um amigo/a paciente que ama e cuida. (CAMPOS, 2008, p.103).

[...] Ao assumirem responsabilidades com o cuidar e o educar, acabam por associar o trabalho à própria condição da mulher numa relação direta com o doméstico, com o privado. (COTA, 2007, p. 19)

Embora Buschini e Amado (1988), Carvalho (1999) e Louro (1997a, 1997b, 1997c) tenham discutido em seus artigos e livros questões sobre o magistério primário, algumas questões trazidas por essas autoras tornam-se contundentes para entendermos e analisarmos a docência na educação infantil entendida como maternagem, concepção esta derivada dos processos de inculcação social e cultural que atribuem o cuidado das crianças às mães, mulheres e mais tarde às professoras.

No Brasil a educação das mulheres passa a ser pensada pelos condutores da sociedade a partir das últimas décadas do século XIX. Preocupados com a modernização da sociedade que de alguma forma dependia da higienização da família e da construção da cidadania dos jovens, os diligentes atribuíram às mulheres a missão de orientação dos filhos, controlar seus homens, formar novos trabalhadores do país, bem como manter um lar afastado dos distúrbios e perturbações do mundo exterior. (LOURO, 1997, p. 447)

É também no século XIX que se criam as primeiras escolas normais no país, cujo objetivo era a formação de professores de ambos os sexos, já que era preciso professoras para as meninas e, para os meninos, professores. Todavia, o objetivo esperado de formação de professoras e professores a fim de satisfazer a nova demanda causada pela presença de alunas nas escolas não foi alcançado, pois, de acordo com Louro (1997a, p.449) “pouco a pouco, os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo mais mulheres que homens”. Os homens foram se afastando tanto das escolas normais como do magistério. Segundo Louro (1997c) esse movimento daria origem à “feminização do magistério”, fato provavelmente vinculado à ampliação de oportunidades de trabalho para os homens a partir da urbanização e industrialização.

A entrada da mulher no magistério não foi de forma alguma tranquila, mas objeto de disputas, discussões e polêmicas. Também foi contestada ou defendida por meio de diferentes discursos (LOURO, 1997a, 1997b, 1997c)

No início do século XX, estudos sobre as diferenças “naturais” de temperamentos, caráter e modalidade de raciocínio influenciaram as medidas tomadas na área educacional, consagrando as diferenças sexuais, reforçando os estereótipos e a ordem estabelecida. (BRUSCHINI; AMADO, 1987, p. 6).

Se, por um lado, veio o discurso científico que afirmava que o cérebro feminino era pouco desenvolvido pelo seu desuso, e a entrega às mulheres da educação das crianças era considerada uma temeridade e insensatez, por outro, juntamente com o desejo de conter e disciplinar a massa feminina que se multiplicava nas escolas normais, as mulheres, com suas funções maternas, eram vistas como biologicamente dotadas da capacidade de socialização das crianças, sendo a educação das crianças em instituições considerada como extensão da maternidade.

Para alguns autores a feminização do magistério deve-se também às formas de controle sobre as mulheres. Bruschini e Amado (1988, p. 5-6) afirmam que o espaço para a mulher no magistério também significou uma forma de manutenção de princípios morais conservadores através do controle da sexualidade feminina. Delegando às mulheres a educação das crianças, estas estariam num ambiente seguro e protegidas do contato com estranhos, principalmente com os do sexo masculino.

Percebida e constituída como frágil, a mulher precisava ser protegida e controlada. O magistério então se configurou como um trabalho que não a afastaria da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria da maternidade, da pureza do lar, bem como era uma forma de cercá-la de restrições e cuidados para que sua profissionalização não se chocasse com a sua feminilidade. De acordo com Louro (1997), o magistério constituiu-

se dessa forma como uma ocupação transitória para as mulheres, pois assim que a verdadeira missão de mãe e esposa se impusesse, deveria logo ser abandonada.

A docência, assim, não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. O magistério precisava ser compreendido, então, como uma atividade de amor, de entrega e doação, para a qual ocorreria quem tivesse vocação. (LOURO, 1997, p. 78)

Aos poucos também foram surgindo argumentos a fim de caracterizar o casamento e a maternidade como carreira feminina. Os religiosos e higienistas responsabilizavam a mulher pela manutenção de uma família saudável, os novos conhecimentos da psicologia acentuavam a privacidade familiar e o amor materno indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças.

Todos esses discursos de alguma forma acabaram contribuindo para o desprestígio social da profissão docente, da mulher e do trabalho com crianças pequenas. Para Louro (1997, p. 454),

[...] as atividades profissionais representavam aos olhos dos governantes um risco para as funções sociais das mulheres, dessa forma, ao se feminizar, algumas ocupações como o caso do magistério, tomaram emprestadas características femininas como o cuidado, sensibilidade, amor, vigilância, etc.

No entanto, essa ideia de submissão não é consenso, pois há autores que acreditam que a entrada da mulher na profissão docente foi uma forma de elas se igualarem aos homens em termos culturais (ALMEIDA, 1998, p.71), ainda de acordo com esse autor:

Apesar de a profissão docente surgir marcada por estereótipos de maternidade, ela representou o primeiro passo dado pelas mulheres, naqueles tempos, para obterem alguma instrução e conseguirem o ingresso no campo profissional. Em que pese os preconceitos vinculados à condição sexual e às idiosincrasias masculinas, tal profissionalização significou a oportunidade entrevista pelas jovens de conseguir maior liberdade e autonomia num mundo que se transformava e no qual buscavam ocupar outro espaço que não aquele que lhes reservava a sociedade masculina e androcática, identificado com a vida do lar, inteiramente dedicada à família e às lides domésticas. (ALMEIDA, 1998, p.13)

Diferentemente da docência no antigo primeiro grau, hoje anos iniciais do ensino fundamental, quando em sua origem quem lecionava eram os homens e posteriormente houve o predomínio das mulheres, a educação e o cuidado de crianças de zero a seis anos sempre foram delegados ao sexo feminino, fossem elas mulheres religiosas, enfermeiras, leigas ou com formação. Desde as amas de leites e mercenárias do século XVII e XVIII às professoras de educação infantil do século XXI, a docência na educação infantil foi uma profissão de mulheres e é até hoje majoritariamente feminina.

Os dados do Censo Escolar de 2009, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) confirmam tal afirmação. De acordo com a pesquisa, o número total de professores de educação infantil no Brasil naquele ano era de 369.698; destes, 358.414 professores eram do sexo feminino e 11.284 professores, do sexo masculino (INEP, ano 2010). Portanto, no fim da primeira década do século XXI, a docência na educação infantil ainda constitui-se como uma profissão majoritariamente de mulheres, embora a entrada de homens venha aumentando ao longo da história.

Quando explicita o processo de feminização do magistério dos primeiros anos do ensino fundamental, Carvalho (1999, p. 37) defende que a questão central do trabalho docente é que a sua feminização não é apenas a entrada da mulher ocupando a função de professora, mas ao lado da mudança de gênero há um processo de deslocamento de significado. Transpondo essa ideia sobre a docência na educação infantil, sem, é claro, deixar de considerar suas especificidades, podemos entender que, sendo o seu espaço constituído por quase exclusivamente mulheres, estas levam consigo para as instituições aquilo que é ser mulher, mãe, professora em sua sociedade, dando outros sentidos e significados à creche, às crianças e à própria função de professora.

Além disso, ainda persiste a ideia de que ser mulher em nossa sociedade é ser afetuosa, carinhosa, ter amor, é ser subordinada ao masculino, inferior ao modelo universal e inquestionável de homem cujo universo se constitui em ações objetivas, técnicas e impessoais. Neste sentido Cerisara destaca que:

Para que se constitua uma identidade profissional, é preciso ter como base a identidade pessoal dessas mulheres, construída historicamente dentro de uma ocupação socialmente desvalorizada – a educadora de crianças de 0 a seis anos e vinculada de modo direto ao universo feminino desvalorizado em relação ao que se convencionou chamar de universo masculino, cujo modelo de trabalho é tido como racional ou técnico e no qual predominam relações de impessoalidade nos espaços públicos. (CERISARA, 2002, p. 33)

De acordo com Bruschini e Amado (1988) o magistério enquanto carreira feminina incorpora elementos

que foram ao longo da história e de algumas sociedades características ligadas à domesticidade e à submissão. Assim, a docência na educação infantil também carrega as concepções, características, elementos e influência de carreiras femininas.

Seguem dois excertos que caracterizam a docência na educação infantil como uma extensão de práticas desenvolvidas no privado e a função da professora como maternagem.

O que vemos no espaço da creche é o corpo feminino ocupando o lugar do zelo, da maternidade e do benéfico. Cuidar das crianças simboliza uma continuidade das práticas domésticas. (COTA, 2007, p. 38).

A ideia de vocação é, portanto da posse de uma aptidão para o magistério, de habilidades inatas para o exercício da profissão, tem raízes profundas na condição de gênero desses professores especialmente nas mulheres, na sua condição feminina e no seu trânsito permanente entre o lar e a escola. (CAMPOS, 2008, p.107),

Ao naturalizar a docência na educação infantil como práticas femininas, os autores trazem para a discussão a docência na educação infantil como maternagem, ou seja, como “processos sociais de cuidado e educação das crianças, em oposição à maternidade, que se refere à dimensão biológica da gestação e do parto” (CARVALHO apud CERISARA, 2002, p. 37).

A docência entendida dessa forma assume características e semelhanças às práticas de mães para com seus filhos: cuidado, amor, zelo, doação, dedicação, paciência, carinho, atenção, etc. Dessa forma, de acordo com Cerisara, as professoras de educação infantil trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e doméstico, em uma profissão que guarda a ambiguidade entre ser mãe e ser docente, onde as relações entre casa-creche-escola constituem-se como diferentes cenários em que se desenvolvem ações de cuidado e de educação de crianças, tanto no universo doméstico quanto no público. (CERISARA, 2002).

Ainda de acordo com essa autora, nos espaços de educação infantil as delimitações das atribuições da família e da instituição são nebulosas, pois a faixa etária das crianças requer da família e da instituição de educação infantil práticas bastante semelhantes de educação e cuidado (CERISARA, 2002, p. 46). Os momentos da alimentação, do banho, do sono são exemplos dessa estreita semelhança e nebulosidade, pois a criança, por causa da sua pouca idade, é dependente dos adultos na realização dessas atividades tanto no espaço público como no privado. Ações estas na maioria das vezes entendidas como de cuidado no seu sentido mais restrito.

Se considerarmos que essas ações requerem dos adultos contato corporal direto e afetivo constantes e entendermos que sentimento e afetividade fazem parte das atribuições femininas construídas histórica e socialmente dentro da divisão entre os gêneros em oposição a um modelo técnico e racional de trabalho, a desvalorização profissional das professoras de educação infantil é eminente.

A fim de ampliar tal visão é preciso ir além do que nos aparenta ser. De que afeto ou cuidado estamos falando? Do afeto e cuidado entendidos como amor, doação e vocação, naturalizados como práticas femininas? Ou do cuidado em seu significado mais amplo, entendido como responsabilidade com/para o outro em seus diferentes aspectos corporal, emocional, cognitivo e social?

Cota (2007) e Campos (2008) ao analisarem as respostas das professoras, sujeitos das suas pesquisas, destacam que paciência, amor, carinho, dedicação, ajuda e doação constituem de certa forma o cuidado na educação infantil:

Nesse sentido ser professora de educação infantil pressupõe gostar de criança, expressado nas falas pelo sentimento de amor, aliado à paciência e ao carinho, identificados na ação do cuidado. (COTA, 2007, p. 95)

[...] Contudo, o amor e o cuidado aparecem como a dimensão mais ontológica do ser professor. As imagens e os significados dessa dimensão falam do professor enquanto ser professor, de um sentido global desse ser, de uma natureza comum que é inerente a todos os professores e a cada um deles e se expressa nas suas ações e comportamentos (dedicação, ajuda, doação). (CAMPOS, 2008, p. 145).

De acordo com Carvalho (1999) uma característica do conceito de cuidado é que ele transita entre as esferas da vida pública e privada, da família ao mercado de trabalho e às políticas públicas. Para explicar tal colocação, a autora explicita que na maioria das vezes o termo cuidado é “associado à prestação de serviços pessoais a outros, mas os termos podem também ser empregados no sentido de empatia, carinho, respeito, atenção, proteção, compaixão ou compromisso com a comunidade” (CARVALHO, 1999, p. 51). A autora destaca que nos estudos feministas este conceito é associado aos trabalhos que as mulheres executam no interior das famílias como mulheres, mães, filhas e irmãs.

O conceito de cuidado, de acordo com Carvalho (1999) emerge simultaneamente na psicologia a partir dos estudos feministas do “feminismo da diferença”¹¹ nos quais os autores acreditam que as mulheres são desde cedo

¹¹ Para saber mais sobre o feminismo da diferença, ver Nancy Chodorow (1979,1990) e Carol Gilligan (s.d).

formadas a partir das noções de relacionamento, ligação e “cuidado”, o que as levaria a responsabilizar-se pela prestação de serviços aos outros, e na sociologia, com as pesquisas sobre o trabalho não remunerado das mulheres no lar ou na prestação de serviços àqueles incapazes de viver o dia a dia com autonomia por causa da idade ou de algum tipo de incapacidade.

Dessa forma, a multiplicidade de significados construídos por diferentes marcos teóricos contribui e ao mesmo tempo torna complexa a utilização adequada do conceito de “cuidado” ora entendido como fonte de superexploração, ora como amor, enaltecido como valor ético universal e ao mesmo tempo apontado como núcleo central da subordinação social das mulheres. (CARVALHO, 1999, p. 51)

No entanto, Carvalho salienta que para entendermos o cuidado na relação entre adultos e crianças é necessário deslocá-lo tanto do enfoque que o articula às relações naturais entre mulheres e crianças baseada no instinto maternal, quanto daquelas abordagens que o coloca fora da história como uma categoria central de uma ética dos relacionamentos. É necessário, segundo a autora, que o cuidado seja tomado como um conjunto de práticas construídas historicamente e socialmente e que faz parte de uma transformação social na vida dos homens, mulheres e crianças diretamente ligada à emergência e consolidação da modernidade. (CARVALHO, 1999, p.76)

No entanto, em sua forma ideal, hoje o cuidado vem sendo associado ao feminino e é entendido como:

[...] uma relação que garante a presença de uma adulta do sexo feminino, estável, dedicada, e amorosa, que se responsabiliza pelo desenvolvimento total da criança, fazendo dessa tarefa o centro de sua vida e sendo culpabilizada pelos fracassos nesse percurso. Uma idealização que coloca frente a frente mulheres dependentes dos homens e definidas a partir de seu papel de mãe. (CARVALHO, 1999, p. 76-77)

Dessa forma, segundo esse ideal de cuidado, as crianças deverão ser cuidadas por mães e professoras dedicadas, o que implicaria presença constante e regular e ao mesmo tempo privaria os homens das tarefas diretas de cuidado e dos vínculos emocionais, reservando a eles as funções de provedor, protetor e autoridade moral.

Cota (2007) e Campos (2008) utilizam o conceito de *habitus* de Bourdieu, para entender a docência na educação infantil como práticas femininas naturalizadas, como maternagem. Para Bourdieu (1983, p. 65) o conceito de *habitus* consiste em:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças as transferências analógicas de esquemas.

Assim, Cota (2007) parte desse conceito para entender a incorporação do cuidado em uma perspectiva materna no trabalho com as crianças na creche entendendo essa incorporação como um *habitus* feminino. Segundo a autora:

Pode-se afirmar, sem correr o risco de generalização, que o *habitus* no campo feminino, determinado pela cultura, anuncia uma concepção de mulher professora que vai ao encontro do modelo de mãe. Nesse sentido, o *habitus* pode ser entendido como um conjunto de padrões de comportamento, pensamento e gosto, que acaba por estabelecer um elo entre o coletivo e as práticas individuais. O *habitus* adquirido através da inculcação familiar pode contribuir para estruturação das experiências escolares, o que pode justificar a incorporação pelas trabalhadoras de creche, do sentido do cuidado na perspectiva materna, no fazer diário do trabalho com crianças. (COTA, 2007, p.99).

Dessa forma, para Cota (2007), as práticas femininas naturalizadas de cuidado, chamadas pela autora de “cuidado em uma perspectiva materna” para com as crianças no interior das instituições de educação infantil é resultado de uma dialética entre sujeito e sociedade, uma relação de mão dupla entre um *habitus* da mulher e a estrutura de um campo socialmente determinado como é o campo do gênero onde o ser mulher, filha, mãe, professora contribuem para a incorporação do cuidado como amor, zelo, atenção, afeto, na constituição do ser docente, ou seja, padrões de comportamento, um *habitus* feminino.

