

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Midiã Olinto de Oliveira

A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

São Paulo

2018

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Midiã Olinto de Oliveira

A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Professora Dra. Alda Junqueira Marin.

São Paulo

2018

Banca Examinadora

(...) O ato de ensinar, de transmitir conhecimentos sistematizados tem, nos séculos antecedentes, garantido a reprodução de nossa sociedade humana. Por isso, defendemos como um direito infantil a transmissão de conhecimentos, o ensino. Essa defesa não é vazia ou retrógrada, pois, segundo Davidov (1988, p. 57), quando analisamos os processos de educação e de ensino temos a reprodução e a apropriação das capacidades construídas historicamente como ponto central. Esse movimento é gerador do desenvolvimento psíquico do homem: a educação e o ensino (apropriação) são as formas universais de desenvolvimento psíquico humano (Davidov, 1988, p. 57). A instituição de Educação Infantil não pode furtar-se ao trabalho intencional que leve a esse desenvolver, a esse reproduzir, a esse apropriar-se do humano (ARCE, 2013, p. 35).

Ao Laércio e ao Guilherme.

“Só se pode viver perto de outro, e conhecer outra pessoa, sem perigo de ódio, se a gente tem amor. Qualquer amor já é um pouquinho de saúde, de descanso na loucura” (Grande Sertão: Veredas. Guimarães Rosa, 2006).

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de estudos concedida para a realização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Manifesto minha sincera gratidão e reconhecimento às pessoas que foram fundamentais e, cada uma, ao seu modo, me ajudou ao longo do percurso do doutorado.

À minha orientadora, professora Dra. Alda Junqueira Marin, pela inegável competência e compromisso com a produção da pesquisa, pela compreensão, infinita paciência e apoio concedidos no decorrer deste trabalho.

Às professoras que compuseram a Banca de Qualificação, Dra. Luciana Maria Giovanni – por quem tenho grande consideração e respeito por sua competência – e Dra. Maria Regina Guarnieri, pelas valiosas contribuições e sugestões apresentadas.

Aos professores do Programa de Educação: História, Política, Sociedade, que desde a época do mestrado proporcionaram inestimáveis contribuições para o meu processo de formação.

À Betinha, secretária do programa, que sempre esteve presente e auxiliou em diversas circunstâncias.

Às professoras e crianças, sujeitos da pesquisa, sem as quais esta pesquisa não teria se efetivado. Agradeço muito pela disponibilidade e gentileza em dividir comigo diversos momentos do cotidiano, pela oportunidade de acompanhar o trabalho desenvolvido no interior da sala de aula, ao longo de todo um ano letivo.

Ao Laércio, a quem nenhuma palavra seria suficiente para expressar o quanto sua generosidade, compreensão e paciência foram tão importantes. Sem o seu incentivo, seguramente este trabalho não existiria.

Ao Guilherme, por ser tão especial e por surpreender nos momentos mais inesperados.

Aos tão queridos e amados Sérgio, Nanci, Mirian, Lélia, Gildete e Sandra, fonte de inesgotável apoio e conforto em todos os momentos necessários.

OLIVEIRA, Midiã Olinto de. *A inserção profissional e a atuação docente na educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa investigou o período de inserção profissional na educação infantil, procurando analisar as atividades propostas em classe para as crianças do berçário, em uma escola municipal de Guarulhos e problematizando as possíveis contribuições e limitações da formação inicial para o exercício dessa função. Além disso, buscou descrever e analisar as dificuldades enfrentadas pelas iniciantes, bem como suas condições objetivas de trabalho. A hipótese central do estudo é a de que a ação profissional docente é orientada por um *habitus* composto de disposições que permitem a mobilização de diferentes conhecimentos para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Os dados da pesquisa foram obtidos, ao longo do ano de 2016, por intermédio de respostas a questionário, realização de entrevistas semiestruturadas e de observação da atuação de quatro professoras, duas experientes e duas ainda iniciantes. Para a análise dos elementos presentes no objeto de estudo, adotou-se o referencial da teoria histórico-cultural, sua concepção de desenvolvimento e do papel central do professor na organização do ensino. Também os conceitos de *habitus* e de capital cultural do Pierre Bourdieu foram fundamentais para a análise da formação e atuação profissional. A análise dos dados apontou para a prevalência de práticas espontâneas e não planejadas e a proposição de atividades e de experiências formativas condizentes com as condições sociais objetivas nas quais se processa educação das crianças pequenas na escola pública. O acesso orientado ao conhecimento é limitado e constata-se uma reduzida e restrita participação das crianças nas atividades realizadas. Além disso, professoras iniciantes enfrentam dificuldades relativas ao manejo de classe, à disciplina, ao domínio de conteúdos específicos dessa faixa de atendimento, às relações com os pares e com os pais, além de exercerem a docência em condições objetivas de trabalho precárias.

Palavras-chave: Professor iniciante de educação infantil; inserção na docência em berçário; formação docente.

OLIVEIRA, Midiã Olinto de. *The professional insertion and the teaching practices in nursery education*. Thesis (Doctorate in Education). Postgraduate Program on Education: History, Politics, Society. Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2018.

ABSTRACT

This research investigated the insertion period of beginner teachers in nursery education in a municipal school of Guarulhos, with focus on the analysis of pedagogical activities proposed, reflecting on possible contributions and limitations of professional education. Besides that, difficulties faced by inexperienced teachers and their objective work conditions are described and analyzed. The main hypothesis is that teachers' practices is oriented by a *habitus* composed of dispositions that allow the mobilization of different knowledge to promote learning and development of children. The research data were obtained during 2016, by questionnaires, semi-structured interviews and observing the performance of four teachers, two of them experienced and two of them new. For the analysis, historical-cultural theory and its conception of development and of the teacher's central role in the organization of teaching were adopted. Also Pierre Bourdieu's concepts of *habitus* and cultural capital were used. The data analysis pointed to the prevalence of spontaneous and unplanned practices, as well as to formative experiences that reflect social conditions in which the education of small children in the public school occurs. The access to knowledge is poor and there is limited and restricted participation of children in the activities. Furthermore, inexperienced teachers face difficulties related to class management, discipline, mastery of specific contents of this teaching area, relating to peers and parents, as well as coping with precarious working conditions.

Keywords: Beginner Teachers in Early Childhood Education; Professional Insertion in Nursery Education; Teacher Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplo de planejamento destinado a criança de dezoito meses a dois anos.....	74
Quadro 2 – Periodização do desenvolvimento psíquico.....	94
Quadro 3 – Classificação de Huberman (1992).....	122
Quadro 4 – Artigos encontrados com o descritor Professor Iniciante/Professores Iniciantes.....	277

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED.....	276
Tabela 2 – Temáticas analisadas pelos trabalhos do GT de EI nas reuniões da ANPED.....	276

Sumário

INTRODUÇÃO.....	11
1. O CENÁRIO ACADÊMICO E POLÍTICO.....	18
1.1. O cenário acadêmico internacional sobre professor iniciante.....	18
1.2. O que se tem produzido acerca do professor iniciante e da educação infantil no Brasil.....	23
1.2.1. Grupo de trabalho da ANPEd.....	23
1.2.2. Scielo.....	33
1.2.3. O professor iniciante e a docência na educação infantil.....	38
1.3. Sistematizando contribuições de pesquisadores nacionais e internacionais.....	45
1.4. Aspectos da política educacional.....	47
2. ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DE CONSTITUIÇÃO DA INFÂNCIA, DA ESCOLA E A EDUCAÇÃO.....	55
2.1. A constituição histórica e social da infância e sua relação com a escola.....	55
2.2. Fundamentos histórico-sociais e a educação infantil.....	68
2.2.1. Os conceitos espontâneos e científicos e a função mediadora docente.....	69
2.2.2. A concepção de desenvolvimento psíquico na teoria histórico-cultural.....	76
2.3. A formação do novo: a atividade da criança e sua relação com o meio social.....	87
2.3.1. A comunicação emocional direta no primeiro ano de vida.....	96
2.3.2. A atividade objetal manipulatória.....	98
2.3.3. A idade pré-escolar e o jogo de papéis como atividade principal.....	101
3. DINÂMICA GERAL DE DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA, DA FORMAÇÃO E DA ATUAÇÃO DOCENTE.....	104
3.1. O desenvolvimento da percepção ao longo do primeiro ano de vida.....	104
3.1.1. O desenvolvimento da linguagem infantil no primeiro ano de vida.....	109
3.1.2. O desenvolvimento da memória, da atenção e das emoções nos bebês.....	112
3.2. O desenvolvimento da criança no segundo e terceiro anos de vida.....	114
3.2.1. O desenvolvimento da percepção.....	114
3.2.2. O desenvolvimento da linguagem infantil no segundo e terceiro anos de vida.....	116
3.2.3. O desenvolvimento da atenção, da memória e das emoções.....	119
3.2.4. Os conceitos de mediação e desenvolvimento potencial por Vigotski.....	121
3.2.5. As fases do desenvolvimento profissional segundo Huberman.....	122
3.2.6. Conceitos da sociologia de Pierre Bourdieu para a abordagem da formação e da atuação das professoras iniciantes.....	124
3.2.6.1. Considerações sobre a origem e o conceito de <i>habitus</i>	129
3.2.6.2. Considerações sobre as diferentes formas de capitais.....	131
4. O CENÁRIO DA PESQUISA EMPÍRICA.....	135
4.1. O campo empírico: o município escolhido.....	136
4.2. Considerações sobre os instrumentos de pesquisa para a coleta dos dados.....	141
4.3. Por dentro da Escola de Educação Infantil Elza Romero.....	149
4.4. A entrada em campo.....	157

45. As professoras participantes da investigação.....	160
5. A inserção profissional e a atuação docente na creche.....	175
5.1. QUANDO TUDO COMEÇA: RECEBENDO AS CRIANÇAS EM SALA.....	177
5.1.2. E, agora, comer!.....	181
5.1.3. Os momentos destinados à higiene na rotina das crianças.....	188
5.1.4. Tia, quero ir ao parque! Vamos lá fora?.....	195
5.1.5. Práticas musicais e brincadeiras livres.....	197
5.1.6. A hora da leitura.....	200
5.1.7. Se é para descontrair, então vamos assistir!.....	204
5.1.8. Se a gente combina fazer de outra maneira, então está combinado: as atividades de registro.....	206
5.2. Dificuldades didáticas enfrentadas no momento de inserção profissional.....	220
5.3. Contribuições e limitações do processo de formação inicial.....	244
5.4. Condições objetivas de trabalho na creche.....	254
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	261
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	263
APÊNDICES.....	276

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar o professor iniciante surgiu em decorrência da pesquisa realizada no mestrado (OLIVEIRA, 2013a), que teve como objetivo central compreender o impacto da formação inicial no preparo de futuras professoras, considerando as condições que manifestavam para o ingresso na profissão e as percepções desenvolvidas frente à formação recebida.

Foi possível concluir que, apesar do curso de formação inicial não ter conseguido compensar todas as lacunas provenientes dos processos de escolarização básica e de história pessoal de vida das futuras professoras, participantes daquela investigação, possibilitou a vivência de situações e experiências formativas propícias a um ingresso mais qualificado na profissão docente, sobretudo se comparado às condições que exibem alunas concluintes de outros cursos de formação do professorado, analisadas por outros pesquisadores (GATTI e BERNARDES, 1977; NONO, 2001; GIOVANNI e ONOFRE, 2004; MARIN e GIOVANNI, 2006; 2007; 2008).

Levando-se em conta tais considerações, na presente pesquisa pretendeu-se investigar a inserção na profissão docente por intermédio da atuação de professoras¹ de educação infantil, procurando discutir as atividades propostas em classe e as possíveis contribuições e limitações da formação inicial para o processo de iniciação à docência. São apresentados, inicialmente, alguns dados relativos ao tema, em geral, para depois especificar alguns dados relativos ao foco específico do trabalho dessas professoras iniciantes, quais sejam, aspectos relativos às características das crianças pequenas na educação infantil, focalizar a etapa de vida profissional que estão vivenciando e compreender seu percurso de formação até este momento, tanto inicial quanto em serviço.

De maneira geral, pode-se dizer que preocupação maior com os professores iniciantes, seus problemas e dificuldades enfrentados nos primeiros anos de ensino, tem merecido certo destaque nos últimos anos, sobretudo, no país, em meados na década de 1990, com estudos como o de Guarnieri (1996), e ampliou-se significativamente nos anos 2000 (FERREIRINHO, 2004, 2009; MARIANO, 2006; KNOBLAUCH, 2008),

¹ A significativa maioria de profissionais da área é do sexo feminino, portanto usa-se frequentemente, neste trabalho, o termo 'professora' para referir-se ao profissional que atua nessa área de atendimento escolar, o que não significa que se trata de uma condição inexorável.

embora, a partir da década de 1960, uma revisão da bibliografia internacional (VEENMAN, 1988) sobre os problemas dos professores que ingressam na profissão já tenha apontado a existência de 90 estudos, dentre os quais um deles feito no Brasil.

A literatura produzida entende por iniciante o professor nos primeiros anos de sua atuação docente (GUARNIERI, 1996), período no qual vivencia a transição de estudante para professor e surgem dúvidas e conflitos ao exercer seu ofício. De acordo com Marcelo (1998b, p. 62), a iniciação ao ensino é “(...) um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimentos profissionais, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal”. Trata-se de um momento em que, para o autor, os professores estão lutando para consolidar sua própria identidade pessoal e profissional. Amparado em autores como Johnston & Ryan², assinala ainda que os professores iniciantes em seu primeiro ano de docência são *imigrantes que se deslocam a um país estranho*, cuja língua, cultura e normas de funcionamento desconhecem, embora tenham dedicado desde o início de seus processos escolares, portanto, desde a pré-escola ou a escola primária, grande quantidade de horas vendo e observando professores, construindo percepções de forma concreta sobre o que é ser professor e o que é ensinar e estruturando modelos de exercícios da profissão.

De todo modo, apesar de ser significativa a influência desse processo de socialização³ anterior à formação inicial e indubitavelmente mais longo e mais profundo do que em outras profissões,

(...) también “el profesor principiante es un extraño que, a menudo, no está familiarizado con las normas y símbolos aceptados en la escuela o con los códigos internos que existen entre profesores y alumnos. En este sentido, los profesores principiantes parecen recordar a los inmigrantes que abandonan una cultura familiar para moverse a un lugar atractivo y, a la vez, repelente” (Sabar *apud* MARCELO GARCIA⁴, 2010).

Há, portanto, a necessidade de investigar esse momento de ingresso dos professores no magistério. A presente pesquisa optou por caracterizar o início da

² Marcelo (1998) se refere aqui à seguinte obra desses autores: JOHNSTON, J., RYAN, K. 1983. Research on the beginning teacher: implications for teacher education. In: HOWEY, K., GARDNER, W. (Orgs.). **The education of teachers**. Nova York: Longman.

³ O processo de socialização é compreendido como um processo mediante o qual os sujeitos adquirem os conhecimentos, os valores, as atitudes e as destrezas, em suma a cultura do grupo a que pretendem pertencer (Lacey *apud* Braga, 2001). Braga (2001) se refere à obra: LACEY, C. 1977. **The Socialization of Teachers**. London: Methwen and Co.