Enquanto para Cota (2007) as práticas femininas naturalizadas são entendidas como *habitus* feminino, para Campos (2008) tais ações dos professores são caracterizadas como *habitus* professoral. O autor utiliza-se desse conceito para explicar as características ou competência que ao longo da história foram constituindo-se como práticas e representações dos professores. Para ele:

A dimensão do amor e do cuidado e os conteúdos representacionais a ela associados (carinho, dedicação, amor, paciência, dom, vocação), aparece como produto de uma negociação desses profissionais com outras instâncias de sua vida social. Os conteúdos dessa dimensão representacional estão fortemente ancorados nas condições de gênero, nas experiências formativas e profissionais, na condição religiosa e na origem familiar desses professores. As experiências vividas nesses lugares e sob essas condições fornecem elementos que se aderem

ao *habitus* professoral e influem diretamente sobre a natureza e o conteúdo dessa representação. Por outro lado, essa dimensão expressa, também, uma regularidade estruturante do ser professor cujas raízes são antigas, remontam à longa história de constituição da profissão docente no Brasil e do seu processo de feminização. Amor e cuidado passaram a ser condições inerentes do ser professor, se aderiram ao *habitus* professoral como um dos seus elementos mais fortes e continuam orientando as práticas e as representações dos professores. Amor, cuidado, carinho, paciência. Sem tais condições ou atributos, ser professor parece impossível. (CAMPOS, 2008, p.103)

Campos (2008) considera que o ser professor está engendrado nos diferentes papéis sociais que esses sujeitos assumem no interior da sociedade. É resultado da mediação entre os condicionantes sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Ou seja, essa gama de experiências vividas pelos sujeitos individuais na sociedade é constituinte do ser professor. Para tanto as categorias de gênero, a classe e etnia, bem como os papéis que assumem enquanto mães, filhas, e as instâncias sociais de que participam como a família, igreja, grupos de amigos, constituem a docência e o *habitus* professoral.

De acordo com Silva (2005) o *habitus* professoral é o conjunto de ações que são visivelmente exercidas pelos professores e que receberam resposta imediata dos alunos. Assim, segundo essa autora, Bourdieu mostrou que a efetivação de práticas exercidas social e coletivamente configuram um *habitus*, ou seja, práticas deixam de ser meros saberes práticos e se configuram um comportamento que denominou de *habitus* (SILVA, 2005, p.156). Essa autora utiliza-se também do conceito de experiência em Thompson, pois para ela *habitus* e experiência são constituintes entre si, pois a vida prática é produzida por critérios e elementos que fazem parte das ações práticas que se repetem todos os dias em um determinado fazer, e que nelas há gestos corporais, apreciações e estilos que compõem aquela atividade e não outras.

Esses padrões explicitados pelos autores como *habitus* feminino e *habitus* professoral são padrões construídos de forma dialógica entre indivíduo (subjetivo) e estruturas sociais (objetivo). Precisamos considerar que esse *habitus* é “capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades” (SETTON, 2002, p. 63), ou seja, esse conceito possibilita apreender certa homogeneidade nas disposições, gostos e preferências de grupos e/ou indivíduos produtos de uma mesma trajetória social. No entanto, não é algo imutável, mas é um sistema de disposição construído continuamente, aberto e constantemente sujeito as novas experiências. (SETTON, 2002, p. 65)

Cota (2007) e Campos (2008) compartilham dessa ideia quando explicitam que:

Não pretendo, no entanto, sugerir que a trabalhadora da creche seja um ator homogêneo, que as experiências de mulher por si só expliquem a situação presente, isso negaria a condição de ressignificar as práticas e agregar outros valores e experiência a própria prática (COTA, 2007, p. 100-101).

[...] Aprende que o amor, o cuidado, a doação e a ajuda são elementos importantes para a profissão Estes elementos ordenadores do ofício não são apenas trazidos pelos professores para seu local de trabalho, mas são, também, forjados em seu interior. (Campos, 2008, p.113)

Para Campos (2008, p. 113) apud Carvalho (1999) tais condições [...] “são criadas, reafirmadas e transformadas pelos critérios de funcionamento das organizações [...]” (CARVALHO 1999, p.223) A própria escola e as relações travadas em seu interior reforçam essa dimensão afetiva, seja como amor e cuidado, seja como ajuda e doação.

De acordo com Cota (2007) e Campos (2008), tais regularidades estruturantes entendidas por eles respectivamente como *habitus* feminino e *habitus* professoral conferem a docência na educação infantil a não profissionalização e o desprestígio na medida em que:

O *habitus* feminino não só pode justificar o posicionamento das trabalhadoras de creche, como também reforça as dificuldades para a profissionalização dessas trabalhadoras. Nessa direção, se no âmbito das creches há uma certa manutenção da solidariedade e integração comuns no seio da família, o zelo, o cuidado, a proteção, conjuga-se a essa situação o fato de que, sendo doméstico, o trabalho na creche não tem um valor de mercado que justifique melhores salários. (COTA, 2007, p. 48-49)

As precárias condições de trabalho a que estão sujeitos os professores são, por sua vez, um sintoma dessa falta de reconhecimento social a profissão, o que implica na baixa estima dos docentes e se reflete na sua identidade profissional. Assim como agem diante da questão dos baixos salários (que trataremos mais adiante), os professores esboçam certo conformismo diante de suas condições de trabalho. O discurso do esforço, da doação e do sacrifício heróico, como já vimos, acaba por anular a crítica e a disposição para lutar por melhores condições de exercício da profissão. (CAMPOS, 2008, p.121).

Dessa forma, as atividades desenvolvidas nas instituições de educação infantil que implicam interações entre adultos e crianças através do “corpo a corpo”, como os momentos do sono, higiene e alimentação, dão à profissão o sentido de zelo, cuidado materno, proteção, doação e ares de vocação. Essas ações não são percebidas como educativas, pois as educativas seriam aquelas mais próximas ao modelo escolar. As primeiras são ações associadas à maternagem e à esfera do doméstico o que induz a uma desvalorização profissional.

Dessa forma, partindo do entendimento que a ação docente na educação infantil constitui-se de ações direcionadas às crianças semelhantes às que ocorrem no âmbito da família a partir da satisfação das necessidades básicas na busca da proteção e do cuidado em seu sentido mais restrito e que há uma representação social e identitária das professoras de que sua profissão requer doação e sacrifício, sua profissionalização e reconhecimento tornam-se difíceis.

Se a não profissionalização e não reconhecimento são consequências da associação das ações voltadas às crianças pequenas à maternagem, a situação se agrava ainda mais quanto às professoras de crianças de zero a três anos, pois a semelhança entre as ações da creche e família é mais sutil por causa da pouca idade das crianças e sua dependência aos adultos.

Cota (2007) em sua pesquisa entrevistou mulheres trabalhadoras de creche e destaca que, para essas mulheres, ser professora de creche é diferente de ser professora de educação infantil.

[...] pode-se perceber que, quanto às trabalhadoras de creche, há uma grande indefinição dos papéis relacionados ao próprio trabalho. Se por um lado, se afirmam como professoras de educação infantil, por outro, há uma consciência de que o lugar que ocupam está aquém da docência: ser professora da educação infantil e ser professora de creche não parece à mesma coisa. [...] Dessa forma, podemos perceber que Joana fala de dois trabalhos distintos: aquele que ela realiza na creche e um outro, que é o da educação infantil, onde há planejamento, atividades de leitura e escrita, entre outros que ela julga como importantes para que haja reconhecimento de seu trabalho. Essa distância, a coloca num lugar inferior, onde “eu ainda não estou satisfeita” e pode significar: eu ainda não sou, de fato, professora. (COTA, 2007, p. 91-92)

Por outro lado Campos (2008), cujos sujeitos entrevistados foram professoras de educação infantil e ensino fundamental, não destacou diferenças entre a docência nas diferentes etapas da educação básica. Conclui em sua pesquisa que tanto a ação docente na educação infantil como a ação docente no ensino fundamental carregam características de maternagem.

Se entendermos que a educação infantil tem como objetivo a educação e o cuidado das crianças de zero a seis anos de idade com o objetivo de ampliar e diversificar as experiências delas, diferentemente das ações direcionadas a elas no lar e também daquelas que ocorrem no ensino fundamental, sua especificidade deve ser reconhecida. Ou seja, o adulto que lá trabalha não tem o papel do pai ou da mãe, nem da professora de ensino fundamental; deve ser a professora de educação infantil com um papel e uma formação específica.

3.4 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ENSINO

A partir da observação das categorias gerais e específicas, identificamos que duas dissertações do conjunto analisado tiveram como foco nas realidades estudadas a docência na educação infantil entendida como ensino, mas criticam tal função: Sales (2007) e Assis (2004). A categoria B – A docência na educação infantil como ensino foi discutida pelos autores a partir do seguinte referencial teórico e pesquisadores. Sales (2007) utilizou: Cruz (2006), Formosinho (2006, 2002, 2001), Kramer (2005), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Cerisara (2002), Oliveira- Rocha (2000), Edwards (1999), Kuhlmann Junior (1998), Campos (1994, 1991) e Abramovay (1991); e Assis (2004): Campos (1999), Faria e Palhares (1999), Kuhlmann (1999, 1998), Basso (1998), Mukhina (1996), Zilma Moraes de Oliveira (1996), Campos, Rosenberg e Ferreira (1993), Campos e Haddad (1992), Machado (1991) e Kramer (1994, 1986).

Assim, partindo da leitura dos trabalhos, observaram-se registros que definem a docência na educação infantil como preparação para ensino fundamental. A seguir destacam-se excertos de unidades de registros que permitem visualizar essa categoria específica.

As professoras se reconhecem como profissionais de ensino, no entanto não percebem as especificidades da docência no ensino infantil se apegando a transmissão de conteúdos e a outras práticas mais comuns ao ensino fundamental. Valorizam mais as atividades dirigidas do que o brincar, ou seja, a brincadeira ocupa um lugar secundário nas práticas das professoras. (ASSIS, 2004, p. 5)

Preparar a criança para o ingresso no ensino fundamental embasa a representação social de todas as professoras entrevistadas quanto aos objetivos da educação infantil. Tal compreensão acerca da função das instituições de educação infantil assemelha-se às ideias da educação preparatória, atribuída à pré-escola durante o século XIX, que tinha por objetivo compensar as deficiências

das crianças das classes populares, sua miséria, sua pobreza e a negligência de suas famílias, preparando-as para a alfabetização. (SALES, 2007, p. 110)

A docência aqui entendida como ensino aparece como tentativa de valorização profissional em negação ou oposição às ações de cuidado no sentido de maternagem bem como do entendimento da criança como homogênea, “vir a ser” e de educação infantil como preparação para o ensino fundamental. Agindo como professoras do ensino fundamental, através da transmissão de conteúdos, essas mulheres acreditam e se sentem mais professoras. Ou seja, é o educar no sentido de ensino que confere aos sujeitos das duas pesquisas, professoras de creche e pré-escola, a identidade profissional. Se por um lado, se sentem desvalorizadas por direcionarem as crianças com quem trabalham, em suas concepções, ações de cuidado no seu sentido mais restrito, por outro buscam nas ações das professoras de ensino fundamental sua valorização profissional através do ensino de conteúdos.

Dessa forma, de acordo com Sales (2007) e Assis (2004):

Ensinar conteúdos ditos escolares às crianças faz parte da representação de todas as docentes sobre o papel de professora de educação infantil. (SALES, 2007).

Mesmo que com algumas diferenças, os depoimentos citados nos permitem admitir que as professoras acreditam que o CER [Centros de educação e recreação] tem uma função educativa e pedagógica, e que deve através de ensino de certos conteúdos, preparar a criança para a escolarização futura. (ASSIS, 2004, p.112)

Se a função da educação infantil é educar e cuidar das crianças de zero a seis anos de idade em complementaridade às ações da família e comunidade, respeitando os direitos fundamentais da criança e garantindo sua formação integral através das diferentes dimensões humanas, tais como, linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural buscando a ampliação, diversificação e sistematização das experiências e conhecimentos das crianças, a mera transmissão de conteúdos limita a função social da educação infantil e antecipa o ensino fundamental, aqui entendido em seu sentido tradicional, na medida em que despreza as outras dimensões humanas, em detrimento do aspecto cognitivo.

Ao buscarem a sua profissionalização através da transmissão de conteúdos e se identificando com as professoras de ensino fundamental, as quais socialmente são reconhecidas enquanto profissionais do ensino, as professoras de educação infantil sujeitos das pesquisas negam a função da educação infantil e as diferentes dimensões humanas, assim como a heterogeneidade das crianças. Elas partem da ideia de criança universal, natural e homogênea produzida pelo projeto da modernidade como fraca, passiva, incapaz, dependente, isolada, (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003, p. 69), como “vir a ser” ou “inacabada”, cuja preparação para o futuro é evidente e preciso, assim como a de uma criança cuja realidade social e cultural lhe acarreta a falta de determinados hábitos, conhecimentos, afetos, e cabe a essa etapa a compensação de tais déficits.

O compromisso da educação infantil com a apropriação de conhecimento vincula-se ao conjunto de experiências oferecidas às crianças nos contextos de vida e intencionalmente nas instituições de educação infantil sem a finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade ou preparação.

Dessa forma, o caráter de educação e cuidado da função social da educação infantil deve ser entendido a partir de uma concepção ampla de educação para além dos modelos escolares, “[...] uma concepção de educação em acordo com a nova maneira de olhar a criança pequena, como um ser ativo, competente, agente, produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais e não apenas futuras” (ROSEMBERG, 2002, p. 77). Com esse entendimento,

A aprendizagem não é um ato cognitivo individual realizado quase que isoladamente na cabeça da criança. A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto com os adultos e, igualmente importante, com outras crianças: por isso, enfatizamos que a criança pequena, como aprendiz, é co-construtor ativo. A aprendizagem não é transmissão de conhecimento que conduz a criança a resultados pré-ordenados, nem a criança é um receptor e reproduzidor passivo [...]. (DAHLBERG, MOSS; PENCE, 2003, p. 72)

Sales (2007) e Assis (2004) explicitam que a educação vista no sentido de ensino é que garante às professoras entrevistadas sua identidade profissional. É, segundo os autores, a partir da transmissão de conteúdos que as professoras de educação infantil se sentem mais professoras.

As professoras entrevistadas não consideram que o cuidar e o educar são aspectos inerentes e inseparáveis da prática docente na educação infantil. Os depoimentos demonstram que o educar é mais importante. O educar é considerado como o mais relevante porque para as professoras de nossa pesquisa é ele que as constitui como professora, ou seja, na ótica delas, é o educar que lhes confere identidade profissional. (ASSIS, 2004, p. 96).

É importante ressaltar que, na representação social das professoras, a função de educar aparece quase sempre como sinônimo de ensino, quer seja de letras, de números ou de “bons” hábitos necessários à vida adulta, como, por exemplo, a disciplina. A aprendizagem de tais conteúdos e condutas, pelas crianças, apresenta-se como uma exigência das professoras pautada, muito mais, nos currículos criados para cada etapa de escolaridade, do que sobre os sujeitos reais presentes nas instituições. (SALES, 2007, p.113).

Rocha (2010, p. 2) reafirma o reconhecimento da especificidade da educação infantil, cuja função sustenta-se na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas, realizando-se através de uma ação intencional orientada. Ainda, de acordo com a autora:

As afirmativas indicadas descartam desde logo qualquer consequência identificada com uma isenção da atuação docente, da sistematização e da organização da ação pedagógica e, é óbvio, com qualquer limite ao rigor da formação dos professores para atuar na educação infantil. Ao contrário, amplia-se a função docente e as exigências formativas quando a ação pedagógica extrapola uma perspectiva simplesmente reprodutora e transmissiva. (ROCHA, 2010, p. 11)

De acordo com Dubar (2005) e Pimenta (1997), a identidade humana não é dada de uma vez por todas no nascimento; é construída e reconstruída no decorrer da vida a partir de um processo inacabado, contínuo e dialético entre sujeito e sociedade. Dessa forma, a identidade pessoal e a identidade construída coletivamente contribuem para a definição da identidade profissional. Para Pimenta (1997, p.165):

Uma identidade profissional se constrói, pois a partir da significação social da profissão; [...] Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Do confronto entre as teorias e práticas. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como baseado em sua rede de relações com outros professores, outras escolas, sindicatos e outros agrupamentos.

Assim, podemos inferir que a identidade profissional dos sujeitos entrevistados, professores de creche e pré-escola, é produto das sucessivas socializações através da transação “interna” ao indivíduo e outra “externa” às instituições com as quais ele interage. Assim, suas identidades profissionais estão engendradas naquilo que ele gostaria de ser enquanto professor de educação infantil, um profissional reconhecido, bem como, há uma revisão e reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. No caso aqui estudado parece que a docência na educação infantil como ensino faz parte de uma reconstrução identitária no sentido de rever a identidade profissional das professoras de educação infantil a partir da negação ou oposição a práticas de maternagem, as quais buscam se identificar com professores do ensino fundamental no momento em que elegem como função da educação infantil a educação no sentido de ensino, a preparação para o ensino fundamental e entendem as crianças como futuros alunos. Salientamos que a busca por se identificar com as professoras de ensino fundamental se dá, também, na medida em que as profissionais de educação infantil não se sentem legitimadas, pois tiveram sua profissão reconhecida recentemente e o reconhecimento social das instituições de educação infantil como educativas e seus profissionais como docente está em vias de construção.

Tal discussão sobre a profissionalização das professoras de educação infantil no Brasil toma destaque a partir das diferentes Leis de Diretrizes e Bases da Educação, e de forma mais específica a partir da LDB, Lei n.9.394/96 quando explicita o caráter educativo da educação infantil e reconhece seus professores como docentes. No entanto, a promulgação da lei já é resultado de movimentos anteriores, os quais foram ganhando força na busca da valorização do pedagogo.

De acordo com Bonetti (2005), as tentativas de reconhecimento da especificidade profissional das professoras de educação infantil vêm ocorrendo desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. No entanto, destaca que algumas discussões e documentos construídos no decorrer dos anos tenham se distanciado de tal objetivo, pois “cada lei traz a marca do pensamento da sociedade e dos estudiosos de uma época” (BONETTI, 2005, p.110),

A autora explicita que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 4.024/61 trouxe em dois artigos a educação “pré-primária”¹² vinculada ao título da “Educação de Grau Primário”.¹³ Dessa forma, de acordo com a autora “estabelecia-se então, já na lei, a possibilidade de que a educação voltada para as crianças abaixo de sete anos fosse construída a partir do modelo da educação primária” (BONETTI, 2005, p.112). Em um dos artigos, tal lei especificava a idade das crianças às quais tal educação deveria se destinar, crianças de zero a sete anos, e quais as denominações das instituições responsáveis por elas, escolas maternas e jardins de infância. O outro artigo responsabilizava as empresas de, por iniciativa própria ou em cooperação com o poder público, organizar e manter

¹² Pré-primária, de acordo com a LDB n. 4.024/61, referia-se à educação das crianças menores de sete anos, o que seria a atual educação infantil de zero a seis anos.

¹³ O que hoje equivale às séries iniciais do ensino fundamental.

tais instituições quando em seu quadro de trabalhadoras tivessem mães de crianças com menos de sete anos.

Embora tenha havido na lei o reconhecimento de que a educação da criança pequena seja caracterizada como uma modalidade de educação, isso não garantiu o reconhecimento da especificidade e criação de projetos para essa faixa etária, pois, quanto à formação dos professores, a lei, em seu artigo 53 estabelece o nível médio para os docentes da educação de grau primário, a qual não se estende aos professores de pré-primário. Sobre os professores do pré-primário não há qualquer indicação, podendo ser os professores leigos para a educação das crianças pobres em período integral, com as normalistas na coordenação, ou em meio período como professores pré-primários (BONETTI, 2005, p.114). Assim, a omissão quanto à formação dos professores:

[...] parece indicar que os legisladores não entendiam ser necessário a formação dos professores/as com exigências para atuar no “pré-primário”, reforçando a idéia de que a função de professora das crianças pequenas podia ser exercida também por mulheres de boa vontade. (BONETTI, 2005, p. 114)

A LDB, Lei n.5692, de 1971, não apresenta avanço quanto à formação dos professores de educação infantil e mantém a frágil definição quanto à educação das crianças de zero a sete anos. No segundo capítulo, que trata do ensino de primeiro grau em um dos artigos, a lei indica a possibilidade de ingresso de crianças com menos de sete anos no ensino de “primeiro grau” e em outro postula que uma educação conveniente dar-se-ia em instituições próprias como escolas maternas, jardins de infância e equivalentes. Dessa forma, para Bonetti (2005, p. 121) ora a criança de zero a sete anos é tratada como aluno ora como criança.

Para a formação dos professores a presente lei estabelece ainda a formação mínima para o exercício do magistério e especifica apenas as habilitações para atuar no primeiro e segundo grau. Segundo Bonetti (2005), “somente em 1974 a formação do professor de educação infantil é tratada pela Indicação 45 do Conselho Federal de Educação, na qual se indicava que “fosse ampliada, nos cursos de formação de professores, a oferta de habilitação para o ensino pré-escolar” (BONETTI, 2005, p. 123).

Para Gohn apud Bonetti (2005, p. 123), “essa indicação atribuía à pré-escola a compensação das defasagens dos escolares do primeiro grau”. Para a autora, o caráter compensatório atribuído à educação infantil e a função de seus profissionais fica mais explícito no Parecer CFE nº 1.600/75, no qual estabelece os conteúdos da habilitação para atuar na pré-escola. “Esse parecer confirmou a educação pré-escolar como preparatória para os níveis posteriores, ao estabelecer conteúdos para a habilitação em nível médio de seus profissionais” (BONETTI, 2005, p. 123-124).

Desde então, caberia à pré-escola uma função corretiva e preventiva do fracasso escolar nas etapas futuras da educação da criança, cabendo-lhe preparar e adaptar a criança ao modelo escolar, compensando suas carências e preparando-a para a alfabetização e para as etapas seguintes. (BONETTI, 2005, p.124)

Seguindo com a autora, esses programas compensatórios passaram a ser questionados a partir de críticas aos modelos discriminatórios e da busca por uma pré-escola de qualidade. O que, de certa forma, levou a repensar as funções da educação infantil e seus profissionais. (BONETTI, 2005, p. 127)

Assim, Bonetti (2005) salienta que é na década de 1980 que os profissionais de creches e pré-escolas começaram a ganhar destaque, através de artigos e pesquisas que os abordam, bem como, sua função e formação. Tais pesquisas evidenciavam a presença de hierarquias entre os profissionais e uma diferença entre o prestígio que estava diretamente relacionado às idades das crianças que atendiam, ou seja, quanto menor a idade das crianças e maior contato com seu corpo, menor a exigência de formação aos profissionais e seu prestígio. (BONETTI, 2005, p.128-129).

A partir de meados de 1980, a criança passa a ser entendida como um sujeito ativo em sua educação, e o papel dos profissionais começa a ser repensado, principalmente a partir de orientações com base na teoria piagetiana, e a formação do profissional orienta-se na psicologia do desenvolvimento, na qual o papel do professor é intencional e diferente da família. Nos anos 1990, seguindo as contribuições de Vygotsky, surge um novo movimento quanto à função, formação e perfil do professor. A criança, que passa a ser entendida em seu contexto social, requer maior formação dos profissionais que delas se ocupam. Segundo Bonetti (2005, p.131), “o professor, compreendido então como mediador, função para a qual se encontra despreparado, requer novas referências de formação e de atuação”.

Segundo Bonetti (2005, p. 132), no que se refere ao professor de educação infantil e sua formação, houve dois momentos distintos, o da Constituinte até 1994 e outro após a LDB, Lei n.9.394/96. No que tange à Constituição de 1988, os avanços se dão no sentido de que a criança passa a ser entendida como um sujeito de direito à educação, responsabilizando o Estado e a família, rompendo com modelos da assistência e educação estabelecidos até então. Para tanto, de acordo com a autora, é a LDB, Lei n.9.394/96, que dá estatuto legal ao estabelecido na Constituição; é a partir dela que a educação infantil e a formação dos profissionais passam a ser pensadas no âmbito da educação básica.

De acordo com a lei, a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança

até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social em complementaridade à ação da família e comunidade. Dessa forma, cabe ao professor desse nível da educação desenvolver a criança nas creches e na pré-escola de maneira que complemente a educação dada pela família e pela comunidade. Quanto aos profissionais e sua formação, a lei estabelece o nível superior, no entanto, como a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Há, de acordo com Bonetti (2005), uma generalização para formar dois profissionais distintos. Segundo a autora:

Para os professores leigos que atuam especialmente nas creches pode ser considerado um ganho, pois lhes garante um nível mínimo para sua formação. Para a formação do professor de educação infantil como categoria profissional o não estabelecimento do nível superior como mínimo e sua retirada do âmbito das universidades foi uma perda, quanto à qualidade e possibilidade de reconhecimento da categoria. (BONETTI, 2005, p.153).

Após a LDB, Lei n.9.394/96, outros movimentos surgiram, tais como os que resultou no Projeto de Lei 4.746 de 1998, que dispõe sobre o exercício da profissão do pedagogo, do deputado Arnaldo Faria de Sá, e os que levaram à aprovação em 19 de agosto de 2009 da regulamentação da profissão do pedagogo. Em 14 de julho de 2010 é aprovado o Projeto de Lei n.2.508A de 2007 que autoriza o poder executivo à criação do Conselho Federal e Conselhos Regionais de Pedagogia. Nessa mesma direção, a Resolução nº 02 de 2009 da Câmara de Educação Básica do CNE, no parágrafo primeiro do artigo 2º, afirma que:

São considerados profissionais do magistério aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de Educação Básica, em suas diversas etapas e modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Indígena), com a formação mínima determinada pela legislação federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2009)

Assim, veremos que as professoras de educação infantil constituem a categoria do magistério porque desempenham a docência, guardadas as especificidades relacionadas à idade das crianças, seu processo de desenvolvimento e construção do conhecimento. Então, o que nos falta para a profissionalização docente na educação infantil?

Para Campos (2002), o conceito de profissionalização docente não é neutro, ingênuo ou desprovido de interesse. Segundo as autoras, o termo vem ganhando campo a partir das reformas educacionais ocorridas nas décadas de 1980 e 1990, e no contexto das agendas multilaterais sua utilização vem de certa forma responsabilizar os professores pela qualidade do ensino, que doravante não atendem às exigências da qualidade desejada pelo mercado de trabalho. Assim:

O “alargamento” das funções docentes, expresso pela assunção por parte dos professores, de novas tarefas e responsabilidades para além daquelas relacionadas ao ensino aprendizagem é o principal mote da retórica oficial. Argumenta-se que as novas tarefas exigem mais autonomia e responsabilidade o que acarretaria novas exigências de qualificação que, por sua vez, desencadearia uma nova demanda por profissionalização. (CAMPOS, 2002, p.14-15)

Ainda de acordo com a autora, a recorrência discursiva à profissionalização dos professores como a estratégia de melhoria da educação básica acaba por gerar um convencimento de difusão de uma verdade incontestável que liga o professor à culpa pela crise da educação e à de missão de “salvador” da educação. (CAMPOS, 2002, p.34)

Feita essa ressalva, utilizaremos o termo profissionalização no sentido de valorização e reconhecimentos profissional.

Para Tardif (2005, p. 27):

Uma profissão, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização.

De acordo com Contreras (2002, p. 55) “são muitos os quadros elaborados tentando expor quais são os traços determinantes de uma profissão”. O autor explicita o que Skopp, Enguita e Hoyle caracterizam como profissão. Para Skopp (apud CONTRERAS, 2002) caracteriza uma profissão como quando há: um saber sistemático e global (o saber profissional); poder sobre o cliente (a disposição deste em acatar suas decisões); atitude de serviço diante de seus clientes; autonomia ou controle profissional independente; prestígio social e reconhecimento legal e público de seu *status*; e subcultura profissional especial. Enguita por sua vez, assinala os seguintes traços: competência (ou qualificação num campo de conhecimento); vocação (ou sentido de serviço e seus semelhantes); licença (ou exclusividade em seu campo de trabalho); independência (ou autonomia, tanto

diante das organizações como dos clientes); autorregulação (ou regulação e controle exercido pela própria categoria profissional). Já para Hoyle, profissão é aquela que: realiza uma função social crucial; um grau considerado de destreza; essa destreza exercida em situações não rotineiras; corpo de conhecimento sistemático; período prolongado de educação superior; essa educação supõe um processo de socialização dos valores profissionais; esses valores tendem a centrar-se nos interesses dos clientes e em alguma medida tornam-se explícitos em um código ético; ter liberdade para realizar seus próprios juízos com respeito à prática apropriada; a categoria profissional deve ser ouvida na definição das políticas públicas relativas às suas especificidades. Ter controle sobre o exercício das responsabilidades profissionais e um alto grau de autonomia em relação ao Estado; alto prestígio e um alto nível de remuneração.

Segundo Contreras (2002) quando se compara essas características às atividades dos professores, a conclusão que se chega é que a docência é uma semiprofissão, na medida que aos professores “ falta autonomia com relação ao Estado que fixa sua prática, carentes de um conhecimento próprio especializado e sem uma organização exclusiva que regule o acesso e o código profissional. ” (CONTRERAS, 2002, p. 57) Para o autor, há uma fraqueza nas teorias que fazem duvidar do seu valor para entender a realidade social das profissões e sua possível relação com a docência. “E esta debilidade é o simplismo de seu ponto de partida, já que se identifica o que é uma profissão com elementos que já foram selecionados *a priori*” (CONTRERAS, 2002, p.58). E não se considera como ela é representada socialmente, como foram construídas historicamente as condições de trabalho e as imagens públicas com respeito a elas, as quais não podem ser explicadas por uma coleção de características. (CONTRERAS, 2002, p. 58) Para o autor a questão não está em a docência ser ou não profissão, mas se o que as profissões representam socialmente é uma aspiração desejável para o ensino.

Assim, o que os movimentos sociais e de estudiosos vêm buscando em suas lutas é uma educação infantil cuja função social consista na educação e cuidado de forma integrada, que contemple as dimensões humanas infantis e que os professores sejam reconhecidos social e politicamente como profissionais pelo trabalho e ações específicas que realizam com as crianças de zero a seis anos.

3.5 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO EDUCAÇÃO E CUIDADO

A partir da observação das categorias gerais e específicas, identificamos a concepção de docência na educação infantil como educação e cuidado indissociados em seis dos 13 trabalhos analisados: Flores (2000), Monteiro (2007), Rubiato (2006) Sana (2007), Tristão (2004), Toninato (2008). Os autores que explicitaram a docência na educação infantil como educação e cuidado indissociáveis, de forma mais clara, nas suas reflexões, utilizaram os seguintes referenciais teóricos e pesquisadores: Tristão (2004): Bazílio e Kramer (2003), Dalberg, Moss e Pense (2003), Kramer (2003), Ávila (2002), Cerisara (2002), Larrosa (2001), Montenegro (2001), Kuhlmann (2001), Faria (2001), Maranhão (2000), Boff (1999), Almeida (1998), Spaggiari (1998), Mussati (1998), Geraldi, Messias e Guerra (1998), Freire (1996), Assunção (1996), Wallon (1971); Flores (2000): Freire (1998), Felipe (1998), Bujes (1998), Louro (1997, 1996), Assunção (1996), Cerisara (1996), Apple (1996), Campos (1995), Nolasco (1995), Costa (1995), Dotti (1994), Badinter (1993), Pessanha (1993), Ávila (1993), Rosemberg (1992); Sana (2007): Ongari e Molina (2003), Kramer (2003), Perrenoud (2003), Cerisara (2002, 1996), Oliveira-formosinho (2002), Silva (2001), Guimarães (2000), Freire (1999), Nóvoa (1995); Toninato: Oliveira-Formosinho (2005), Sanches (2003), Cerisara (2002), Rocha (2000), Kuhlmann (2000, 1998); Rubiato (2006): Moscovici e Doise (1991), Berger e Luckman (1983); e os seguintes pesquisadores: Kramer (1991), Almeida (1998), Carvalho (1999), André (2000), Kuhlmann (2001) e Cunha (2003); e Monteiro (2007): Moreira (1999), Arce (2001), Souza (2002), Cerisara (2002), Sayão (2003), Veríssimo (2003), Zabalza (2003), Tiriba (2005) e Ortiz (2007).

A seguir destacam-se excertos de unidades de registros que permitem visualizar essa categoria específica.

Estou partindo do entendimento de que educar crianças tão pequenas em ambientes coletivos é uma profissão caracterizada pela sutileza. Isso fica evidente em ações que são quase imperceptíveis, tal como mudar Victoria de posição ou perceber Ismael tentando levantar-se, estabelecendo um diálogo corporal com ele, mas que denotam a capacidade da professora de perceber as crianças e agir de forma a contemplar as necessidades dos pequenos. Essa sutileza em atos cotidianos, aparentemente pouco significativo, mas que revelam a importância do trabalho docente com bebês. (TRISTÃO, 2004, p. 134-135)

Pelos depoimentos de alguns educadores, percebe-se uma linha de trabalho que busca contemplar o cuidado e a educação das crianças de uma forma integrada, vendo como indissociáveis os diferentes aspectos do trabalho cotidiano. (FLORES, 2000, p. 188).

O primeiro item levantado pelas professoras: propor às crianças experiências ricas e diversificadas promove a importância atribuída a um trabalho diversificado, que garanta a aprendizagem e a interação entre as crianças e entre estas e a professora. A professora de educação infantil deve ter um perfil que englobe alguns critérios para que seja possível garantir

que as crianças tenham acesso real às experiências ricas e diversificadas, que lhes proporcionem aquisição de conhecimentos novos e a garantia de experiências ricas e diversificadas [...] (SANA, 2007, p.141).

As respostas revelam uma mudança de concepção acerca do trabalho docente com crianças pequenas. Os participantes consideram as ações de cuidar e educar interdependentes e indissociáveis, um trabalho que envolve relações intensas entre criança-criança, criança-adulto, além do reconhecimento da possibilidade de melhoria na qualidade de vida da criança. (TONINATO, 2008, p. 110).

Como já foi explicitado neste trabalho, foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96, que o poder público conferiu à educação infantil, primeira etapa da educação básica, a função de educação e cuidado de forma indissociada. A transferência das creches e pré-escolas do âmbito da assistência para a educação significou na lei o atendimento integral das crianças de zero a seis anos, conferindo à creche o reconhecimento de uma instituição educacional em que o cuidado da criança faz parte da educação.

Tal lei considera que a criança deverá ser cuidada e educada objetivando o seu desenvolvimento integral sem distinção ou predominância de nenhum dos aspectos. Para tanto, é equivocado afirmar, como já foi explicitado neste trabalho, que só após a promulgação da LDB as creches e pré-escolas se transformaram em instituições educativas; elas sempre foram, pois é impossível cuidar de criança sem educá-la. (CRAIDY, 2002, p. 61).

No entanto, o caminho entre a legislação e a realidade é longo, pois após 14 anos da promulgação da lei a realidade brasileira quanto à concepção da função social da educação infantil é diversa no que diz respeito ao grau de entendimento sobre o que constitui a educação, o cuidado e a indissociabilidade entre ambos. Verifica-se que:

O que foi definido na lei – e isso se pode afirmar – ainda não foi implementado. Poucos são os estados e municípios que estabeleceram as normas para o credenciamento das creches e pré-escolas no sistema de ensino, e ainda mais raros os que realizam essa integração. (CRAIDY, 2002, p.59)

De acordo com os resultados das pesquisas de Tristão (2004), Flores (2000), Sana (2007) e Toninato (2008), a função social de educação e cuidado de forma indissociada atribuída às instituições de educação infantil está em menor ou maior grau presente entre as concepções das docentes de educação infantil que foram pesquisadas.

Tristão (2004), a partir da observação da ação docente de uma professora de berçário, destaca que o caráter da educação e cuidado das crianças, naquele contexto, apresentou-se tão “sutil” que a própria docente não dava visibilidade às suas ações como de cuidado e educação.