⁴ Marcelo García (2010) destaca a seguinte obra do autor: SABAR, N. 2004. From heaven to reality through crisis: Novice teachers as migrants. **Teaching and Teacher Education**, 20, p. 145-161.

carreira docente, de acordo com a categorização apresentada por Huberman (1992). Este autor entrevistou 160 professores do ensino secundário na Suíça e identificou cinco fases na carreira docente, as quais serão explicitadas mais adiante.

A partir dessas idéias iniciais, nesta pesquisa, o professor iniciante será considerado com, no máximo, três anos de experiência profissional. Pautando-se nas questões destacadas até o momento e considerando a necessidade de desenvolvimento de investigações abordando esta temática, a presente pesquisa pretende investigar o processo de iniciação à docência por meio da atuação docente de professoras da educação infantil, especificamente abordando as experiências e atividades formativas propiciadas às crianças, além de percepções manifestas pelas iniciantes acerca das possíveis contribuições do processo de formação inicial, das formas de apoio encontradas no início da carreira e das condições objetivas de trabalho, considerando aspectos relacionados à estrutura do prédio da escola, aos materiais pedagógicos disponíveis para o trabalho e ao número de crianças por sala.

Para a análise dos elementos presentes no foco de estudo foi adotado o referencial da teoria histórico-cultural. Entende-se que a função do trabalho da professora na educação infantil é promover o máximo desenvolvimento das qualidades e características culturais historicamente construídas pela humanidade, respeitando-se as peculiaridades próprias do processo de desenvolvimento do psiquismo infantil. Este desenvolvimento, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, realiza-se no processo de interação com o ambiente natural e social e é conduzido pela educação. A ação educativa do adulto organiza a interação da criança com o entorno social, dirigindo sua atividade para o conhecimento da realidade e o progressivo domínio, por intermédio da palavra, da cultura da humanidade (KOSTIUK, 2005).

O processo de apropriação de conhecimentos, habilidades e qualidades especificamente humanas, isto é, o processo de humanização e de formação do ser humano será apresentado a partir de diferentes autores dessa perspectiva teórica.

Trata-se de perspectiva que tem centralidade na interação estabelecida entre o adulto e a criança, ou entre duas pessoas, nunca como uma relação abstrata. Tanto para Bourdieu, quanto para Vigotski, as condições de existência e o lugar ocupado por estes agentes no âmbito das relações sociais precisam ser considerados e são importantes para a compreensão histórica e social do homem.

Para discutir o processo de inserção à profissão docente, identificando, na atuação docente e por intermédio das manifestações das docentes, a incorporação e

mobilização de aprendizagens e conhecimentos para organizar momentos destinados, na rotina, para a alimentação, a higiene e as demais atividades planejadas, a teoria de Huberman sobre as fases da vida profissional e Bourdieu são fundamentais. De acordo com os autores, é preciso compreender a prática não como mera escolha individual independente de um contexto social mais amplo, tampouco como reflexo mecânico provenientes deste contexto. Para escapar de uma análise reducionista, o conceito de *habitus* é ferramenta central para entender a constituição social dos agentes, sem cair nos extremos de um objetivismo mecanicista ou de um subjetivismo idealista, pois busca “(...) o modo de engendramento das práticas” (BOURDIEU, 2003a, p. 53), isto é, o princípio explicativo destas, considerando as relações entre o espaço social, a posição social do agente e sua atuação nesse espaço

Com base nesses princípios, torna-se possível compreender a atuação das professoras na creche não como simples adaptação às normas impostas na escola ou como escolhas puramente subjetivas e individuais, mas como fruto de um *habitus* incorporado, de disposições e esquemas de percepção e de ação que foram interiorizados ao longo das experiências vividas em diferentes circunstâncias e âmbitos sociais.

Todas as pessoas, portanto, são dotadas de *habitus* que se constitui desde a vida na família e nas demais instituições mediante a participação na vida social. Assim, não se trata de mera reprodução, pois para cada agente há uma dinâmica com diferentes influências não sendo, portanto, coerente e unificado.

Parece, portanto, apropriada a utilização do conceito de *habitus*, proposto como elemento central da teoria da ação por Pierre Bourdieu, para pensar e, possivelmente, verificar as ações das professoras que trazem tais disposições decorrentes de seus percursos educativos até o início na profissão docente.

Esta pesquisa pretende, deste modo, problematizar a situação de atuação de professoras de crianças nessa faixa etária para caracterizar a inserção profissional. Para tanto pretende responder as seguintes questões: Quais são as atividades e experiências formativas proporcionadas às crianças? Quais as contribuições da formação inicial para o ingresso na profissão docente e as dificuldades enfrentadas no início da atuação na educação infantil? E, além disso, quais as condições objetivas de trabalho no que diz respeito à estrutura dos prédios, aos materiais pedagógicos e ao número de crianças em sala?

O objetivo central é o de buscar compreender a atuação de professor(a) de creche no processo de inserção na profissão docente, detectando as disposições que exprimem o *habitus* adquirido no seu percurso educativo. Decorrem daí os seguintes objetivos específicos: analisar a atuação docente das professoras por meio das atividades propostas em classe para as crianças; identificar possíveis contribuições da formação para o início na profissão docente; analisar as dificuldades encontradas no processo de inserção profissional e discutir as condições objetivas de trabalho das professoras iniciantes.

A hipótese geral da presente pesquisa é a de que a ação profissional docente é orientada por um *habitus* composto de disposições que permitem a mobilização de diferentes conhecimentos para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. As professoras iniciantes, na atuação docente, recorrem aos conhecimentos provenientes tanto da formação docente e da aprendizagem com os pares, quanto das experiências pessoais e informais de vida, construídas no processo de socialização antecipatória. Entretanto, a formação inicial, mesmo com fragilidades, possibilita o aprendizado de conhecimentos que, articulados ao exercício da docência, orientam a prática pedagógica e alteram as disposições do *habitus* vigente inicialmente.

Defende-se a tese de que para o exercício bem-sucedido da profissão na Educação Infantil, especificamente, na creche há a necessidade de uma ação responsável, intencionalmente deliberada, amparada por uma sólida formação acadêmica para que, efetivamente, nas escolas ampliem-se ao máximo as possibilidades de desenvolvimento e apropriação, pelas crianças, das qualidades humanas e do patrimônio cultural socialmente construído. Pretende-se contrapor a forma de conceber a profissão docente e de definir o que é a boa professora de creche, em parte coincidentes com as expectativas da sociedade que, tradicionalmente, sob a influência de correntes de pensamentos, tem considerado a mulher, por sua natureza biológica, temperamento e caráter e, como extensão de suas funções maternas, capaz de ensinar e socializar as crianças (BRUSCHINI e AMADO, 1988).

Em contrapartida, defende-se que a formação acadêmica inicial tem grande importância para a aquisição de uma base de conhecimentos norteadora da atuação consciente e profissional na educação infantil. Entende-se que os cursos podem propiciar uma formação mais adequada, centrada em aprendizagens sobre a profissão, que possibilitem um enriquecimento do capital cultural das professoras e inserção profissional mais qualificada e, no que se refere à educação infantil, reconhecer e

ênfatisar as educadoras da creche como profissionais do ensino, cuja responsabilidade é a de organizar sistematicamente o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, “(...) cabe-lhes considerar o que é relevante ensinar às crianças nas creches levando em conta suas condições psicológicas que vão requerer modos adequados de ensinamento” (ARCE e MARTINS, 2012, p. 11).

Assim, entende-se que a creche, como instituição de caráter escolar, tem a responsabilidade de estruturar sua atuação educacional, tendo por objetivo proporcionar diversas possibilidades para que as crianças pequenas possam se apropriar dos produtos materiais e intelectuais produzidos pelo homem na história. Essa apropriação, segundo defende Martins (2012. p. 120), “incide no acesso à cultura que, quanto mais representativa das máximas conquistas humanas for, mais humanizante será”. Para a autora, independentemente da faixa etária atendida, a escola tem por função transmitir conhecimentos e a professora, na educação infantil, também ensina. Pela sua ação intencional e sistematicamente planejada, tendo em vista o desenvolvimento infantil, há a apropriação pela criança de noções, conteúdos e conhecimentos os quais estão “(...) além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum” (p. 94).