No decorrer desta pesquisa percebi muitos momentos marcados pela sutileza de um olhar atento e de uma presença disponível acontecerem na relação da professora com os bebês, contudo, muitos deles não eram percebidos pela docente como essenciais para a prática pedagógica com crianças pequenas. Não sendo percebidos não eram avaliados e significados ou re-significados. (TRISTÃO, 2004, p. 184)

A invisibilidade que a profissional atribui a algumas das suas ações pode ser consequência tanto da formação que pouco vem atendendo à especificidade do trabalho realizado com as crianças de zero a seis anos, da especificidade dos aspectos que envolvem a educação e cuidado das crianças de zero a três anos, com as quais tal professora exercia a docência, bem como da feminização do magistério, em que o trabalho é permeado por ações que foram construídas e relacionadas historicamente às mulheres, pois estas seriam as responsáveis ideais para sua realização.

De acordo com Kiehn (2009), há nos currículos dos cursos de formação de professores para educação infantil no Brasil a predominância de áreas de conhecimento na constituição da formação pedagógica, em comparação às áreas ou campos que integram a formação pedagógica específica para a educação infantil. De acordo com a autora:

[...] podemos afirmar que a formação para professores de educação infantil permanece numa posição de segunda ordem considerando que a prioridade está na formação para professores das séries iniciais do ensino fundamental. Esta colocação secundarizada, representa de modo geral, o entendimento e o lugar de importância concebida à formação de professores que atuam junto à educação das crianças pequenas dentro do universo acadêmico. (KIEHN, 2009, p. 10).

Dessa forma, podemos concluir que a formação específica para a docência na educação infantil, de acordo

com a pesquisa concluída em 2005 por Kiehn, não atende às necessidades de uma formação específica necessária à especificidade dos aspectos de educação e cuidado que as crianças de zero a seis anos necessitam. Tristão (2004, p. 96) salienta que:

Quando questionada a respeito da sua constituição profissional como professora de bebês, a professora afirmou que o peso da formação acadêmica era pequeno, visto que pouco foi discutido o fazer profissional com crianças de até três anos no seu curso de graduação. Para ela grande parte do que sabe foi construído no dia-a-dia ou foi buscado por conta própria. Dessa forma, apesar de se mostrar satisfeita com o magistério, a professora não era muito otimista ao se referir às contribuições do curso de Pedagogia para a sua prática com crianças pequenininhas.

Tendo como maior referência a formação para a docência na pré-escola ou no ensino fundamental e conhecimentos subjacentes a eles, quando se deparam com a especificidade de educação e cuidado necessários às crianças de zero a três anos, a professora não reconhece suas ações como importantes ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Pois são ações mais pautadas na satisfação das necessidades e especificidade de cuidado e educação e que historicamente foram relacionadas aos afazeres domésticos femininos, e por isso mais desvalorizadas, as ações que têm como objetivo estrito a apropriação de conhecimentos, tal qual se dá no ensino fundamental.

Dessa forma, a educação e o cuidado na educação infantil exigem uma superação do entendimento da educação em seu sentido escolar, propedêutico, preparatório e compensatório, para o entendimento de educação mais ampla:

[...] de acordo com a nova maneira de olhar a criança pequena que se está, construindo no Brasil, como ser ativo, competente, agente, produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais, e não apenas futuras. (ROSEMBERG, 2002, p.77)

Tristão, com a sua pesquisa, identifica a categoria “sutil” como uma das características que constitui o trabalho docente com bebês. Para autora, esta é entendida “como uma presença atenta e disponível a compartilhar os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade ao longo da sua história” (TRISTÃO, 2004, p.143). Nessa medida, segundo a autora, o adulto deixa de ser a principal referência relacional dentro da creche e deve agir nas relações educativas de forma a respeitar a alteridade dos pequenos. Ou seja, esse olhar para o outro, essa sutileza, implica a percepção de cada uma das crianças, tendo como pano de fundo o papel da educação e dos docentes para a humanização do pequeno ser humano.

O que Tristão (2004) destaca como “sutil” na ação docente direcionada às crianças de zero a três anos, as professoras sujeitos da pesquisa de Flores (2000) destacaram como *felling*, ou seja, a importância da alteridade na ação docente com os bebês. Para elas, considerando as necessidades específicas das crianças pequenas e sua dependência em relação aos adultos, exige-se do profissional um *felling*, pois “à satisfação das necessidades dos bebês que, nessa fase, se dá em tempo muito individuais, exige um olhar especial para cada criança [...]” (FLORES, 2000, p. 186)

Tais concepções, em ambas as pesquisas, nos revelam a especificidade das ações pedagógicas realizadas com os bebês no interior das unidades educativas. Leva-nos a inferir que a docência realizada com crianças tão pequenas consiste num imbricamento de ações de educação e cuidado que torna difícil e nebulosa sua visibilidade. Consideradas as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de zero a três anos em seus aspectos corporal, social, cognitivo, afetivo e emocional, as ações docentes direcionadas a elas não pode, como bem explicita Didonet (2003), ser diferente das experiências concretas vivenciadas por elas através das relações que estabelece com os outros.

Apesar de ter destacado que a professora observada nesse estudo não entendia algumas das suas ações docentes como importantes a educação das crianças, Tristão (2004, p.140) consegue captar o entendimento dela sobre a especificidade e características que a ação docente de cuidado e educação as crianças de zero a três anos requer. Em entrevista concedida, a professora, sujeito da pesquisa, demonstrou incômodo quanto à concepção de algumas pessoas sobre o trabalho realizado no berçário:

Outro dia passou uma mãe e nós estávamos na área e ela comentou, os bebês é bom, né, eles só brincam. Eu fiquei pensando assim, claro, eles só brincam, o que ela queria, que eles estivessem aprendendo? a ler e escrever? (Apud, Flores, 2000)

De acordo com o excerto, a professora dá indícios de superação de uma concepção de educação em seu sentido restrito e propedêutico. Parece considerar que o brincar é importante para a faixa etária com a qual trabalha, é o meio em que se dá a construção do conhecimento.

Em sua pesquisa, Sana (2007) explicita que as professoras, sujeitos de seu estudo, reconhecem as ações voltadas ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças como pertencentes à docência na educação infantil; no entanto, segundo a autora, quando elencam o aspecto “cuidar de crianças pequenas” como um dos mais

satisfatórios em seu trabalho, elas se esquecem da indissociabilidade da educação e cuidado. Assim, segundo a autora, o aspecto educativo fica invisível e implícito nas ações de cuidado. De acordo com Sana (2007)

Esse critério surge para reforçar a ideia de que as professoras dos CCI's/UNESP ainda mantêm a concepção do cuidado como a mais forte em suas relações com as crianças da unidade. O que não pode ser esquecido pelas professoras dos CCI's Unesp e não apenas por elas, mas por todos que atuam na área de educação infantil (p.130)

Pois para Sana (2007, p.130) apud Rosseti-Ferreira (2003)

Aqueles que nos cuidam medeiam nossas relações com o mundo. Nas condições materiais e sociais em que vivem e de acordo com a sua cultura, seus costumes e suas crenças, organizam o ambiente em que vivemos possibilitando-nos agir nele e sobre ele. Possibilitam, assim, que as coisas desse mundo façam sentido para nós e, ao mesmo tempo, apresentam-nos aos outros, atribuindo-nos, ao interagir conosco, certas posições e sentidos. (ROSSETI-FERREIRA, 2003, p.10)

Didonet (2003, p. 6) também compartilha dessa concepção quando destaca que: “Não há um conteúdo ‘educativo’ na creche deslocada dos gestos de cuidar. Não há um ‘ensino’ seja um conhecimento ou um hábito que use via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança”.

Flores (2000, p. 190), ao analisar as entrevistas com 35 professores de crianças de zero a dois anos, encontra nos sujeitos de sua pesquisa a mesma concepção de Didonet:

[...] pode-se afirmar que a concepção de educação infantil presente nos berçários vem procurando contemplar a integração entre cuidados e educação, oferecendo às crianças os cuidados de maternagem de que necessitam e os incentivos à independência indispensáveis ao desenvolvimento de sua autonomia sem desconsiderar que no trabalho institucional junto a esta faixa etária encontra-se sempre, implícita ou explícita, uma dimensão educativa.

Embora o excerto explicita uma indissociabilidade entre educação e cuidado nas concepções das docentes pesquisadas, Flores (2000) afirma que a dimensão educativa da educação infantil se configura ora implícita ora explícita, o que pode acarretar ora na visibilidade ora na invisibilidade de tal aspecto a ação docente.

Para tanto, quando considerados os conteúdos educativos para essa faixa etária, estes não podem significar objetos abstratos separados das experiências concretas de vida das crianças, eles devem, pois, ser interiorizados com a construção de um processo interativo dos pequenos com os outros, sejam eles adultos ou seus pares, bem como, integrados a um processo de responsividade. Didonet (2003, p.9) exemplifica algumas situações:

[...] o ato de dar banho, trocar a fralda, vestir e pentear o cabelo são gestos de comunicação humana entre adulto e bebê nos quais há uma troca profunda de sentimentos, e, portanto, de organização mental, de estruturação interior, de formação da auto-imagem, do desenvolvimento do “eu” da criança; o modo como se encara as manifestações de birra, de desagrado, de curiosidade das crianças, como se busca a superação de comportamentos de “agressão” e como se promove a interação social determina o tipo de educação que se está dando a elas; a fala do adulto inicia a criança na linguagem, pois vai dizendo o que ela faz o que às outras estão fazendo, o que sentem e assim, vai mediando os atos por meio da linguagem.

Embora em sua pesquisa Toninato (2008) também explicita como concepções das professoras a indissociabilidade da educação e do cuidado, destaca que essa apropriação se dá pouco a pouco pelas profissionais.

Os dados nos revelam que os professores possuem formação específica para a docência, na Educação Infantil, possuem a visão histórica do trabalho com crianças pequenas e do contexto em que estão inseridas, de maneira que todas as referências vislumbram o reconhecimento paulatino do trabalho docente, na perspectiva interdependente das ações de cuidado e educação na primeira infância. (TONINATO, 2008, p.120)

O que parece, a partir da análise dos trabalhos de Tristão (2004), Flores (2000), Sana (2007) e Toninato (2008) é que as concepções das professoras quanto à docência na educação infantil consistem em cuidar e educar as crianças de forma indissociada, para tanto, elas estão pouco a pouco se apropriando de tal concepção em suas ações docentes. Parece que a indissociabilidade é algo que ainda escapa de suas mãos, algo em definição, algo em constituição.

3.5.1 Quando as professoras dicotomizam educação e cuidado

Seguem unidades de registro que ratificam as concepções das professoras de educação infantil, sujeitos das pesquisas, em que dicotomizam em suas ações docente o cuidado e a educação.

Os discursos revelam que os docentes sabem da responsabilidade que possuem no cuidado e na educação das crianças, mas não sabem como associá-los de uma maneira que considere o desenvolvimento infantil do aluno. (RUBIATO, 2006, p.139)

Assim, com o apoio nas representações sociais, cabe assinalar que o estudo do material levantado nesta pesquisa permitiu captar pistas sobre a existência de dois mundos antagônicos (creche/pré-escola); estes mundos – enquanto permanecem distintos e separados – convivem aparentemente, muito bem sob o título de “educação infantil”. (MONTEIRO, 2007, p.86).

Sabemos que essa concepção que dicotomiza educação e cuidado está ligada a uma das interpretações da história da origem das instituições voltadas ao atendimento das crianças pequenas, as quais acreditam que na creche só se cuidava e na pré-escola só se educava. Apesar de creches e pré-escolas terem apresentado diferenças quanto à faixa-etária das crianças, classe social das famílias, instâncias de pertencimento, ambas guardavam objetivos educativos, embora distintos. (KUHLMANN, 1998). Enquanto a creche estava ligada à assistência e apresentava um objetivo educativo-assistencial de guarda direcionada aos filhos de trabalhadores, a pré-escola, ligada à educação, objetivava a socialização e preparação das crianças mais abastardas para os sistemas educativos.

Para tanto, podemos inferir, de acordo com os estudos de Rubiato (2006) e Monteiro (2007), que a concepção de que na creche só se cuidava e na pré-escola só se educava ainda não foi totalmente superada. Isso se dá na medida em que, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil apontem a educação infantil como uma instituição cuja função social é a integração do cuidado e educação das crianças de zero a seis anos de idade, essa apropriação depende do entendimento de que os profissionais que trabalham diretamente com os pequenos farão das leis, da formação deles, das concepções que têm dos conceitos de cuidado e educação, do entendimento de criança e da educação voltada a elas, assim como das contingências locais dos sistemas de ensino.

Destacamos que a dicotomia entre educação e cuidado nas pesquisas de Monteiro (2007) e Rubiato (2006) se dá de forma diversa quanto à intensidade e sua existência entre as creches e pré-escola.

Voltamos a discutir, mais uma vez, a cisão entre cuidar e educar, implícita na enunciação dos sujeitos ao justificarem as diferenças entre o trabalho na creche e o desenvolvido na pré-escola. As atividades próprias da creche aparecem apenas associadas a características de higienização, de cuidado, retirando-se daquele espaço qualquer possibilidade de aprendizagem, e onde a professora se sente mais “cobrada”, esperando-se que ela dê esperando-se que ela faça qualquer possibilidade de aprendizagem, e onde a professora se sente mais cobrada “tudo” que os pais não dão. (MONTEIRO, 2007, p. 76).

As tarefas relacionadas aos cuidados físicos são realizadas devido às circunstâncias do contexto escolar e às necessidades dos alunos. Por isso, os professores esperam um reconhecimento dos pais, já que para a maioria dos docentes essas funções não são próprias de sua profissão e eles as dispensam devido à ausência dos pais e uma suposta necessidade da criança, principalmente com relação ao afeto. As atividades de cuidados físicos são executadas com mais aceitação pelos professores que trabalham com os de menos idade, mas os maiores deveriam, a princípio, terem internalizado as regras de convivência e saberem cuidar do próprio corpo independentemente da supervisão do professor. (RUBIATO, 2006, p.133)

Monteiro (2007) aponta a dicotomia entre educação e cuidado relacionada à idade das crianças atendidas. De acordo com a concepção dos sujeitos dessa pesquisa, na creche só se cuida e na pré-escola só se educa. Percebe-se dessa forma uma continuidade e herança daquilo que se caracterizou ao longo da história como a função de guarda e assistência que caracterizaram as creches e de preparação e compensação da pré-escola.

Por outro lado, o estudo de Rubiato (2006) explicita que, embora o cuidado seja necessário às crianças pequenas, este não é caracterizado pelas profissionais como parte de sua função como professora de educação infantil, mas aparece em seus discursos como um favor, um mal necessário, é aquele aspecto que tem menor importância. O cuidado, que há muito tempo se caracterizou como ações relacionadas apenas às instituições voltadas ao atendimento de crianças de zero a três anos, aqui começa a ser pensado como uma ação necessária à educação infantil como um todo. Portanto, ele não é reconhecido como constituinte da/na educação infantil, mas necessário. De acordo com Haddad (2003, p.16) isso ocorre porque:

O ponto de partida é a existência de sistemas paralelos de cuidado e educação infantil desenvolvidos ao longo da história e ainda presentes na maioria dos países industrializados: uma mais voltado ao cuidado assistencial, operando mais longo do dia e orientando às famílias e às crianças consideradas em risco; outro mais deliberadamente focalizado no enriquecimento das experiências, conhecimentos e das habilidades das crianças, cujo funcionamento é de apenas algumas horas por dia cuja prioridade é o grupo etário mais próximo da escola formal. Um quadro que tem imprimido ao campo da educação infantil marcas de fragmentação e inconsistência e incoerência, que se manifestam em diferentes concepções e objetivos, sobreposição administrativa e distintas formas de funcionamento e ações diante das crianças e de suas famílias, e cuja superação constitui o grande desafio das políticas pró-integração.

Fica a evidência, mais uma vez, da cisão entre educação e cuidado quando, de acordo com Monteiro (2007), os professores, tanto os de creche como os da pré-escola, não se reconhecem como pertencentes a um mesmo grupo profissional, o grupo de professores da educação infantil. Enquanto o professor da creche caracteriza sua ação como de cuidado, os da pré-escola, mesmo que de forma limitada, se considera participante do processo de ensino e de educação.

Os professores de pré-escola criam um certo esforço para se diferenciarem, dos professores de creche, enquanto para os professores de pré-escola, o possível núcleo central das representações de professor de creche é composto pelos termos amor e paciência, os próprios professores de creche associam sua atividade ao cuidar de crianças. Percebemos algumas diferenças nos indícios das representações sociais, comparando os possíveis núcleos centrais. O professor de pré-escola não se reconhece como pertencente a um grupo que englobaria professores da creche, nem situa este colega como um igual. O professor de creche por sua vez, não tem, ou não deixa ver, parâmetros que o aproximariam do de pré-escola. Assim, a representação social do professor de educação infantil sobre seu próprio trabalho, parece ainda não ter conseguido formar uma unidade entre o binômio cuidar e educar. (MONTEIRO, 2007, p.18).

Segundo a autora, a partir do conjunto de respostas, é possível captar uma diferenciação entre as características necessárias a uma professora de creche das de quem trabalha na pré-escola. Como trabalho do professor de creche as professoras sujeitos da pesquisa apontam o cuidado; para tanto, os termos paciência, amor, carinho, atenção e dedicação aparecem como necessários à sua ação docente. Para elas, não há na creche qualquer aprendizado, na medida em que não reconhecem em suas ações as dimensões de socialização e seu sentido educativo. (MONTEIRO, 2007, p. 82). Dessa forma, podemos inferir que para as professoras a ação docente na creche se constitui a partir da maternagem. De acordo com a autora, em suas justificativas, as professoras deixam entender que:

[...] o trabalho docente com criança de zero a três anos define-se pelo cuidar, e tem na paciência o elemento primordial. O trabalho deste professor parece se resumir em trocar fraldas, dar banho, cuidar da alimentação e do sono. As atividades referidas nas justificativas são semelhantes às desenvolvidas no trabalho doméstico e esta semelhança justifica-se na argumentação dos sujeitos, pela pouca idade das crianças. Referências à dimensão pedagógica do trabalho com essa faixa etária não aparecem. (MONTEIRO, 2007, p. 92)

Nessa fase são enfatizados os momentos de higiene, sono, alimentação, acolhimento, o dar colo, carinho e atenção. Todas essas ações para os sujeitos da pesquisa têm o sentido de não educacional; no entanto, para Monteiro (2007, p. 97) enquanto o professor da creche acolhe (cuida) com um envolvimento emocional e verbal, está educando. Assim, o que para as professoras sujeitos da pesquisa significa o cuidado em seu sentido mais restrito, para a pesquisadora constitui a ação docente na creche como cuidado e educação indissociados. Ou seja, Monteiro (2007) reconhece uma ação educacional, indissociada das ações de cuidado tão essenciais no trabalho com as crianças de zero a três anos.

Os professores da pré-escola, por sua vez, têm em suas concepções a ideia de que mesmo de forma limitada participam do processo de ensino e de educação; no entanto, se ressentem por não integrarem a chamada “escola”, e pertencerem ao grupo de professores da educação infantil, o que os aproxima dos professores da creche.

Dessa forma, o termo “mundo letrado”, segundo Monteiro (2007) é o que ratifica a diferença entre os professores de creche e pré-escola, pois se refere ao “início” do processo de alfabetização, o que não acontece na creche. É por meio desse aspecto que o professor de pré-escola se difere do professor da creche e consegue se identificar com os professores do ensino fundamental, do qual, segundo eles, deveriam fazer parte.

As demonstrações de satisfação com relação à possibilidade de oferecer aos alunos um “mundo letrado” são comuns e frequentes entre os professores da pré-escola, pois isso é o que os diferencia dos professores de creche. (MONTEIRO, 2007, P.104)

Outras palavras são associadas ao trabalho realizado pelos professores de pré-escola: experiência, formação, paciência, criatividade, dedicação, atividades recreativas e carinhosa. Por isso, apresenta-se para esses sujeitos algo “a mais” para o desenvolvimento do seu trabalho, não o essencial. Por outro lado, a associação dessas palavras e seus significados para as ações docentes pode significar uma reformulação daquilo que acreditam ser a docência na pré-escola. Pode apresentar-se como um indício de que a concepção da ação docente na pré-escola de educação no seu sentido propedêutico começa a ser repensada ou superada. E que os professores começam a ensaiar, mesmo que nivelem termos de concepção, o sentido de educação e cuidado de forma indissociável.

Monteiro afirma que a partir do conjunto das análises é possível concluir que há nas representações sociais das professoras uma oposição entre os termos cuidar e educar. Esse binômio está sutilmente presente em diferentes momentos, encaminhando, justificando ou ratificando a distinção e hierarquização atribuída ao professor de creche e ao professor de pré-escola. (MONTEIRO, 2007, p. 105).

Na pesquisa de Rubiato (2006), por sua vez, a dicotomia entre educação e cuidado ganha visibilidade quando as professoras sujeitos da pesquisa classificam as ações de cuidado como um favor ou uma questão de necessidade dos alunos de pré-escola.

Todos os sujeitos acreditam que as atividades ligadas ao cuidado precisam ser realizadas na escola, já que atendem a algumas necessidades dos alunos. Mas à medida que a idade das crianças aumenta, percebeu-se que no caso da escovação os professores achavam que estão perdendo tempo, já que poderiam estar realizando outras atividades. Assim, desde que não ocupe muito tempo, podem ser realizadas, mas precisam do apoio da família, já que esse tipo de cuidado é de responsabilidade daquela instituição que não toma para si a função de cuidar da saúde bucal de seus filhos devido à falta de informação. (RUBIATO, 2006, p. 115).

Nessa medida, o cuidado na ação das professoras dessa pesquisa
e Monteiro *e*
Rubiato não é
explorado a partir de experiências físicas, sociais e culturais, visando a sua integração a dimensão educacional da educação infantil, mas caracterizado como momentos de rotina. Assim, as professoras sujeitos desta pesquisa identificam em suas ações momentos de cuidado separados dos momentos de educação.

[...] Então se conclui que embora a higiene e a alimentação façam parte do currículo da educação infantil e o cuidar e o educar devam ser tratados de maneira indissociável, na prática constatou-se que as atividades realizadas fora da sala de aula não são aproveitadas como oportunidades ímpares para se sistematizar esse conhecimento de modo mais significativo para as crianças. Assim, não há uma relação entre as experiências que a criança vivencia nos momentos de escovação, utilização dos sanitários e horários dos lanches com o saber que é sistematizado em sala de aula. (RUBIATO, 2006, p.116).

No entanto, o que se espera da função social da educação infantil, tanto das creches como da pré-escola, é um atendimento completo para todas as crianças conforme suas necessidades, desde os primeiros meses de vida até o ingresso no ensino fundamental, o que, dessa forma, inclui o cuidar e o educar.

Embora a pesquisa de Rubiato (2006) tenha como sujeitos apenas professores de pré-escola, há em suas concepções uma definição implícita sobre os professores de creche. Os professores da pré-escola deixam entender que não querem ser associado ao grupo de professores da creche, o que expressa uma dicotomia e um menor valor aos últimos e à dimensão de cuidado. Essa hierarquização e discriminação são expressas nas “expectativas dos professores em diferenciar o atendimento dispensado nas creches e pré-escola por meio da separação definitiva de ambos os prédios escolares [...]” (RUBIATO, 2006, p. 121). Para os sujeitos, creches e pré-escolas deveriam ter suas instalações separadas, para que não houvesse associação do seu trabalho ao trabalho realizado na pré-escola em que:

[...] o que se observou foi uma preocupação dos professores em adiantar alguns conhecimentos do conteúdo escolar, já que assim se sentiam mais professores, confirmando a necessidade do corpo docente criar uma identidade sobre o seu trabalho que possua tanto características subjetivas quanto objetivas. (RUBIATO, 2006, p. 162).

Mais uma vez, observa-se a necessidade de identificação dos professores da pré-escola com os professores do ensino fundamental. Eles buscam no ensino de conteúdos escolares uma identidade profissional diferente daquela ligada à maternagem e dos professores da creche.

3.6 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO MULTIPLAS FUNÇÕES

A partir da observação das categorias gerais e específicas, identificamos a concepção de docência na educação infantil como múltiplas funções em três dos 13 estudos analisados: Lopes (2004), Venzke (2004) e Silveira (2007). As autoras utilizaram como referencial teórico respectivamente os seguintes autores e pesquisadores: Lopes (2004): Martins (2004), Nogueira (2001), Orlandi (2000), Silva (1999), Hall (1999), Laplanche e Pontalis (1996), Esteve (1995), Louro (1992), Freud (1921); Venzke (2004): Arroyo (2003), Foucault (2002), Tardif (2002), Arce (2001), Silva (2000), Hall (1999), Silva (1999), Louro (1999, 1997) e Enguita (1991); Silveira (2007): Coracini (2003), Tardif (2002), Arroyo (2000), Nóvoa (1996, 1992), Rocha (1999), Carvalho (1999), Bomtempo (1997), Norodowski (1994), Orlandi (2003, 1993), Hall (1992), Nicolau (1990) e Rousseau (1979). Seguem excertos das unidades de registros que ratificam tal concepção.

[...]Assim como o termo polivalente, revelando nesta pesquisa como sendo um ser que realiza inúmeras funções ao mesmo tempo sem ser apenas a de ensinar. (SILVEIRA, 2007, p. 51).

A multiplicidade de funções desempenhadas pelas professoras nas EMEIs evidencia as diferentes identidades assumidas durante seu trabalho cotidiano com crianças pequenas e, conseqüentemente, a sua característica multi-identitária. (VENZKE, 2004, p. 12).

Ao afirmar que “ser professor é um misto de tudo”, Brenda indica como acaba por se identificar com a posição do professor que ela mesma critica. [...] Assim, ao mesmo tempo em que Brenda reclamou “que é misto de tudo”, ela própria mantém esta posição, pois “tem que lembrar”, tornar consciente o que ela não é, pois caso contrário assumiria essas várias funções, relegando para segundo plano sua função principal. (LOPES, 2004, p. 71).

Os termos “inúmeras funções”, “multiplicidades de funções” e “misto de tudo” relacionados à ação docente na educação infantil de acordo com Silveira (2006), Venzke (2004) e Lopes (2004), caracterizam a docência na educação infantil como múltiplas funções.

Silveira (2007) utiliza o termo polivalente para definir o professor de educação infantil como aquele profissional que nas suas ações diárias realiza inúmeras funções e recorre a diferentes domínios de saber. Venzke (2004), por sua vez, parte do entendimento de que pela multiplicidade de funções desempenhadas o professor acaba construindo múltiplas identidades relacionadas às diferentes funções que assume. Já para Lopes (2004), pelas várias funções na ação docente, os sujeitos de sua pesquisa afirmam que ser professor é um misto de tudo.

Podemos inferir que a concepção que caracteriza a docência na educação infantil como multiplicidade de funções está diretamente relacionada ao entendimento de criança global em suas múltiplas dimensões e potencialidades. A partir desse entendimento parece que os sujeitos das pesquisas partem do pressuposto de que as crianças nessa faixa etária necessitam que suas múltiplas dimensões: linguística, intelectual, expressiva, afetiva, emocional, corporal, social, cognitiva, gestual, sejam contempladas e devam ser consideradas nas ações direcionadas a elas. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002, p. 46):

Essa globalidade da educação da criança pequena – que reflete a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve [...] fazem com que a educadora da infância desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um papel abrangente com fronteiras pouco definidas.

Dessa forma, nas ações diárias de planejar, registrar, trocar fraldas, medicar, cantar, dançar, conversar, contar histórias, brincar, fazer dormir, alimentar, correr, jogar faz de conta, e tantas outras, os sujeitos precisam acionar habilidades diversas e conhecimentos de diferentes áreas: pedagogia, história, sociologia, antropologia, psicologia, enfermagem, pediatria, etc., a fim de contemplar integralmente as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Segundo Oliveira; Duarte; Vieira 2010, apud Tardif “os saberes dos professores não são uma soma de conhecimentos ou de competências. [...] São saberes integrados às práticas docentes cotidianas, as quais são amplamente sobredeterminadas por questões normativas e até mesmo éticas e políticas.”

Em artigo que analisa as funções da educadora de crianças de zero a três anos em algumas regiões da Itália, Mantovani e Perani (1999, p. 86), afirmam que este deve ser um profissional com uma pluralidade de competências e que deve considerar a integralidade das crianças.

Por competência entendemos aqui competências médicas, psico-pedagógicas e sociais, porque a criança não é em parte objeto médico, em parte objeto social, em parte objeto pedagógico. O educador deverá dispor de conhecimentos de base nestas áreas para que a sua ideia de criança seja global e íntegra e também para poder utilizar – sem ser instrumentalizado – o aporte dos vários especialistas. (MANTOVANI; PERANI, 1999, p. 86).

Assim, quando se exige do professor de educação infantil uma formação específica que atenda às necessidades de cuidado e educação das crianças de zero a seis anos, é preciso uma formação que articule diferentes conhecimentos e que forme um profissional polivalente. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil o termo polivalente significa:

[...] que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (RCNEI, 1998, p. 41).

Guardadas as especificidades da educação italiana, para Mantovani e Perani (1999, p. 86), o educador com uma formação polivalente poderá ao mesmo tempo trabalhar na pré-escola, assumir funções de assistência domiciliar, trabalhar no ambulatório, para a própria satisfação, bem como, para tornar mais preparado e competente seu trabalho na creche através da integração dos serviços.

Assim, ao mesmo tempo consideramos necessários ao professor de educação infantil conhecimentos advindos de diferentes áreas para a realização da ação docente, aqui reconhecida pelas autoras como múltiplas funções, e que por isso se assemelham a outros profissionais lhes atribuindo múltiplas identidades. Ele, o sujeito que se forma professor, também é constituído por diferentes saberes, que vão para além daqueles adquiridos no interior das universidades ou em cursos de formação inicial.

Contreras (2002, p. 83) afirma que:

Só é possível realizar juízos e decisões profissionais quando se dispõe de um conhecimento profissional do qual extrair reflexões, ideias e experiências com os que se pode elaborar tais decisões. Isto não implica necessariamente um *Corpus* único e estabelecido de conhecimento avaliado pela pesquisa, nem compartilhado por todas as docentes. Pelo contrário, parece que temos que pensar num conhecimento que é em parte individual, produto das reelaborações sucessivas dos docentes a partir de sua experiência, em parte compartilhado, por obra dos intercâmbios entre professores e processos comuns de socialização, e em parte diversificado, produto de diferentes tradições e posições pedagógicas, o que supõe formas diferentes de interpretar a realidade escolar, a ação docente e as aspirações educativas.

De acordo com Silveira (2007), a ação docente também é resultado de uma série de vivências e conhecimentos advindos de diferentes naturezas. O professor recorre a uma diversidade de habilidades que possui, que adquiriu no decorrer de sua vida e que muitas vezes se caracterizam como saberes provenientes da própria prática profissional.

Um ser fragmentado e não mais uno e segundo Hall (1992) uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. O profissional, o humano e o pessoal se interligam na busca de um professor como um ser, denominado aqui de Polivalente (sujeito que possui diferentes domínios de saber). (SILVEIRA, 2007, p.64).

Para Venzke (2004) quando no dia a dia as professoras, sujeitos da pesquisa, interagem com as crianças a partir de ações que se assemelham ou guardam indícios de profissionais de outras áreas, assumem diferentes identidades. Ou seja, quando alimentam, assumem a identidade de mãe; quando planejam e registram, assumem a identidade de professora; quando cantam e fazem teatro, assumem a identidade de artistas; quando percebem algum mal-estar nas crianças e precisam medicá-las; assumem a identidade de médicas ou enfermeiras, etc.

Considerando essas diferentes funções desempenhadas pelas professoras, que também estão vinculadas a profissionais de outras áreas – saúde, lazer, cultura, etc. – diversas identidades são assumidas no desenvolvimento do seu trabalho. Assim, além da professora, mulher e mãe, três figuras que caminham juntas trazendo vantagens através das experiências adquiridas, mas que são confrontadas entre si; outras identidades também entram nesta disputa tais como: psicóloga, médica, enfermeira, atriz, babá, etc. Portanto, são identidades que coexistem em uma mesma profissional, ora se complementam, ora provocam conflitos, contradições e deslizamentos. Essa característica não permite unidade identitária na definição do que seja esta profissional. A tendência de unificar as identidades geralmente acaba excluindo das discussões aquelas que não se enquadram em sua descrição. (VENSKE, 2004, p.117-118).

Segundo a autora, isso não quer dizer que essas identidades são assumidas individualmente quando acionadas, mas sim que elas coexistem de forma a se complementar e a se contradizer, na medida em que não

podemos separar as dimensões e potencialidades das crianças, mas considerá-las integralmente. Para Garcia (2010),

A identidade docente é, ao mesmo tempo, um processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, que resulta de negociação de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis com suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente.

De tudo isso que foi dito, é possível afirmar que as identidades das professoras estão constantemente sendo produzidas nas relações de poder estabelecidas no cruzamento das condições de trabalho, da compreensão sobre a infância, sobre a escola de educação infantil, sobre as famílias das crianças, sobre os sentimentos, sobre os significados... Enfim, nas relações sociais. Ao apresentar as imagens que possuem de si como mulher, mãe e professora, juntamente com outras identidades também presentes em suas ações educativas como psicólogas, babá, enfermeira, atriz, etc. foi possível apreender a multiplicidade de identidades assumidas por essas profissionais dentro das EMEIS. Assim, essa característica multi-identitária desses profissionais, que defendi ao longo dessas páginas, reforça a inviabilidade da existência de uma e somente uma identidade profissional. (VENSKE, 2004, p. 124).

Assim, a identidade docente constitui-se de um conjunto de formas identitárias que resultam de uma variedade de processos de socialização dos docentes, nas quais ocorrem transações entre uma identidade para si, que o sujeito atribui a si mesmo numa tensão entre o real e aquilo que ele gostaria de ser, e uma identidade atribuída, o jeito que os outros o veem (DUBAR, 2005).

Levando em consideração não somente as múltiplas funções desempenhadas, mas também as identidades vividas, sentidas pelas professoras entrevistadas, em sua representação se evidencia a característica multi-identitária. Opondo-se, assim, à idéia de que a identidade simplesmente desliza e por isso vai sendo “colada” no sujeito em diferentes contextos, criando a noção de predominância de uma identidade sobre outras. A multi-identidade refere-se, então, às diferentes identidades assumidas durante o desenvolvimento do trabalho docente, evidenciando que não existe a predominância de uma e somente uma identidade profissional. (VENSKE, 2004, p. 118)

Realizando este movimento, bem como retornos, entre ele, o documento, o meio social, sua clientela, ele reflete suas ações no seu profissional, interligando o seu pessoal e profissional, na busca de um ser mais completo, embora este em constante aperfeiçoamento, mas, melhor constituído, um ser reflexivo, múltiplo de funções, sempre em busca de constituições. (SILVEIRA, 2007, p. 66).