Além disso, a professora também tem papel fundamental em decorrência das relações que estabelece com as crianças, pois é a partir da posição ocupada por elas nestas relações sociais que o mundo das relações humanas vai sendo explorado e descoberto. Nessa perspectiva, é importante compreender o modo como as crianças aprendem, de forma diferente a cada período de seu desenvolvimento, não para definir a “prontidão” de aquisição da criança, mas para ressaltar a natureza histórico-social do desenvolvimento infantil e o papel essencial do professor para organizar intencionalmente experiências formativas que promovam a aprendizagem.

No que se refere ao método adotado na pesquisa, as técnicas utilizadas foram o questionário – para a elaboração de um perfil das quatro professoras⁵ participantes da investigação – a entrevista semiestruturada e a observação sistemática da prática.

A escola em que foi realizada esta pesquisa é localizada no município de Guarulhos e atende crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental

⁵ No primeiro semestre de 2016, foram acompanhadas três professoras responsáveis pela turma do Berçário, com crianças entre dois e três anos. Uma delas era iniciante (denominada, de forma fictícia, como professora Renata) e as outras duas (professora Fabiana e professora Denise, também nomes fictícios) experientes. No segundo semestre de 2016, Fabiana assumiu a coordenação pedagógica em outra escola e, desta forma, a professora que denominamos Grazielle, também iniciante, assumiu, junto à Renata e à Denise, a turma do Berçário.

Os dados foram coletados em uma turma de berçário II, no período da tarde, com vinte e cinco crianças entre dois e três anos de idade e quatro professoras, duas delas, no segundo semestre de 2016, iniciantes em sua função.

O texto da tese está organizado em capítulos. No primeiro capítulo, são expostas informações e análises referentes à produção bibliográfica sobre o professor iniciante, apontando o que vem sendo discutido e a necessidade premente de novas investigações, particularmente focalizando a inserção na educação infantil. Na sequência também são discutidos aspectos relativos à política, no que diz respeito à presença da educação infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

O segundo capítulo traz uma discussão teórica acerca da constituição histórica da infância, com o objetivo de explicitar o que se entende por criança e infância, para, em seguida, abordar a concepção de desenvolvimento infantil das crianças. Não se trata de uma concepção abstrata, mas de um modo de entender que está em consonância com os referenciais teóricos adotados – a teoria histórico-cultural e a teoria desenvolvida por Bourdieu – que compreendem o sujeito em sua constituição social. Em seguida, no terceiro capítulo, são apresentados os conceitos teóricos básicos que orientam e conduzem a investigação, tais como atividade principal orientadora do período de desenvolvimento psíquico, além dos conceitos de professor iniciante para análise dessa etapa de vida profissional presente na pesquisa, *habitus* e capital.

Definindo-se a perspectiva teórica, na sequência, o esforço centra-se em expor, no quarto capítulo, informações sobre a entrada no campo empírico, caracterizando a escola e as professoras investigadas, com base em dados oriundos das respostas aos questionários, das entrevistas realizadas e também da observação sistemática do cotidiano escolar, os quais fornecem uma primeira aproximação com o cenário empírico da pesquisa. Por fim, no quinto capítulo, a partir da apresentação de cenas representativas das observações sistemáticas e dos dados das entrevistas, delinea-se o modo como se configura o processo de inserção profissional, na escola investigada, abordando as atividades formativas oferecidas às crianças, as dificuldades enfrentadas no exercício profissional, as contribuições e limitações da formação inicial, bem como as condições objetivas em que se processa o trabalho docente.

Na sequência, encerram este trabalho as considerações finais, as referências e os apêndices.

1. O CENÁRIO ACADÊMICO E POLÍTICO

O objetivo deste capítulo é apresentar alguns estudos e pesquisas produzidos acerca da iniciação à docência tanto em âmbito internacional quanto no Brasil, a partir de algumas revisões feitas por autores de modo a traçar o cenário acadêmico no que se refere a publicações e eventos, além de teses e dissertações. Posteriormente, também são apresentadas pesquisas sobre educação infantil e algumas informações sobre a política educacional, sobretudo no que se refere à faixa de atendimento na educação infantil das crianças bem pequenas, estabelecendo o elo de ligação que este trabalho tem, ou seja, as professores iniciantes e o atendimento a essas crianças.

1.1. O cenário acadêmico internacional sobre professor iniciante

J. Cornejo Abarca (1999), quando analisa a produção acadêmica na área de educação, no período de 1985 e 1997, identificou que, dentre uma significativa diversidade de temas, o do professor iniciante não aparece de modo explícito, sendo sua presença ainda incipiente e indireta. Assim, apesar de se tratar, continua o autor, de um “objeto por construir”, tanto no que se refere à perspectiva da investigação, quanto no que diz respeito às políticas e práticas educativas, reconhece que, em determinados estudos, há movimentos de tomada de consciência em relação à necessidade de avançar na delimitação do campo, em sua formulação e relações com outros objetos, particularmente com a formação docente inicial.

Sendo assim, o autor afirma que a ausência de uma produção significativa sobre a problemática do professor iniciante no contexto latino-americano não significa que, no âmbito das temáticas da formação docente, perfil dos professores, profissionalização docente, condições de trabalho e vida, dentre outras mais recorrentes nas investigações, não seja discutido ou trabalhado, de maneira indireta, pelas pesquisas. No entanto, tal situação contrasta com a significativa produção observada nos Estados Unidos, por exemplo, em que as revisões bibliográficas, destacadas por ele, apontam que o tema da formação de professores tem sido um dos mais estudados, em consonância à preocupação e interesse tanto científico quanto sociopolítico, em melhorar o ensino e a instituição escolar por intermédio das reformas educativas. Tais reformas, por sua vez, não apenas trouxeram à tona a necessidade de se repensar a formação docente, tendo em

vista as mudanças sociais pelas quais passava a sociedade e as novas demandas e funções sociais dirigidas às escolas e aos professores, como também colocaram em destaque a concepção de um desenvolvimento profissional contínuo do professor em exercício e seu processo de aprendizagem relacionado com as etapas do desenvolvimento cognitivo, as quais permitiram compreender melhor as necessidades dos professores em cada momento de sua trajetória formativa e, dessa forma, “se há ligado la problemática y también, en certa forma, como parâmetro de referencia, la evolución del profesor que se inicia o debuta en el oficio docente” (ABARCA, 1999, p. 53).

Em relação à região da América Latina, as experiências que efetivamente abordam o ofício do professor iniciante começaram a ser tratadas nas análises sobre políticas educativas para o continente, também numa perspectiva de busca e preocupação com a melhoria da educação e com a afirmação da necessidade de reformar a instituição escolar. Conforme mostra Abarca (1999), o progressivo consenso que se foi produzindo acerca da necessidade de reformar as escolas, tendo em vista a garantia não apenas da expansão do atendimento escolar, mas também da qualidade dos processos e resultados educativos, redundou na relevância atribuída tanto à formação docente e ao ensino, quanto à profissionalização do papel exercido pelos professores.

Da revisão bibliográfica realizada por diferentes pesquisadores (GUARNIERI, 1996; BRAGA, 2001; FERREIRINHO, 2004, 2009; MARIANO, 2006; KNOBLAUCH, 2008, MARCELO GARCÍA, 2010) evidencia-se que o início da carreira tem características específicas, as quais necessitam de acompanhamento tendo em vista os problemas peculiares de sua posição profissional com os quais os professores iniciantes se deparam. Marcelo García (2010), destacando um estudo desenvolvido por Valli⁶, afirma que os problemas que mais ameaçam os professores iniciantes são a “(...) imitação acrítica de condutas observadas em outros professores; o isolamento de seus companheiros; a dificuldade para transferir o conhecimento adquirido em sua etapa de formação; e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino” (p. 29). Conforme destaca o autor, também se confirma que os problemas enfrentados pelos professores iniciantes e registrados na investigação desenvolvida por

⁶ VALLI, L. 1992. Beginning teacher problems: Areas for Teacher Education Improvement. **Action in Teacher Education**, v. XIV, n. 1, p. 18-25.