A amplitude de funções que as professoras assumem, conforme assinalamos na categoria “reconhecimento profissional”, também é um dos motivos pelos quais elas queixam-se de cansaço. Além disso, a intensa movimentação física por ocuparem funções políticas, participarem de seminários, “ser vários profissionais em um só”, agravam seu esgotamento físico. (LOPES, 2004, p. 75).

Nos três estudos, as sujeitos da pesquisa, tendo visualizado suas ações como múltiplas funções que requerem múltiplos saberes e que constituem múltiplas identidades, sugerem uma superação da visão que engessa a ação docente na educação infantil como cuidado em seu sentido restrito, e educação em seu sentido propedêutico. Partindo do entendimento das múltiplas funções, elas reconhecem suas práticas para além dessas dimensões engessadas. Suas ações são mais que ensino e cuidado em seu sentido restrito; constituem-se no entendimento e reconhecimento da ação docente na educação infantil como de educação e cuidado de forma indissociada que, para tanto, requer do sujeito professor diferentes conhecimentos e ações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Explicitamos aqui as principais sínteses e reflexões realizadas no âmbito deste estudo. Compreendemos que as linhas que seguem são resultado do diálogo particular entre sujeito pesquisador e o objeto estudado, ou seja, a produção acadêmica analisada. Tal particularidade diz respeito ao olhar singular do sujeito pesquisador

que, apoiado em diferentes autores, traz para a reflexão sua história, seu conhecimento e suas considerações acerca do objeto investigado. É importante destacar que as reflexões aqui realizadas consistem em um recorte e uma das possibilidades de análise sobre as concepções de docência na educação infantil presentes nas dissertações e que tantas outras poderiam ser realizadas.

A análise das dissertações revelou que colocaram-se em confronto diversas definições acerca da docência na educação infantil. Para aprofundamento do assunto, buscamos aquela que predominava no conjunto das unidades de registro e de contexto de cada estudo, retornando às questões e hipóteses levantadas no início do processo investigativo as quais vislumbravam identificar a especificidade definida para a docência na educação infantil.

Evidenciou-se que as concepções de docência presentes nas produções científicas refletem e retomam a história da educação infantil e suas diferentes funções sociais, bem como, as diferentes funções desempenhadas por seus profissionais. São elas: docência na educação infantil como maternagem, docência na educação infantil como ensino, docência na educação infantil como educação e cuidado e docência na educação infantil como múltiplas funções. No que refere às denominações utilizadas para as professoras de educação infantil, todas as dissertações utilizaram no mínimo duas denominações, aparecendo no conjunto dos estudos os termos: professor, educador, profissional e docente.

Entre os estudos houve a predominância da docência na educação infantil entendida como uma função que vincula educação e cuidado. Nesse sentido, ficou evidente que as professoras de educação infantil, sujeitos das pesquisas, apresentam uma concepção da docência como educação e cuidado, mas, em sua maioria, percebem em suas práticas essas ações de forma dissociada.

Em comparação com a revisão bibliográfica realizada inicialmente, identificou-se outra concepção também predominante no conjunto dos estudos, contudo bastante original, que consiste no entendimento da docência na educação infantil como “múltiplas funções” – justificadas por uma compreensão de que as diferentes dimensões humanas devem ser consideradas nas práticas educativas que visam aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de zero a seis anos de idade. Essa posição reafirma um entendimento da docência na educação infantil para além do cuidado, em seu sentido restrito, e de educação no seu sentido propedêutico. Aqui, as múltiplas funções desempenhadas pelas professoras demandam conhecimentos de diferentes áreas e o reconhecimento de uma formação que dê conta da especificidade de educação e cuidado direcionados às crianças pequenas.

Menor número de estudos reconhece a docência na educação infantil como maternagem, em que as profissionais identificam-se com práticas femininas naturalizadas e, em outros, define-se a docência na educação infantil como ensino. Tais estudos polarizam numa das dimensões que constituem a função social da educação infantil, ora no cuidado como constituinte da docência, ora na educação no sentido restrito do ensino.

A identificação da docência na educação infantil como prática feminina naturalizada revela que há ainda entre as professoras a compreensão da dimensão do “cuidado” em seu sentido mais restrito, como a sua função principal. Tal entendimento de docência está ligado à satisfação das necessidades de higiene, sono e alimentação, vinculada à vocação e papel social da mulher, que teria atributos “naturais”, para ser professora de educação infantil. Esse entendimento deriva-se em alguma medida da própria história da feminização do magistério, que atribuiu à profissão docente uma identificação com as práticas das mulheres/mães, reproduzindo uma função social dada no âmbito privado da família, na qual passa a ser caracterizada e identificada com as ações das mães para com seus filhos: cuidado, amor, zelo, doação, dedicação, paciência, carinho, atenção, assim como satisfação das necessidades de higiene, sono e alimentação. Nessa direção, a docência na educação infantil também passa a ser constituída em sua maioria por mulheres.

A ação docente entendida como prática feminina é resultado de uma dialética entre sujeito e sociedade, uma relação de mão dupla entre um *habitus* individual da mulher e a estrutura de um campo socialmente determinado como é o campo do gênero, no qual ser mulher, filha, mãe, professora carregam determinados significados que contribuem para a incorporação do cuidado como práticas femininas na constituição do ser docente, ou seja, são padrões de comportamento do ser mulher que são incorporados na função de professor, um *habitus* feminino e professoral. Assim, esse entendimento da centralidade e até isolamento da dimensão do cuidado como prática materna acarreta à docência na educação infantil um *status* de não profissionalização e de desprestígio profissional

A inevitabilidade da forte presença das ações desenvolvidas nas instituições de educação infantil, através das interações entre adultos e crianças que exigem uma relação “corpo a corpo” (como os momentos do sono, higiene, alimentação e aconchego), dá a essa profissão um sentido de zelo, cuidado e proteção, que acabam por

identificar essas ações profissionais como pouco ou nada educativas, pois se assemelham às ações que ocorrem no âmbito da família, não havendo uma valorização e um reconhecimento profissional. No entanto, não se pode negar que essas práticas sociais sejam constituintes da docência na educação infantil.

O resultado das análises das dissertações também evidenciou que a docência na educação infantil é definida como ensino a partir das representações das professoras pesquisadas, em oposição e negação à docência na educação infantil como práticas femininas naturalizadas, bem como uma tentativa de profissionalização e busca de identidade e reconhecimento profissional, aproximando-a da docência no ensino fundamental.

Identifica-se aqui que quando as professoras de educação infantil não conseguem admitir e compreender as ações de cuidado direcionadas às crianças como também educativas, conferem entre as suas ações diárias uma conotação de ensino de conteúdos à sua função principal. Buscam, dessa forma, identificarem-se com aquelas que são reconhecidas socialmente como profissionais do ensino, as professoras do ensino fundamental, o que lhes conferiria o reconhecimento e identidade profissional. Essa posição resulta numa compreensão da educação num sentido restrito, como mero ensino, na qual a função docente tem como foco a preparação das crianças para o ensino fundamental, muitas vezes associada a uma perspectiva de compensação e carências (culturais, linguísticas, etc.). Assim, se por um lado se sentem desvalorizadas por direcionarem às crianças com quem trabalham ações de cuidado, por outro buscam nas ações das professoras de ensino fundamental uma identidade profissional.

Para tanto, a busca por se identificar com as professoras de ensino fundamental se dá à medida que as profissionais de educação infantil não se sentem legitimadas, pois sua profissão é reconhecida recentemente e o reconhecimento social das instituições de educação infantil como educativas e seus profissionais como docentes ainda está em vias de consolidação. Evidencia-se então, que a docência na educação infantil como ensino integra uma reconstrução identitária no sentido de rever a identidade profissional das professoras de educação infantil a partir da negação ou oposição às práticas de maternagem, as quais buscam se identificar com professores do ensino fundamental, quando elegem como função da educação infantil a educação no sentido de ensino, a preparação para o ensino fundamental e entendem as crianças como futuros alunos. Ao conferirem à educação o sentido de ensino, as professoras acabam por menosprezar na ação educativa a apropriação do conhecimento vinculada às experiências socioculturais oferecidas às crianças sem a finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade e preparação. Assim, também se dissocia o caráter de articulação entre educação e cuidado como função social da educação infantil, distanciando-se de uma concepção ampla de educação, para além dos modelos escolares.

Os estudos identificados com a docência na educação infantil como educação e cuidado de forma indissociada apresentaram indícios de uma superação em maior ou menor grau da dicotomização desses polos da relação educativa. No entanto, embora se tenha identificado tal superação, sua visibilidade é bastante nebulosa. Essa dificuldade que algumas profissionais atribuem às suas ações como de educação e cuidado pode ser consequência da formação inicial ou em serviço que pouco vem atendendo à especificidade do trabalho realizado com as crianças de zero a seis anos, privilegiando disciplinas teóricas afastadas da formação específica para educação infantil.

Percebeu-se também que tal indissociabilidade ainda é algo que escapa às mãos das professoras, pois sua afirmação ainda está em processo de definição e constituição nas relações cotidianas concretas, oscilando entre uma percepção das reais necessidades das crianças pequenas e a desvalorização social atribuída à sua função.

Nessa mesma direção de superação da dissociabilidade da educação e cuidado estão os estudos que deram visibilidade à afirmação da docência na educação como múltiplas funções. Esses estudos reconhecem a professora de educação infantil como aquela profissional que nas suas ações diárias realiza inúmeras funções e recorre a diferentes domínios de conhecimentos e práticas. Entendem ainda que, pela multiplicidade de funções desempenhadas, a professora acaba construindo múltiplas identidades relacionadas às diferentes funções que assume. Podemos entender daí que a caracterização da docência na educação infantil como multiplicidade de funções está diretamente relacionada ao entendimento de criança em suas múltiplas dimensões e potencialidades. Toma-se aqui como pressuposto que as crianças pequenas constituem-se em múltiplas dimensões: linguística, intelectual, expressiva, afetiva, emocional, corporal, social, cognitiva, gestual, as quais devem ser contempladas e consideradas nas ações educativas.

Conclui-se, nesse conjunto de estudos, que nas ações diárias as professoras precisam acionar habilidades diversas e conhecimentos a fim de contemplar integralmente as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Entende-se que a ação docente aqui reconhecida pelas autoras como múltiplas funções, exige conhecimentos que vão além daqueles adquiridos no interior das universidades ou em cursos de formação inicial.

A ação docente na educação infantil constitui-se de uma série de vivências, experiências e conhecimentos advindos de diferentes naturezas e para realizá-la as professoras recorrem a uma diversidade de habilidades que muitas vezes se caracterizam como saberes adquiridos na própria prática profissional.

Nesse sentido, conclui-se que as ações educativas na educação infantil como múltiplas funções requerem múltiplos saberes e constituem múltiplas identidades, exigindo a superação de práticas que engessam a ação docente na educação infantil ora como cuidado ora educação, em seus sentidos restritos. A compreensão de múltiplas funções reconhece as práticas para além dessas dimensões, admitindo que se faz mais que ensinar e cuidar; entendem-se suas ações como de educação e cuidado de forma indissociadas, nas quais se requer das professoras uma gama de diferentes conhecimentos e práticas.

Dessa forma, a análise geral dos estudos permite identificar uma afirmação da especificidade da ação docente na educação infantil no sentido de superação da dicotomia entre educação e cuidado, diretamente ligada à consolidação da profissionalização das professoras de educação infantil em âmbito social e político, que passa a reconhecer o cuidado como parte da ação docente e a criança como ser de múltiplas dimensões humanas a serem consideradas na ação educativa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, D.B. **Docência, memória e gênero**: estudo sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29. Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2006. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2006. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes>>. Acesso em: 12 ago.2010.

ARCE, Alessandra. Compre o Kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 251-283, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 set.2010.

_____. Jardineira, tia e professorinha: a realidade dos mitos. 1997. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. **Representações de professoras: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de educação infantil**. 2004. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25. Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2002. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2002. Disponível em: <http://www.Anped.org.br/reunioes>. Acesso em 12 set.2010.

AZANHA, José Mário Pires. Uma Idéia de pesquisa educacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

AQUINO, Ligia Leão. Professor de educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia M. F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG, 2010.

BONETTI, Nilva. Lei de Diretrizes e Bases e suas implicações na formação de professores de educação infantil. In: Martins Filho (Org.). **Criança pede respeito: temas em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 set.2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, N.º4024 de 16/12/1961. Brasília, 1961. In:BOBIO, P.V. (Org). LEX Coletânea de Legislação. São Paulo: LEX, Tomo II, 1961. P. 974-933.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, N.º 5692/71. Brasília, 1971. Disponível em www.alesec.sc.gov.br.

_____. Indicação CFE n. 45/74 - O artigo 19 da Lei n.5692/71 e a Educação Pré-escolar. In: Brasil, MEC/SE DE 1º E 2º. Graus/SER. **Legislação e Normas da Educação Pré-escolar**. Brasília, 1979. P. 29-35.

_____. CFE Parecer n.2018/74 aprova a Indicação n.45/74 e acrescenta recomendações. In:Brasil, MEC/SE de 1º e 2º. Graus/SER. **Legislação e Normas da Educação Pré-escolar**. Brasília, 1979.p.21-28.

_____. CFE Parecer 1600/75 de 09/05/75. Dispõe sobre a Habilitação a nível de 2º. Grau para o Magistério pré-escolar. In: BRASIL, MEC/SE de 1º e 2º Graus/SER. **Legislação e Normas da Educação Pré-escolar**. Brasília, 1979.p.36-37.

--- _____. CNE/CEB. **Parecer 22/98**, discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília – DF, 17/12/98.

_____. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Documento Introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

Campos, M. M. A Legislação e as políticas nacionais de educação Infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: Machado, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.27-34.

_____. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez.1999.

_____. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/Coedi. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1994.

CAMPOS, Jamreson Ramos. “Era um sonho desde criança”: a representação social da docência para os professores do Município de Queimadas – PB. 2008. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

CAMPOS, Roselane Fatima. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990**: desvelando as tessituras da proposta governamental. Florianópolis, 2002. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **O mito do método**. Trabalho apresentado no Seminário de Metodologia Estatística, Realizada na PUC- Rio de Janeiro, 1971. Mimeo.

CARVALHO, Marília Pinto. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CERISARA, Ana Betriz. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez 2002.

_____. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. **Cadernos Cedes**, Campinas: UNICAMP, n.35, jul. 2000.

_____. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. Tese (Doutorado em Educação) – FEUSP, São Paulo, 1996.

CHODOROW, Nancy. Estrutura familiar e personalidade feminina. In: ROSALDO, Michelle, LAMPHERE, LOUISE (orgs). A mulher, a cultura, a sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

_____. Psicanalise da maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos.1990.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COTA, Tereza Cristina Monteiro. “A gente é muita coisa para uma pessoa só”: desvendando identidades de “professoras” de creche. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30.Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2007. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2007. Disponível em: <http://www.Anped.org.br/reunioes..Acesso> em 12 set. 2010.

_____. “A gente é muita coisa para uma pessoa só”: desvendando identidades de “professoras” de creche. 2007. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007.

_____. Desvendando identidades de trabalhadoras de creches: trajetórias de alunas de um programa de formação emergencial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29. Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2006. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2006. Disponível em: <http://www.Anped.org.br/reunioes..Acesso> em 12 set. 2010.

CRAYDI, Carmen M. (Org.). **O educador de todos os dias: encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. **Revista Pátio: Educação Infantil**, Porto Alegre, Ano 1, n. 1, p.6-9, abril/julho 2003,.

DUBAR, Claude. **A Socialização: a construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FLORES, M. L. R. Conversando com educadoras e educadores de berçário: relações de gênero e de classe na educação infantil. 2000. 300f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

GANDELMAN, Luciana Mendes. A Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro nos séculos XVI a XIX. **História, Ciências, Saúde, Manguinhos**, v. 8, n. 3, setembro/ dezembro 2001.

GARCIA, M. M. Identidade docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. (Org.). **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/ UFMG, 2010.

GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. **Em aberto**, Brasília, Ano 5, n.31, jul./set.1986.

GOMES, Marineide de Oliveira. As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2004. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2004. Disponível em: <http://www.Anped.org.br/reunioes..> Acesso em 12 set. 2010.

HADDAD, Lenira. Um novo paradigma na integração do cuidar e do educar. Porto. **Revista Pátio: Educação Infantil**, Ano1 n. 1 abril/ julho, 2003.

KIEHN, Moema Helena Köche de Albuquerque. **A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil**. Florianópolis, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

_____. Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2009. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2009. Disponível em: <http://www.Anped.org.br/reunioes>. Acesso em 12 set. 2010.

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

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

_____. História da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai-ago, 2000.

KUHLMANN, M; ROCHA, J.F.T. Educação no asilo dos expostos da Santa Casa em São Paulo 1896-1950. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

LIMA, Lana Lage da Gama; VENÂNCIO, Renato Pinto. O abandono de crianças negras no Rio de Janeiro. In: PRIORE, Mary del. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto. 1996.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. O óbvio e o contraditório na roda. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996.

LOPES, Marcell Ribeiro. **Ser ou não ser: a identidade do professor de educação infantil**. Rio de Janeiro: Editora e Livraria Espaço do Sabor, 2004.

LOURO, G. L. Mulheres na Sala de Aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org.); Carla BASSANEZI, Carla. **História das mulheres no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 1997a. p. 443-481.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997b.

_____. Gênero e magistério: identidade, história, representação. IN: CATANI, Denise Bárbara; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia; SOUZA, Maria Cecília. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997c. p.75-84.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos**. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Proposições**, n.28, p.75-98, 1999.

MARCILIO, M.L. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950. In: Freitas, M. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MATOS, Genícia Martins de. Sentidos atribuídos por educadoras infantis à sua prática profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2008. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2008. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes>>. Acesso em 12 set.2010.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A formação de profissionais da educação infantil: em foco, a relação teoria e prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2003. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2003. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes>>. Acesso em 12 ago.2010.

MONTEIRO, Ana Paula dos Santos. **Representações sociais do professor de educação infantil sobre seu próprio trabalho**. 2007. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

NÓBREGA, M.D.S; MARIANO, S.R. Pobres crianças enjeitadas: o cotidiano dos expostos na Santa Casa da Parahiba (1857-1874). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS: CULTURAS, LEITURAS E REPRESENTAÇÕES, 2. 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UEPB, 2009.

PASCHOAL, J.D; MACHADO, M.C.G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr**, Campinas, n.33, mar.2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 41-88.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Professoras de educação infantil e mudanças: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p.547-571, set/dez 2006.

_____. **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2000.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 7-29

OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Saberes e fazeres da formação do professor**. Campinas: Papirus, 2008. p.127-138.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, p. 5- 4, 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação _____ **Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica& Editora Ltda, 2010.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2010.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999. 290 p.

ROSEMBERG, Fulvia. Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. In: BRASIL/ MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994. p. 51-63.

_____. Do embate para o debate: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. En: Machado, M. L. de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez. 2002. p. 63-78.

RUBIATO, Adriana Guimarães Dias. **A construção da imagem docente e a função do professor de educação infantil: elementos para reflexão**. 2006. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

SALES, Sinara Almeida da Costa. **"Falou, tá falado": as representações sociais docentes sobre infância, crianças, educação infantil e papel do professor**. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SARMENTO, T. Identidade profissional de educadores de infância. **Cadernos de Educação de Infância**, n.52, p.12-26, 1999.

SANA, Elizabete Maria Reginato. **Caracterização profissional das professoras de educação infantil dos centros de convivência infantil CCIs UNESP**. 2007. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo. 2007.

SETTON, Maria da Graça J. Família escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP, v.28, n.1, p. 107-116. jan-jun.2002.

SILVA, Isabel de Oliveira. Educador infantil. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia M. F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG, 2010.

SILVA, Marilda. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 152 -163, Maio/Jun/Jul/Ago, 2005.

SILVEIRA, Andréa Moreira. **O processo identitário docente na educação infantil: entre constituições e prescrições**. 2006. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**; Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

----, Maurice. Saberes docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia M. F. (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de

Educação/UFGM, 2010.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada.** Florianópolis, 2004. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –, Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TONINATO, Tatiane Dalpério. **Formação Identitária de docentes da educação infantil.** 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Presidente Prudente, São Paulo. 2008.

VENZKE, Lourdes Helena Dummer. **Professoras das escolas municipais de educação infantil de Pelotas: identidade em construção.** 2004. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.

VIEIRA, L. M. F. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p.3-16, nov.1988.

VOLPATO, Cláudia Fernandes; MELLO, Suely Amaral. Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu: reflexões críticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35. n. 126, p.723-745, set/dez. 2005.

7 ANEXOS

ANEXO A

Dissertações analisadas e respectivos resumos

1 Tereza Cota, “A gente é muita coisa para uma pessoa só”: desvendando identidades de “professoras” de creche. 01/02/2007.

Esta pesquisa buscou identificar possíveis traços e processos identitários de trabalhadoras de creches, constituídos em suas trajetórias de vida e de trabalho. Mulheres denominadas crecheiras, recreadoras, monitoras ou assistentes, com experiência de trabalho em creches e pré-escolas nos últimos dez anos e que, com isso, puderam acompanhar as discussões sobre o atendimento escolar às crianças de 0 a 6 anos, de acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O meu interesse pela investigação sobre a identidade de trabalhadoras de creches surgiu da minha atuação em cursos de formação de professores de creches e pré-escolas, particularmente no Programa de Formação de Professores da Educação Infantil, em nível médio, desenvolvido em parceria com universidades do Estado de Minas Gerais que compõem o Programa “Minas Universidade Presente”. O desejo pelo tema surgiu, quando deparei com a seguinte problemática: as próprias mulheres que atuam no cuidado e educação das crianças de zero a três anos não conseguiam definir o que realmente “eram” nas comunidades educativas onde atuavam. Parto do pressuposto de que elas não se percebiam como professoras de educação infantil e, dessa forma, questões se colocavam para mim: Quem são essas mulheres, professoras da infância, que trabalham no cuidado e na educação das crianças no interior das creches? Como essas trabalhadoras se percebem no espaço de trabalho? Para responder a essas questões, foi utilizada a abordagem metodológica da História Oral. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa. Foram utilizadas entrevistas abertas, através das quais foram recolhidos e registrados os depoimentos orais de cinco trabalhadoras de creche. Os relatos orais se constituíram na principal fonte de pesquisa, entretanto foram consultadas fontes documentais, tais como os documentos oficiais sobre o Programa, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outros documentos legais. Além dos dados documentais, realizei entrevista aberta com membros da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, responsáveis pela coordenação geral do Programa. Os dados obtidos através de entrevistas abertas foram analisados à luz de referencial teórico sobre construção da identidade profissional das trabalhadoras de creche (Claude Dubar, Antônio Nóvoa, Bernard Lahire), *habitus* feminino (Pierre Bourdieu) e questões de gênero (Michelle Perrot). A pesquisa permitiu a identificação de quatro traços identitários das trabalhadoras de creche: a atitude maternal, acompanhada de uma não diferenciação entre as atividades domésticas e profissionais, a origem familiar de baixa renda e escolarização que determinaram as precárias condições socioculturais e econômicas na trajetória das trabalhadoras, a deficiência na formação básica, o que motivou a sua inserção no Programa Emergencial e o sentimento de pertencimento a um grupo específico: sentem-se como “professoras de creche” e não como professoras da educação infantil.

2 Jamerson Campos. “Era um sonho desde criança”: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas- PB Natal – RN. 01/05/2008

O objetivo desse trabalho foi acessar e compreender a representação social (MOSCOVICI, 2005) da docência para os professores da educação infantil e do ensino fundamental do município de Queimadas na Paraíba. Partimos do princípio de que essa representação que permite ao professor nomear a sua profissão e agir em relação a ela, é produto de regularidades que se expressam na forma de um *habitus* (BOURDIEU, 1983a), matriz geradora de percepção e de ação. Que esse *habitus* professoral tem suas raízes nas experiências e trajetórias de vida social e profissional do grupo. Assim, a partir de algumas variáveis procuramos acessar o perfil do professorado pesquisado e nos aproximar do seu estilo de vida para compreender suas escolhas pela profissão e a representação social do ser professor para esse grupo. Nesta pesquisa foram usadas quatro fontes de dados: a) Os Questionários de Caracterização; b) os Questionários de Práticas e Significados; c) os Relatos de Experiência e; d) as Entrevistas em Profundidade. A análise do material coletado foi feita através da estatística simples (frequência), do cruzamento de variáveis através de tabelas cruzadas e da análise temática de conteúdo. Os resultados apontam para a existência de um grupo relativamente homogêneo no que diz respeito à sua origem social e ao estilo de vida e para uma imbricação entre essa origem e esse estilo e a escolha da profissão. A representação do ser professor, por seu lado, se apresenta de maneira multidimensional. Quatro dimensões se entrecruzam e se articulam para fornecer ao professor uma representação coerente desse ser: as dimensões do amor e do cuidado, da ajuda e da doação, do ensinar/aprender e do sacrifício e da esperança. Os elementos dessa representação estão ancorados nos esquemas de percepção e apreciação do grupo, nas regularidades e nas experiências de vida religiosa, familiar, de gênero e profissional. Nestas regularidades encontramos os elementos que compõem o *habitus* professoral que orienta percepção e ação, representação e prática cotidiana desses professores. A representação social do ser professor aparece ainda como elemento balizador da identidade profissional do grupo de professores. Encontramos também, indícios de mudanças nas práticas desses profissionais desde que concluíram o Curso de Pedagogia. Não sabemos, entretanto, se tais mudanças são apenas pontuais ou apontam para indícios de uma transformação do *habitus* professoral ou da representação social do ser professor.

3 Muriane Sirlene de Assis, Representações de professoras: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de educação infantil. 01/04/2004

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as representações que as professoras de Educação Infantil elaboram sobre

a função da instituição escolar na qual exercem o seu ofício e sobre o papel da professora dessa instituição. Os procedimentos utilizados se fundamentam em abordagens qualitativa, coletamos os dados por meio de entrevistas semi-estruturadas. Nossa análise se embasa nos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural. Os dados analisados enunciam que as professoras possuem uma representação “escolarizante” da função da instituição de educação infantil e por isso tendem a separar o cuidar-educar-brincar. As professoras se reconhecem como profissionais do ensino, no entanto, não percebem as especificidades da docência no ensino infantil se apegando à transmissão de conteúdos e a outras práticas mais comuns ao Ensino Fundamental. As práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição que estudamos são diversificadas, principalmente, devido à organização do espaço físico por meio do rodízio. Porém, nos relatos das professoras fica evidente que elas valorizam mais as atividades dirigidas, os exercícios gráficos e práticas relacionadas à aquisição da leitura e da escrita do que a brincadeira. Pudemos perceber que a brincadeira ocupa um papel secundário na organização da prática pedagógica das professoras que entrevistamos; todas elas concordam que a brincadeira é importante para a criança, contudo, esta importância está restrita ao oferecimento de diversão, lazer ou ao uso da brincadeira como técnica de ensino. De modo geral, esperamos que esta pesquisa possa subsidiar a reflexão sobre a função da instituição e o professor de Educação Infantil com vistas à caracterização de uma função social para essa etapa da educação que tenha como eixo a tríade cuidar-educar-brincar.

4 Sinara de Almeida da Costa Sales, “Falou, tá falado!” As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor. 01/04/2007.

O presente estudo tem como objetivo identificar as representações sociais de professoras de creches e pré-escolas, públicas e particulares, sobre a infância, a criança, a Educação Infantil e o papel do professor, no intuito de melhor compreender alguns dos fatores que embasam o trabalho docente. Considerando que as representações sociais articulam idéias que circulam na sociedade, reconstituídas na vivência de cada sujeito, em sua história e suas relações, e que, neste conjunto, está a formação recebida, busca-se, ainda, entender como as representações sociais das professoras são influenciadas pela formação que tiveram. Este trabalho teve como fundamento teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001; DOISE, 2001) e a Teoria Sociointeracionista de Desenvolvimento e Aprendizagem Humana (VYGOTSKY, 1989, 1996, 2001; WALLON, 1981, 1986, 1989). A metodologia consistiu na realização de entrevistas individuais semiestruturadas, realizadas com oito professoras de Educação Infantil, tendo como foco suas representações sobre as categorias investigadas. A análise do material coletado mostrou que os elementos presentes nas representações sociais de todas as docentes induzem à idéia de uma infância única e descontextualizada, quando a criança é tida como alguém carente e passivo ante as pressões do meio. A representação sobre os objetivos da Educação Infantil gravita na órbita de dois eixos: preparar a criança para o ingresso no Ensino Fundamental (idéia mais forte e freqüente) e guardá-la enquanto sua família trabalha fora de casa. Ensinar conteúdos ditos escolares às crianças faz parte da representação de todas as docentes sobre o seu papel de professora de Educação Infantil. Essa idéia, decorrente das anteriores e somada a elas, colabora para elaborar uma representação de professora em que prevalecem atitudes rígidas e disciplinadoras para com os alunos, onde as regras e limites parecem condições para a aprendizagem. A marca profunda do senso comum nas representações sociais das docentes indica que a formação profissional, inicial ou continuada, aparentemente, não colaborou de forma significativa na formulação/questionamento de suas representações. Tendo em vista a intrínseca relação entre as representações sociais e a prática pedagógica das professoras, necessária e urgente se faz a criação de espaços de formação que possibilitem a reflexão sobre essas representações, levando as docentes a revê-las à luz de outros conhecimentos.

5 Tatiane Delpério Toninato. Formação identitária de docentes da educação infantil. 2008. 01/09/2008

Esta pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente/SP. O problema da pesquisa se originou em função de nossa prática docente, das observações e dos diálogos com companheiros de trabalho, que revelavam a possível não identificação com as atividades profissionais. O objeto de estudo é a identidade profissional de docentes da Educação Infantil, especificamente dos professores que atuam com crianças pequenas de zero a três anos de idade, em instituições de cuidado e educação. Tal pesquisa teve como finalidade identificar o perfil profissional e identitário dos professores de Educação Infantil que atuam com crianças de zero a três anos, no município de São Paulo, em um Centro de Educação Infantil. Assim, estabelecemos como objetivos específicos investigar, analisar e discutir as concepções que os professores têm sobre a criança pequena, o trabalho docente e a instituição de educação infantil, bem como apreender elementos constitutivos da formação identitária docente. Para tanto, a metodologia empregada configurou-se na abordagem qualitativa de pesquisa, do tipo etnográfico-estudo de um caso. Os procedimentos metodológicos adotados foram pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, aplicação de questionários semiestruturado e aberto, tabulação, categorização e análise dos dados obtidos por intermédio da Análise de Conteúdo. O referencial teórico utilizado abrange autores que estudam e discutem temas relacionados à educação, educação infantil, identidade e identidade profissional. Pudemos verificar, nesta investigação, um

grupo de professores com formação específica para o magistério – esta considerada adequada, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 – mas que, em decorrência da função desempenhada cotidianamente, identifica-se e confronta-se com questões que estão inter-relacionadas às representações e expectativas intrínsecas à profissionalidade docente. Constatamos, no entanto, o fortalecimento da identidade individual e coletiva atrelado a um processo complexo de ressignificação das práticas e concepções.

6 Fernanda Carolina Dias Tristão. Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada. 01/02/2004.

O principal objetivo deste estudo foi conhecer, caracterizar, descrever e analisar como se constitui a prática pedagógica de professoras de bebês (crianças de zero a um ano) que trabalham em uma creche que mantém convênio com a Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC, buscando, desta forma, contribuir com elementos para definir o fazer profissional das professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos em creches. Trata-se de um estudo de caso em que também se buscou fazer um levantamento e histórico da rede de creches conveniadas deste município. A fim de captar o dinamismo de uma turma de bebês e as múltiplas ações das professoras, utilizei anotações no caderno de campo e o registro fotográfico. Durante todo o período de pesquisa empírica tive encontros com a professora responsável pelo grupo, com o intuito de com ela compartilhar minhas observações e registros para, assim, trocarmos nossas impressões e conhecimentos. Partindo da análise do material coletado no berçário pude perceber que o trabalho docente realizado com crianças tão pequenas está enraizado na concepção de infância que essas profissionais desenvolvem na prática cotidiana, concebendo o bebê como um corpo em desenvolvimento, caracterizado pelas suas faltas, ou como um ser competente, completo, diferente do adulto, porém nem por isso com menos possibilidades. A prática docente com crianças pequenas caracteriza-se pela sutileza das ações cotidianas, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização dessa profissão devido ao seu cunho humanizante. O cuidado com o outro também foi uma marca da ação docente com bebês, levando a percepção de crianças e professoras como pessoas inteiras e provocando uma discussão sobre o binômio cuidar e educar e suas implicações para a educação dos pequeninhos. Não pretendo apresentar um manual do que é ser professora de bebês, mas mostrar uma perspectiva, permeada pelo meu olhar – que também não se pretende neutro – do que é exercer essa profissão em uma creche conveniada, situada em uma comunidade de moradores de baixa renda. Esse não é um modelo, mas uma tentativa de contribuir para o debate mostrando uma forma do trabalho docente com crianças nos seus primeiros anos de vida.

7 Maria Luiza Rodrigues Flores. Conversando com educadoras e educadores de berçário: relações de gênero e de classe na educação infantil. 01/02/2000.

Esta pesquisa teve como campo privilegiado de interesse a Educação Infantil - etapa da Educação Básica voltada ao atendimento a crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Os sujeitos da investigação foram trinta educadoras e cinco educadores infantis que vêm desenvolvendo suas atividades profissionais junto aos grupos etários de 0 a 2 anos - turmas de Berçário, em cinco Escolas Municipais Infantis de Porto Alegre/RS - EMIs. O objetivo da investigação foi uma aproximação ao trabalho destas/es profissionais, tendo como foco "o ser/estar um/a educador(a) de bebês"; apontando algumas implicações pregressas; aspectos da situação atual; e algumas perspectivas futuras. Foram utilizados para tal dois conceitos básicos: o de relações de gênero e o de classe social. Os dados relativos ao trabalho desenvolvido nas instituições foram analisados a partir de referenciais sócio-interacionistas, contemplando Paulo Freire, Piaget, Vygotsky e Wallon, de acordo com os referenciais que orientam a ação pedagógica nas EMIs. Para a coleta de dados, optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando entrevistas abertas, semi-estruturadas, organizadas a partir de quatro eixos básicos: o "ser/estar" educador/a de Berçário; o histórico da profissão enquanto um espaço de trabalho predominantemente ocupado por mulheres; a entrada de educadores nas EMIs; e a ação educativo-pedagógica desenvolvida junto às crianças. A partir dos dados, evidenciou-se o caráter ainda em construção da instituição educativa para bebês, das definições sobre a formação de profissionais e da ação pedagógica voltadas a crianças de zero a dois anos. Destaca-se, a partir desta pesquisa, a importância de que as políticas de formação inicial e em serviço para profissionais da Educação Infantil contemplem estudos sobre a história da Educação Infantil e sobre os conceitos de relações de gênero e de classe social, em suas interfaces com a Educação e, em especial, com a educação de crianças pequenas.