Veenman (1988) continuam sendo atuais: como ter uma boa gestão da sala de aula, como motivar os alunos e se relacionar com os pais e os pares, como avaliar o trabalho dos estudantes e como sobreviver pessoal e profissionalmente. especial, tendo em vista os problemas peculiares de sua posição profissional com os quais os professores iniciantes se deparam.

Estas dificuldades vividas no período de iniciação profissional, ratificadas pela literatura nacional e internacional, tem-se constituído em objeto de atenção dos pesquisadores. Para Akkari e Tardif (2011), a inserção profissional no ensino assume duas dimensões, geralmente investigadas de forma separada pelos pesquisadores, ainda que se influenciem mutuamente. Primeiro, pode-se compreendê-la como um processo de procura por um emprego, iniciando-se já no final da formação e tendo seu término quando se obtém o primeiro emprego estável; a atenção, por conseguinte, está centrada no processo de introduzir-se no mercado de trabalho. Segundo, a inserção é entendida como fase de entrada na carreira docente, período no qual o professor passa a exercer seu ofício, adquire saberes e competências advindas de sua experiência profissional e percebe seus limites e recursos pedagógicos; centra-se, assim, na *aprendizagem da profissão*

A fase de entrada na carreira docente, em especial, tem sido privilegiada, portanto, em um contexto em que se evidencia a necessidade constante da melhoria nos processos educativos e a importância que tem os primeiros anos de exercício profissional para a constituição da docência, para a configuração das ações profissionais futuras e também para a permanência na profissão. Dependendo das circunstâncias em que ocorre o ingresso na carreira, das condições de trabalho e de apoio nas escolas, das relações estabelecidas com os pares e com a equipe gestora, bem como da própria formação recebida, pode tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, marcado por sentimentos de descoberta e de sobrevivência (HUBERMAN, 1992).

Tornar-se professor, nessa perspectiva, corresponde a um longo processo “complexo, idiossincrático e multidimensional” (FLORES, 2010, p. 182), na medida em que implica o desenvolvimento, pelo professor, de variados conhecimentos sobre o aprender a ensinar (considerando aspectos para além da aprendizagem de técnicas que viabilizem um ensino bem sucedido), sobre a socialização profissional, decorrente das interações entre o sujeito e o contexto, e a construção da identidade docente.

A tendência crescente dos estudos voltados para os professores em início de carreira, sobretudo, a partir da década de 1990, embora seja relevante, ainda não corresponde, em termos quantitativos, às pesquisas desenvolvidas em educação e que focalizam as demais fases diferenciadas pelas quais passa o professor, por exemplo, as de formação inicial e continuada (MARCELO GARCÍA, 1999).

A preocupação e busca de indícios para a compreensão do que caracteriza a condição do professor iniciante, os desafios encontrados e o modo como constroem sua profissionalidade – questões que também podem ser apreendidas e emergem a partir da análise do trabalho de Freitas – compõem o foco das inquietações de Cunha, Braccini e Feldkercher (2015) que analisaram os trabalhos apresentados em três edições do Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia e apresentaram os temas e as tendências privilegiados nas pesquisas produzidas. Semelhantemente à evidência encontrada no trabalho de Freitas (2002), as autoras apontam que, em uma das temáticas menos recorrentemente pesquisada – a dos professores iniciantes em contextos desfavoráveis – o exercício da profissão dificulta-se ainda mais em escolas com condições precárias, localizadas em zonas rurais, onde o ambiente de trabalho não proporciona possibilidades efetivas de uma prática qualificada e de valorização do profissional. Como em nenhuma outra profissão, aos principiantes são delegadas as tarefas e as salas consideradas mais difíceis, frequentemente exigindo-se "(...) uma maturidade profissional que os novos ainda não alcançaram e esse fato reduz a confiança que colocam no seu desenvolvimento profissional" (CUNHA, BRACCINI e FELDKERCHER, 2015, p. 80-81).

As autoras afirmam que o tema do professor iniciante tem sido objeto de preocupação crescente da pesquisa e também da política, uma vez que, mesmo não sendo uma questão recente, principalmente, nos países europeus e nos Estados Unidos, nos últimos anos, com a intensificação de problemas, tais como o abandono do magistério no início da carreira docente, tornou-se mais evidente a necessidade de empreender esforços institucionais para o desenvolvimento de programas de acompanhamento dos principiantes e a incidência de pesquisas sobre esse campo aumentou. Essas iniciativas buscaram melhorar a retenção e a qualidade docente, tendo em vista a escassez de professores, especialmente em algumas áreas, e, aparentemente, em decorrência do fato de que a profissão docente não é uma profissão atraente.

Da revisão bibliográfica realizada pelas autoras, foi possível perceber as seguintes tendências de pesquisa observadas na produção dos eventos do Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, ocorridos em Sevilha, em junho de 2008, em Buenos Aires em fevereiro de 2010 e em Santiago do Chile, em fevereiro e março de 2012:

- Saberes de professores/alunos na formação inicial, com destaque para os estágios (123 incidências): focalizaram a formação básica do professor no ensino superior, discutindo a permanente tensão existente entre a teoria e a prática. Analisaram o currículo, a legislação e, em menor escala, as relações entre escola e universidade.

- Inserção profissional, políticas públicas e trabalho docente (110 incidências): discutiram a inserção para além dos aspectos pedagógicos, abordando as condições de trabalho tanto no âmbito da educação superior, como nas escolas da educação básica e os impactos vivenciados no momento de transição do papel de aluno para o de professor.

- Experiências de acompanhamento e formação dos iniciantes (103 incidências): abordaram as iniciativas institucionais que entendem o processo de inserção não como responsabilidade individual dos professores, mas das políticas públicas. Destacaram a estratégia dos professores mentores, mais experientes e bem-sucedidos no exercício de sua função, com características pessoais e profissionais adequadas, para auxiliar e dar apoio ao docente iniciante, além de outras alternativas, tais como oficinas e cursos, uso de reuniões pedagógicas para relato e reflexão de experiências e grupos de estudo que tomam o local de trabalho como referente da formação.

- Construção dos saberes dos professores iniciantes (43 incidências): centraram-se nas trajetórias percorridas pelos principiantes nos primeiros anos de magistério.

- Iniciação à docência e à pesquisa (20 incidências): estudos exploraram os métodos investigativos para a intervenção na educação dos iniciantes, com destaque para as narrativas, as histórias de vida, a análise do discurso e a etnografia, adotando-se, teoricamente, os ciclos da carreira docente. Houve ainda relatos de pesquisa, cuja preocupação foi explicitar os desafios e as expectativas, além das possibilidades de êxito no processo de inserção profissional. Por fim, registrou-se pesquisas que fizeram levantamentos documentais e bibliográficos em contextos acadêmicos específicos.

- Formação de formadores dos iniciantes (15 incidências): trataram da importância da formação de professores tutores/mentores, colocaram em análise as

predisposições dos formadores, trazendo suas narrativas cotejadas às teorias e às práticas dos iniciantes.

- Professores principiantes em contextos desfavoráveis (14 incidências): estudos investigaram o exercício da docência em ambientes com condições socialmente adversas; além disso abordaram os desafios das políticas de inclusão, das tecnologias digitais, dentre outros contextos que requerem a construção de saberes na prática profissional.

- Avaliação (14 incidências): diz respeito aos relatos de processos avaliativos de experiências formativas com principiantes e aos programas institucionais com sólida trajetória.

- Professores iniciantes e a educação digital (12 incidências): discutiram os resultados do uso das tecnologias digitais na formação docente e as possibilidades da educação a distância no atendimento às demandas de formação de uma maior população de professores.

1.2. O que se tem produzido acerca do professor iniciante e da educação infantil no Brasil

O objetivo deste capítulo é também apresentar alguns estudos e pesquisas já produzidas no Brasil acerca do processo de iniciação à docência, considerando as produções decorrentes das Reuniões da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no Grupo de Trabalho de Educação de Crianças de 0 a 6 anos, os artigos publicados em periódicos nacionais, dissertações e teses defendidas, além de trabalhos apresentados no Congresso Internacional sobre Professor Principiante e Inserção Profissional à Docência.

1.2.1. Grupo de trabalho da ANPEd

Mariano (2006), ao analisar os trabalhos apresentados, no período de 1995 até 2004, nos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), constatou que apenas 0,3% do total dos trabalhos investigaram o início da profissão docente, ou

seja, apenas 6 dos 3221 trabalhos apresentados na ANPEd e 18 dos 4017 divulgados no ENDIPE tiveram como preocupação central o professor iniciante. Desta parcela reduzida de pesquisas, verificou que a preocupação das investigações sobre o processo de aprender a ensinar dos professores iniciantes centra-se, primeiramente, na compreensão do processo por meio do qual se socializam, como se inserem nas redes de ensino, incorporam e internalizam regras, normas e condutas e estabelecem relações com colegas, alunos e equipe gestora. Em segundo lugar, indagam sobre a aquisição do conhecimento pelo docente diretamente relacionado à sua atuação na sala de aula, buscando compreender o que conhecem os professores e como este conhecimento é adquirido. Por fim, o terceiro tema mais recorrente é o das percepções, sentimentos e dilemas e a caracterização das dificuldades dos novatos. Procuram identificar os fatores que facilitam e dificultam o trabalho pedagógico, como são percebidas e encaminhadas possíveis saídas para essas dificuldades e quais as impressões que se têm sobre o processo de inserção na docência.

As contribuições principais trazidas por essas pesquisas permitem compreender algumas das características do período inicial da profissão docente, geralmente marcado por dificuldades e aprendizagens intensivas, de que forma os novatos lidam com essas dificuldades, com o choque de realidade e com os sentimentos de sobrevivência e descoberta e como percebem esse período.

Mariano (2006) também ressalta que, além das lacunas observadas no que diz respeito à análise das relações estabelecidas entre a formação inicial e o início na profissão docente, pouco se tem enfatizado os tipos de aprendizagens que os novatos desenvolvem quando ingressam no magistério e o processo de aprendizagem profissional da docência na educação infantil. Ademais, estudos que comparem o início da docência nos diferentes níveis e modalidades de ensino, que estabeleçam relações entre o professor iniciante e seus modelos profissionais, que focalizem questões de diversidade e diferença, pluralidade cultural e multiculturalismo e que busquem compreender a aprendizagem do adulto professor são aspectos silenciados nas pesquisas sobre o professor iniciante.

Outros mapeamentos realizados (ANDRÉ et al, 1999; BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001) acerca da produção acadêmica discutindo o processo de formação de professores também constataram a preponderância por analisar a formação inicial, sobretudo os cursos de Pedagogia e Licenciaturas e, em menor grau, a formação

continuada; mas, na amostra dos estudos selecionados, observa-se a inexistência de estudos sobre a socialização de professores iniciantes. Sendo assim, ainda que se tenha observado o aumento significativo e intensificação de pesquisas na área de formação de professores, esta temática do professor iniciante ainda permanece mais silenciada, pois, apesar de emergir a preocupação e busca de compreensão acerca do processo de aprender a ensinar, os saberes dos professores e análises do desenvolvimento dos processos reflexivos sobre o cotidiano escolar, tais pesquisas abordam essas questões no interior dos cursos de formação inicial, enfatizando os estágios supervisionados (MARCELO GARCIA, 1998).

No que se refere aos trabalhos encontrados no Grupo de Trabalho de Educação de Crianças de 0 a 6 anos da ANPED, no período de 2000 a 2015, julgamos importante destacar que, dos 237 resultados verificados⁷, os quais permitem reafirmar o crescimento substancial das pesquisas desenvolvidas sobre a infância e as crianças (ROCHA, 1999; STRENZEL, 2000; MARTINS FILHO, 2010; ROCHA e BUSS-SIMÃO, 2013), basicamente são doze temáticas privilegiadas e foco de análise dos autores. As pesquisas agrupadas com base no descritor Prática Pedagógica apresentam o maior percentual de pesquisas⁸ abordando as dinâmicas das relações estabelecidas entre os adultos e as crianças, com o objetivo de compreender variados aspectos, conteúdos, experiências e linguagens, além de analisar as interações das crianças entre si, demarcando o reconhecimento delas sujeitos como ativos, produtores de culturas infantis próprias e suas reações diante da organização escolar.

Destacam-se, além disso, os estudos que discutem as relações entre cuidar e educar e as práticas presentes nas rotinas, a qualidade educacional do trabalho cotidiano e as características desse atendimento, além daqueles que questionam discursos presentes em programas televisivos, anúncios publicitários, produtos da moda,

⁷ Nos Apêndices estão disponíveis as tabelas com informações mais detalhadas acerca da quantidade de trabalhos apresentados a cada reunião, além das temáticas e focos de análise dos autores.

⁸ No momento de realização do levantamento, foi feita uma análise discriminando, para cada temática, os aspectos discutidos pelos autores em seus textos, seus focos de análise, método e referencial teórico adotado. Este primeiro levantamento mais geral foi muito importante no sentido de possibilitar uma visão mais abrangente da produção no Grupo de Trabalho de Educação das Crianças de 0 a 6 anos. Entretanto, neste momento, apresentamos apenas de forma bastante resumida os resultados, pois deter-se em cada uma, das doze temáticas nas quais agrupamos os trabalhos apresentados, foge ao objetivo de verificar as produções acerca do professor iniciante.

brinquedos, etc., que são apropriados e manifestos pelas crianças em suas relações com os outros.

Quando o foco de preocupação está no professor e em seu fazer pedagógico, as pesquisas buscam compreender como se dá a organização do trabalho docente, investigam os saberes docentes acerca de variados aspectos relacionados ao trabalho com as crianças na educação infantil, bem como procuram identificar, nessas ações, concepções de infância, criança, linguagem e letramento.

Um conjunto de estudos trata das orientações da prática pedagógica, das contribuições de diferentes autores e suas concepções de infância e do desenvolvimento da criança.

Os trabalhos agrupados no descritor concepções são os que apresentam, em seguida, o segundo lugar, no que diz respeito à frequência com que essa temática está presente. O objeto de estudo desses trabalhos são as percepções de professoras e coordenadoras pedagógicas sobre as formações obtidas, as necessidades formativas, o trabalho docente, os saberes docentes e a relação cuidar e educar. Englobam também concepções sobre a criança, a infância, o professor e a educação infantil presentes nos currículos dos cursos de Pedagogia e em documentos oficiais voltados para essa etapa da educação básica.

As demais temáticas referem-se:

- Às políticas de educação infantil (investigando a estrutura, o funcionamento, o acesso e o atendimento – de qualidade ou não – das crianças em diferentes contextos institucionais e projetos governamentais, influências de políticas e organismos internacionais, implicações e significados atribuídos à infância, às crianças e sua educação, à instituição, ao trabalho docente e às possíveis influências no processo de construção das identidades profissionais, além dos impactos da implementação do ensino fundamental de nove anos e os desafios para a promoção de uma educação infantil considerada de qualidade).
- Às questões relativas a gênero/sexualidade/etnia (procurando compreender como e o que as crianças sabem e aprendem sobre as noções de gênero, os usos que fazem e constroem desses elementos culturais nas relações sociais estabelecidas e nas brincadeiras. Apontam como as manifestações culturais frente às questões de gênero e de sexualidade aparecem nos filmes infantis e nas creches, nas práticas pedagógicas, além de incluir discussões acerca da sexualidade na

infância contemporânea e da inserção de crianças indígenas nos espaços institucionais de educação infantil ou sua oferta nas próprias terras indígenas).