8 Elizabete Maria Reginato Sana. Caracterização profissional das professoras de Educação Infantil dos Centros de Convivência Infantil CCI's - UNESP. 01/06/2007.

Esta pesquisa, vinculada à linha Práticas Educativas e Formação de Professores, apresenta uma discussão a

respeito dos elementos responsáveis pela constituição do perfil profissional das professoras de Educação Infantil dos Centros de Convivência Infantil da Unesp – CCI's/Unesp. Historicamente, as profissionais responsáveis pelo cuidado e educação das crianças de 0 a cinco anos de idade não necessitavam de qualquer tipo de preparação ou qualificação para desenvolver este tipo de trabalho, histórico este que vêm sofrendo alterações no decorrer do percurso das instituições de Educação Infantil e das próprias profissionais que nelas atuam. Para caracterizar um perfil profissional destas professoras atualmente, existe a necessidade de se levar em consideração critérios como: opção profissional, anseios, motivações, expectativas, desafios, incertezas, objetivos e dúvidas sobre seu próprio trabalho e atitudes a serem tomadas com relação à (re)construção de uma identidade que ainda vêm sendo discutida e analisada, tanto diante de sua própria classe de profissionais, quanto diante da sociedade em geral. Partindo do pressuposto de que tais critérios são essenciais para que se constitua o perfil profissional das professoras de Educação Infantil dos CCI's/Unesp, elencamos como objetivos norteadores desta pesquisa: analisar aspectos referentes à formação das professoras para atuar na Educação Infantil e estabelecer a importância da profissionalização das professoras dos CCI's, diante da falsa dicotomia existente entre cuidado e educação. A obtenção dos dados desta pesquisa foi amparada pela pesquisa italiana de ONGARI & MOLINA (2003), através de questionários aplicados em sete unidades de Educação Infantil da Unesp e a metodologia utilizada consistiu em uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa. O trabalho revela um perfil profissional das professoras de Educação Infantil que envolve formação inicial, formação em serviço, opção pelo trabalho com crianças de 0 a cinco anos, o reconhecimento do quesito qualidade nas relações estabelecidas com as crianças e com as demais integrantes do grupo, a importância atribuída à troca de experiências e a relação com os pais, onde ainda prevalecem o não reconhecimento profissional como professoras de Educação Infantil.

9 Ana Paula dos Santos Monteiro. Representações sócias do professor de educação infantil sobre seu próprio trabalho. 01/11/2007.

Em um município da Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro, realizam-se atendimento a crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses, referente ao segmento da educação infantil, cuja totalidade de profissionais desta área é constituída por mulheres. O atendimento a crianças em idades de creche e pré-escola, iniciou em 1993 em unidades denominadas creches, com atendimento em horário integral e pertenciam a Fundação de Bem Estar Social (FUNBEL). A partir de 2001 as creches passaram a pertencer a Secretaria Municipal de Educação, Turismo, Esporte e Lazer (SEMED). A presente pesquisa, partindo da aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas, e testes de livre evocação com 50 professores, sendo 25 professores que atuam com crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses; e 25 professores que atuam com crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, nas chamadas creches (unidades que recebem este nome devido ao atendimento em horário integral de 7 h às 18 h), objetivou investigar como professores de educação infantil representam seu próprio trabalho, distinguindo e comparando as representações dos docentes que atuam com crianças em idade de creche e de pré-escola. Os professores de pré-escola criam um certo esforço para se diferenciarem, dos professores de creche, enquanto para os professores de pré-escola, o possível núcleo central das representações de professor de creche é composto pelos termos *amor e paciência*, os próprios professores de creche associam sua atividade ao *cuidar* de crianças. Percebemos algumas diferenças nos indícios das representações sociais, comparando os possíveis núcleos centrais. O professor da pré-escola não se reconhece como pertencente a um grupo que englobaria professores da creche, nem situa este colega como um igual. O professor de creche, por sua vez, não tem, ou não deixa ver, parâmetros que o aproximassem do de pré-escola. Assim, a representação social do professor de educação infantil sobre seu próprio trabalho, parece ainda não ter conseguido formar uma unidade entre o binômio cuidar e educar.

10 Adriana Guimarães Dias Rubiato. A construção da representação docente e a função do professor de educação infantil: elementos para reflexão. 01/03/2006.

O objetivo dessa pesquisa é investigar a imagem docente de um grupo de professores que atuam em uma pré-escola e a partir disso verificar como se configura a função desses docentes no contexto educativo. Para tanto, utilizou-se a perspectiva da Representação Social e alguns instrumentos de pesquisa, como a entrevista estruturada e semi-estruturada e a observação participante, visando a coleta e análise qualitativa dos dados. A imagem docente que prevaleceu foi a do professor missionário, já que ele acumula a função de mãe ou outro adulto da família, de um profissional liberal que possa atender às necessidades emocionais da criança, como o psicólogo e também do professor que oferece o conhecimento escolar. Essas funções se manifestaram nas concepções de educação que historicamente se constituíram nesse nível de ensino. A interpretação dos dados revelou que os professores possuem uma visão Assistencialista de Educação Infantil, na qual há uma dicotomia entre o cuidar, que é responsabilidade da creche e da família e o educar da pré-escola. O tipo de metodologia que predominou caracterizou-se por atividades 'escolarizantes', que tinham como objetivo oferecer aos alunos os conteúdos escolares tradicionais (ler, escrever e contar), além dos conhecimentos da área de Ciências Naturais e de História e Geografia, revelando uma intenção pedagógica de cunho propedêutico. Esse contexto gerou uma separação entre o cuidar e o educar, fragmentando o tratamento dispensado ao currículo, descaracterizando a função docente nesse nível educativo. Espera-se que essa pesquisa propicie uma reflexão sobre o fazer docente da Educação Infantil,

colaborando para se efetivar uma função social e a identidade desse nível educativo e de seus professores.

11 Lourdes Helena Dummer Venzke. Professoras das escolas municipais de educação infantil de pelotas: identidades em construção. 01/12/2004.

Este trabalho problematiza como vêm se constituindo as identidades das professoras das Escolas Municipais de Educação Infantil de Pelotas, antigas Creches Municipais — instituições assistencialistas que carregam as marcas da discriminação por atender crianças das camadas populares —, especialmente a partir da implantação da Lei n. 9.394/96 (LDB). O principal material de análise são as narrativas das próprias professoras acerca da imagem que possuem de si, suas concepções sobre criança, infância e Educação Infantil, suas dificuldades cotidianas, seus planos para o futuro etc. As condições efetivas de trabalho — estrutura física das EMEIs, recursos materiais, regime de trabalho, salário etc. — também têm interferido diretamente em suas identidades, provocando, em muitos casos, a saída de professoras quando possuem oportunidade para trabalhar em outros níveis de ensino. Isso tem causado a rotatividade de profissionais nas EMEIs, prejudicando a estrutura organizacional dessas instituições e o aprimoramento do trabalho docente. A construção identitária dessas professoras é permeada por diferentes discursos circulantes na sociedade, sejam oficiais ou não; subjetivando-as, regulando e coordenando sua prática docente; enfim, produzindo efeitos sobre suas identidades profissionais. A multiplicidade de funções desempenhadas pelas professoras nas EMEIs evidencia as diferentes identidades assumidas durante seu trabalho cotidiano com crianças pequenas e, conseqüentemente, a sua característica multi-identitária.

12 Andréa Moreira Silveira. Processos identitários docentes na educação infantil: entre constituições e prescrições. 01/01/2007.

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

13 Marcell Ribeiro Castanheira Lopes. Ser ou não ser: a identidade do professor de educação infantil. 01/06/2004

Esta dissertação analisa o perfil do professor na atualidade e a imagem que esse profissional tem de si mesmo, a partir das percepções de professores de Educação Infantil de 4 escolas públicas e 3 escolas particulares do Município do Rio de Janeiro. Tomou-se como embasamento teórico autores que discutem a noção de identidade, como Bauman (1998) e Hall (2000); o conceito de identificação, como Freud (1921); e as relações entre as transformações contemporâneas e o lugar ocupado pelo professor na atualidade, como Codo (1993) e Louro, (1997). Participaram da pesquisa 28 sujeitos na faixa entre 25 e 35 anos. Foram feitas 15 entrevistas individuais semi-estruturadas e 3 grupos focais com 13 participantes. Para a análise do conteúdo utilizou-se a análise categorial temática (BARDIN, 1977). Os resultados sugeriram as seguintes categorias: "aprendendo a ser", "reconhecimento profissional", "cansaço" e "comprometimento profissional". A primeira se refere ao processo de construção da identidade profissional dos professores, a partir de seus referenciais e modelos. A segunda compreende as percepções dos sujeitos quanto ao seu reconhecimento e à sua imagem no espaço profissional. A categoria "cansaço" aponta o desgaste físico e/ou emocional que vivenciam em sua prática docente. Finalmente, "comprometimento profissional" remete à responsabilidade que as professoras atribuem a si mesmas na formação social, afetiva e intelectual de seus alunos e na modificação da sociedade. Os participantes da pesquisa indicaram que se construíram como professores através da identificação com pessoas significativas em sua vida, bem como em sua prática de sala de aula. Apontaram também que houve uma transferência da comunidade social de funções e de responsabilidades para o professor sem as devidas mudanças em sua formação. Estes aspectos são determinantes na construção de sua identidade profissional.

Lista das dissertações descartadas por não responderem ao problema de pesquisa

- 1 Fernanda Mello Rezende Pinho. Origem, formação e representações sobre o exercício da profissão de professores de educação infantil. 01/09/2009
- 2 Flávia Renata Bertonha Manoel Bertão. Desejo de ser professor de educação infantil: contribuições para o estudo da constituição do sujeito no trabalho. 01/11/2005
- 3 Jaqueline Wadas. As significações da docência na educação infantil: experiências de mulheres em Ijuí. 01/06/2000
- 4 Leomárcia Caffê de Oliveira Uzêda. De babás de luxo a professoras: narrativas (auto) bibliográficas, formação e docência na educação infantil. 01/09/2007
- 5 Marisa Zanoni Fernandes. Representação social do bom professor de educação infantil. 01/10/2004
- 6 Patrícia Maria Fragelli. Estudos sobre o processo de construção do trabalho docente e questões relacionadas à disciplina e indisciplina na escola de educação infantil. 01/03/2000
- 7 Vera Laura de Los Santos Ferreira. A constituição da professora de educação infantil pautada na autonomia: entrelaçando gênero e profissão. 01/10/2003
- 8 Mércia de Figueiredo Noronha Pinto. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. 01/08/2009
- 9 Nilva Bonetti. A especificidade do professor de educação infantil nos documentos que tratam da formação após a LDB 9.394/96. 01/04/2004
- 10 Catarina de Souza Moro. Infância e educação infantil pública. Concepções maternas. 01/05/2002
- 11 Sonia Maria de Araújo Peixoto. Histórias, estórias e memórias: professoras de educação infantil. 01/10/2003.
- 12 Leonor Cardoso Rosa. Educação Infantil e seus professores: estudantes e profissionais do ISERJ. 01/02/2004
- 13 Vanessa Cristina Alvarenga. A profissionalização do trabalho docente: um estudo das condições de trabalho de professora de pré-escola. 01/08/2009
- 14 Neusa de Melo Secchi. Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar. 01/08/2006
- 15 Rita de Cassia Giovaneli. Característica da identidade e competência do professor coordenador de educação infantil. 01/10/2006
- 16 Luísa Maria Delgado de Carvalho. As educadoras atendentes dos centros de educação infantil de Petrópolis: perfil profissional e condições de trabalho. 01/07/2005
- 17 Marcele Teixeira Homrich. Infância e memórias de professoras de educação infantil. 01/04/2009
- 18 Catarina de Souza Moro. Infância e educação infantil pública: concepções maternas. 01/05/2002
- 19 Debora Tomé Sayão. As relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo a partir de professores na creche. 01/05/2005

ANEXO C

Lista das dissertações não localizadas

- 1 - Daniela Renaud. Imagens – lembranças da formação e docência de professoras de educação infantil. 01/07/2005.
- 2 - Marceli Ribeiro Castanheira Lopes. Ser ou não ser: a identidade do professor de educação infantil. 01/06/2004

3 - Elieuzza Aparecida de Lima. Re-conceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da escola de Vigotski. 01/09/2001.

ANEXO D

Quadro dos trabalhos selecionados por região

Região do país	Universo	Total de trabalhos em %
Sul	4	30%
Sudeste	7	53%
Nordeste	2	15%
Centro Oeste	-	-
Norte	-	-

ANEXO E

Tabela que expressa às universidades que desenvolveram as pesquisas com a temática

Universidade	Frequência/ocorrência	Porcentagem
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	1	7%

Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1	7%
Universidade Federal de São Carlos	1	7%
Universidade Federal do Ceará	1	7%
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	3	23%
Universidade Federal de Santa Catarina	1	7%
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1	7%
Universidade Estácio de Sá	2	15%
Universidade Federal de Pelotas	1	7%
Universidade Regional de Blumenau	1	7%

ANEXO F

Modelo carta - e-mail - solicitação das dissertações

Carta enviada ao pesquisador



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Núcleo de Estudos e Pesquisas da Pequena Infância



Florianópolis, 06 de janeiro de 2010

Prezadas(os) pesquisadoras(es):

Meu nome é Tatiane Márcia Fernandes e sou mestranda do respectivo programa e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa da Pequena Infância o qual tem realizado pesquisas e levantamentos do campo da infância e de sua educação. Nesse contexto venho desenvolvendo a temática de pesquisa de mestrado relacionada a **Especificidade da docência na educação infantil** e identificamos através do portal da Capes que o seu trabalho intitulado _____ é de muita relevância para o estudo desse tema.

Dessa forma, em nome do Programa e do Núcleo, gostaríamos de solicitar sua possível colaboração disponibilizando sua dissertação (se possível em arquivo eletrônico – pdf), enviando para o e-mail: tatianemarcia@gmail.com.

Desde já agradecemos sua atenção e seu breve retorno, colocando-nos a disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Tatiane Márcia Fernandes

Carta enviada ao orientador



**Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Núcleo de Estudos e Pesquisas da Pequena Infância**



Florianópolis, 06 de janeiro de 2010

Prezada(o) pesquisadora(or):

Meu nome é Tatiane Márcia Fernandes e sou mestranda do respectivo programa e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa da Pequena Infância o qual tenho realizado pesquisas e levantamentos do campo da infância e de sua educação. Nesse contexto venho desenvolvendo a temática de pesquisa de mestrado relacionada a **Especificidade da docência na educação infantil** e identificamos através do portal da Capes que o trabalho intitulado _____ de seu/sua orientando(a) _____ é de muita relevância para o estudo desse tema. Para tanto, tentei entrar em contato com o autor (a) através de e-mail e não obtive resposta (penso que o e-mail disponível não seja mais utilizado).

Dessa forma, em nome do Programa e do Núcleo, gostaríamos de solicitar sua possível colaboração disponibilizando a dissertação de seu/sua orientando (a) (se possível em arquivo eletrônico – pdf), enviando para o e-mail: tatianemarcia@gmail.com.

Desde já agradecemos sua atenção e seu breve retorno, colocando-nos a disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Tatiane Márcia Fernandes

Carta de pedido ao programa



**Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Núcleo de Estudos e Pesquisas da Pequena Infância**



Florianópolis, 06 de janeiro de 2010

Prezada(o) senhora(or):

Meu nome é Tatiane Márcia Fernandes e sou mestranda do respectivo programa e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa da Pequena Infância o qual tenho realizado pesquisas e levantamentos do campo da infância e de sua educação. Nesse contexto venho desenvolvendo temática de pesquisa de mestrado relacionada a **Especificidade da docência na educação infantil** e identificamos através do portal da Capes que o trabalho de _____, ex-aluna desse programa, intitulado _____ é de muita relevância para o estudo desse tema. Para tanto, tentei entrar em contato com a mesma através de e-mail e não obtive resposta (penso que o e-mail disponível não seja mais utilizado).

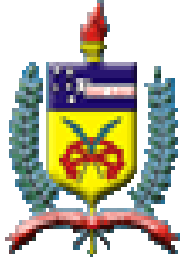
Dessa forma, em nome do Programa e do Núcleo, gostaríamos de solicitar sua possível colaboração disponibilizando esta dissertação (se possível em arquivo eletrônico – pdf), enviando para o e-mail: tatianemarcia@gmail.com.

Desde já agradecemos sua atenção e seu breve retorno, colocando-nos a disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Tatiane Márcia Fernandes

Carta de pedido à biblioteca



**Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Núcleo de Estudos e Pesquisas da Pequena Infância**



Florianópolis, 06 de janeiro de 2010

Prezados(as) servidor(a):

Meu nome é Tatiane Márcia Fernandes e sou mestranda do respectivo programa e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa da Pequena Infância o qual tem realizado diversas pesquisas e levantamentos do campo da infância e de sua educação. Nesse contexto venho desenvolvendo temática de pesquisa de mestrado relacionada a **Especificidade da docência na educação infantil** e identificamos através do portal da Capes que o trabalho de _____ intitulado _____ é de muita relevância para o estudo desse tema. Para tanto, tentei entrar em contato com a mesma através de e-mail e não obtive resposta (penso que o e-mail disponível não seja mais utilizado).

Dessa forma, em nome do Programa e do Núcleo, gostaríamos de solicitar sua possível colaboração disponibilizando esta dissertação (se possível em arquivo eletrônico – pdf), enviando para o e-mail: tatianemarcia@gmail.com.

Desde já agradecemos sua atenção e seu breve retorno, colocando-nos a disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Tatiane Márcia Fernandes