- À formação de professores (apreendendo os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às experiências formativas vivenciadas em diferentes âmbitos e espaços, os parceiros institucionais, as características das ações e as consequências para o processo de construção das identidades profissionais. Também são objeto de análise os currículos do curso de Pedagogia das instituições de ensino superior).
- Aos brinquedos, jogos e linguagens (abordando a especificidade das diferentes linguagens, as relações da criança com o brinquedo e com o jogo, as intervenções feitas pelo professor nas brincadeiras, as relações entre o brincar, o planejamento e os materiais disponíveis).
- Aos lugares e espaços destinados à infância fora do contexto escolar (destacando-se as creches domiciliares, shopping, museus e centros culturais, as relações das crianças com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e as interferências do espaço na construção de conhecimentos na educação infantil).
- Aos processos de construção de identidades profissionais, (discutindo trajetórias de vida e de trabalho).
- Aos processos de inserção na educação infantil (abordando a entrada na instituição e verificando a relação existente entre longevidade escolar e frequência à creche e à pré-escola).
- À constituição e história da educação infantil (especificamente discutindo o Jardim de Infância e também a construção social de sensibilidade em relação aos direitos da criança).
- À produção acadêmica da área e de grupos de pesquisa;
- Aos métodos de pesquisa mais adequados ao desenvolvimento de pesquisa com as crianças.

Nesse cenário, merecem destaque duas pesquisas que se referem especificamente a questões de inserção profissional. A primeira classificada no descritor formação de professores, empreendida por Nogueira e Almeida (2012), discutindo o processo de formação de professores iniciantes na educação infantil, articulando questões relacionadas à teoria e à prática na formação inicial – envolvendo

os alunos em processo de realização de estágios supervisionados – e ao exercício profissional do magistério, com foco nas práticas educativas dos professores iniciantes. Respalçadas na noção de que esperar alternativas ao desenvolvimento de ações educacionais de qualidade após muitos anos de experiências malsucedidas não é viável, defendem que é necessário procurar recursos de transformação no início da formação e da carreira docente. Sendo assim, o objetivo de pesquisa foi propiciar condições de formação e de reflexão para os iniciantes, subsidiadas por intervenções e pelo apoio dos alunos em formação, que, a partir das experiências de acompanhamento do trabalho do professor e de desenvolvimento de pautas⁹, poderiam recompor sua trajetória formativa. Com base na literatura da área, afirmam que:

(...) A carreira docente, em fase inicial, tem se constituído por momentos de buscas, tentativas, erros e acertos, que se configuram como sustentáculos à consolidação da ação profissional. Compreendemos que esses momentos não devem ser vividos solitariamente, sem a possibilidade de diálogo e reflexão sobre a experiência vivida, devem resultar de inserções assistidas e refletidas junto a parceiros mais experientes, no caso específico, com docentes diretamente ligados à formação inicial de professores. [...] Nossa experiência tem nos mostrado que se esses profissionais, em início de carreira, receberem um acompanhamento sistematizado, podem superar as dificuldades iniciais e dar continuidade à sua profissionalização docente de forma mais intencional e subsidiada teoricamente (p. 3-4).

Com base nos dados obtidos, as autoras apontam que os professores iniciantes são levados a vivenciar situações de experiências que se revertem na qualificação de suas práticas. Foram organizadas mensalmente, durante um período de nove meses, reuniões centradas na reflexão de três eixos temáticos: identidade profissional, trabalho docente e prática pedagógica. Utiliza-se, além disso, as narrativas autobiográficas como ferramenta para a discussão das experiências ligadas à própria escolarização e ao início da docência, possibilitando uma apropriação da realidade vivida tanto pelos iniciantes, quanto pelos alunos em formação.

As autoras optam por dar ênfase, neste texto, às manifestações dos sujeitos que acompanharam as práticas dos professores iniciantes, trazendo excertos de suas narrativas as quais expressam interpretações sobre o trabalho docente e a retomada das próprias experiências vivenciadas na formação inicial.

⁹ De acordo com as autoras, "(...) As pautas são elaboradas pelo coletivo de professores envolvidos na pesquisa, que, em processos de discussão e reflexão, destacam os referenciais teóricos a serem adotados nos encontros com os professores iniciantes e com os acadêmicos residentes, que posteriormente dirigem-se às salas dos professores iniciantes para acompanhamento" (NOGUEIRA e ALMEIDA, 2012, p. 5)

Outrossim, também é importante destacar o importante pressuposto orientador do trabalho realizado, segundo o qual a necessidade de investir e acompanhar sistematicamente os professores em início de carreira é uma forma de superar dificuldades no ensino, que, não se constituindo em objeto de discussão desde o início do exercício do magistério, tendem a se perpetuar.

Além deste trabalho, há outro classificado pelo descritor políticas públicas, nas produções do GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos, acerca da inserção profissional na educação infantil. Siller e Côco (2008) discutem a situação de provimento de cargos para as instituições públicas municipais de educação infantil, com base na análise de 42 editais de concursos públicos ocorridos no estado do Espírito Santo, no período de 2002 a 2007. São analisados aspectos relativos aos requisitos de formação dos profissionais, os cargos oferecidos, as indicações da configuração do trabalho e indicadores de remuneração e condições de trabalho nos municípios.

Os resultados apontam que os gestores públicos municipais estão assegurando o ingresso no magistério, por intermédio de concurso público, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9394/96. Também se constatou dois perfis de profissionais, com diferenças no cargo, nos nomes atribuídos, na formação, na jornada de trabalho e nos salários. Nas instituições, que atendem crianças com idade de 0 a 6 anos em tempo integral e/ou parcial, foram disponibilizadas vagas para o cargo de Professor, com uma carga horária semanal de 25 horas e com as mais diversas denominações, sendo exigida como formação o Nível Superior em curso de licenciatura de graduação plena em Pedagogia, ou, no mínimo, formação em nível médio, na modalidade normal. Para os profissionais com formação em nível superior há a indicação de diferença salarial e/ou de uma pontuação em títulos. De acordo com as autoras, a maioria dos municípios “(...) remunera os professores de acordo com a modalidade do ensino em que atua e não em conformidade com a formação máxima alcançada” (p. 3).

No que se refere à atuação na creche, Siller e Coco (2008) apontam que, das duas categorias de profissionais atuando com o mesmo grupo de crianças – o profissional docente e um profissional de apoio ao trabalho, este possui jornada de trabalho maior, mas recebe uma remuneração menor e, geralmente, não faz parte da carreira do magistério. Além disso, trata-se de um cargo cuja formação exigida diferencia-se nos municípios, variando desde o ensino fundamental incompleto, passando pelo ensino médio profissionalizante ou com habilitação em magistério e

chegando ao curso completo de berçarista ou equivalente. No entanto, destacam as autoras que, embora muitos profissionais aprovados possuam formação superior à indicada no edital, essa formação, entretanto, em sua maioria, não equivale a melhorias salariais. Outro aspecto preocupante é a constatação de que ainda, no Espírito Santo, há creches que funcionam sem a criação do cargo do professor.

Nas palavras das autoras (SILLER e COCO, 2008, p. 7), pela análise dos editais,

(...) é possível afirmar que a formação proposta é dada a partir de uma concepção diferenciada de cuidado/educação, enfatizando a separação desses dois eixos. Ou seja, as professoras são reconhecidas para tratar de questões ditas pedagógicas, de ensino-aprendizagem, por meio de atividades estruturadas e as outras profissionais são reconhecidas para tratar de questões ligadas às necessidades básicas (segurança, higiene, bem-estar, proteção e alimentação). Essa realidade “traz as separações entre mente/corpo; trabalho manual/trabalho intelectual; natureza/cultura; razão/emoção” (WADA, 2006, p. 54). O cenário apresentado indica o desafio de, na dinâmica do cotidiano, integrar as ações desses profissionais de modo a não fortalecer o paralelismo nas ações de atendimento (FARIA, 2005, p. 129).

Considerando a proposição na área de integrar o cuidar e o educar como função da educação infantil, Siller e Coco (2008) reforçam a concepção de que cuidar, na perspectiva defendida, inclui todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessário às crianças, integrantes do que denominam como educar. O cuidado não corresponde à ajuda ofertada à mãe que necessita trabalhar, ideia que, para as autoras, gera empirismo e negligências. Ele precisa ser incorporado na prática educativa das pré-escolas, do mesmo modo que componentes educativos intencionais precisam estar presentes na creche.

Acerca da integração entre o cuidar e o educar, Arce (2013) consegue avançar no entendimento da questão ao propiciar a compreensão do que exatamente se entende por cuidar e como este cuidado está estreitamente vinculado à educação, motivo pelo qual não se justifica estabelecer dicotomias, sobretudo no que concerne à atuação docente dos profissionais na educação infantil. Para a autora, embora a interação que se estabelece no espaço institucional da creche e da pré-escola, entre crianças, seja importante e deve ter seu lugar assegurado no planejamento das ações docentes, a interação com o adulto ganha relevo, na medida em que ele é o responsável por produzir nas crianças a humanidade, o que especificamente caracteriza o ser humano. Dessa forma, para a autora, o professor é aquele que ensina, que provoca o desenvolvimento por meio da transmissão de conhecimentos. Nesse processo, ressalta a autora:

(...) O ato de cuidar modifica-se porque está para além do simples limpar, alimentar... Cuidar significa também ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se etc. Ou seja, o professor cria na criança sua “segunda natureza”, é parteiro do seu nascimento para o mundo social. Temos, aqui, o resgate do professor como um intelectual que deve possuir saberes teóricos e práticos sólidos, não bastando apenas gostar de crianças, o professor, aqui, é alguém que deve possuir amplo capital cultural (ARCE, 2013, p. 33).

Com base nesse esclarecimento, entende-se que é preciso ampliar a discussão nos cursos de formação de professores acerca dessa questão, pois, apesar da disseminação de um discurso sobre a necessária integração entre cuidado e educação, permanece ainda fortemente uma concepção que reduz o cuidar a limpar e alimentar uma criança ou bebê, sem que se perceba que ao cuidar, o professor está ensinando; está produzindo necessidades humanas, está humanizando e inserindo a criança na cultura. Da mesma maneira, a discussão precisa avançar também no que sentido de que é necessário “(...) *qualificar* o cuidar e o educar. Trata-se de esclarecer *como* e *para que* educar (e cuidar!) a criança pequena em contexto escolar” (PASQUALINI e MARTINS, 2008, p. 79, grifos das autoras).

Sendo assim, para concluir e explicitar claramente o que se entende a respeito da integração do cuidar e do educar, as considerações de Pasqualini e Martins (2008) são importantes. De acordo com as autoras (p. 77-8),

(...). Ainda em relação a esse aspecto, cumpre ressaltar a superficialidade da análise que defende que historicamente as creches se dedicaram exclusivamente ao cuidado, não constituindo, portanto, instituições educativas ou educacionais. Na medida em que se mostra *impossível dissociar cuidado e educação*, ou seja, *se é impossível cuidar de crianças sem educá-las*, consideramos que *toda instituição de cuidado encerra uma determinada proposta pedagógica*. Corroboramos, nesse sentido, a perspectiva de Kuhlmann Jr. (2005), para quem creche e pré-escola constituíram historicamente instituições educacionais: “o que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. *Foi a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos*” (pp. 53-54). Nesse sentido, o autor aponta que o assistencialismo pode ser compreendido como uma proposta educacional dirigida às classes populares: O fato de essas instituições [creches] carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma pedagogia assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. (Ibid., p.54). Fica evidente, dessa forma, que *a creche, ao “cuidar” das crianças enquanto suas mães trabalham, sempre as educou em determinada direção* (grifos nossos).

Com base nessas considerações, as autoras entendem que a integração do cuidado e da educação não se constitui como especificidade da educação infantil, uma vez que o cuidado não é uma necessidade apenas das crianças dessa faixa etária, ele deve estar presente em todos os níveis de ensino. Em suma, portanto, pode-se dizer: não é possível cuidar de crianças sem educá-las, quando se entende que o cuidado está incluído no educar; ou seja, separar tais dimensões significa apreendê-las apenas em sua superficialidade (PASQUALINI e MARTINS, 2008).

Por fim, Siller e Coco (2008) concluem, com os resultados da investigação, que

(...) observamos uma configuração de distinções no interior da atuação na EI e entre esta e a atuação em outros níveis de ensino. Sem descaracterizar a especificidade da EI, observamos que essas distinções não fortalecem a EI como um locus de trabalho que demanda o reconhecimento dos profissionais com todas as prerrogativas do campo educacional como um todo. Enfim, à luz dos resultados analisados podemos afirmar que as políticas públicas encontram-se ainda muito distantes de reconhecer essa área como uma prioridade que requer o reconhecimento público de uma demanda por um serviço especializado que só pode ser feito por pessoal qualificado porque envolve conhecimentos especializados e metas a serem atingidas (KISHIMOTO, apud SOUSA, 1995, p.168). [...] A prerrogativa de que a educação seja assegurada por profissionais habilitados que possam desenvolver um trabalho de qualidade social com as crianças de 0 a 6 anos exige novas conquistas nesse campo com destaque para conquistas que aproximem os profissionais sem distinções hierárquicas de desqualifiquem determinadas ações (SILLER e COCO, 2008, p. 12-3).

No que se refere à questão do método e dos procedimentos de pesquisa também verificados neste levantamento da produção acadêmica da ANPEd, constatou-se que frequentemente foram usadas simultaneamente mais de uma técnica para a coleta do material empírico, destacando-se a entrevista (coletiva, individual, com as crianças, as famílias, lideranças locais e profissionais da escola), a observação participante, o questionário, os registros escrito e fotográfico, a videogravação e a análise de conteúdo.

Quanto aos referenciais teóricos, observou-se a predominância da Sociologia da Infância e suas interlocuções com outras áreas de conhecimento, como a Sociologia, a Educação, a Antropologia, a Psicologia, a História e a Filosofia.

A revisão bibliográfica inicial e mais ampla apresentada permite, evidentemente, constatar a existência de uma lacuna referente à temática do processo de inserção do professor iniciante na Educação Infantil. Com o objetivo de aprofundar o conhecimento acerca da produção existente, apresentaremos, a seguir, as pesquisas – teses e dissertações defendidas, bem como os artigos publicados em periódicos, cujos interesses e objetos de estudo se aproximam ao da presente pesquisa.

1.2.2. SciELO

Para a análise da produção presente no site SciELO, optou-se por fazer uma busca de artigos em toda a coleção da biblioteca, no índice de assuntos, usando-se como descritores as palavras-chave professor iniciante e educação infantil.

No que se refere ao descritor professor iniciante, foram encontrados cinco artigos, nenhum dos quais especificamente discutindo a primeira etapa da educação básica. Como foram obtidos poucos trabalhos, foi utilizado professores iniciantes para verificar se outras referências apareciam, mas também somente quatro artigos foram achados¹⁰. Ao utilizar-se, de forma conjugada, as palavras-chave professor(es) iniciante(s) e educação infantil ou professor(es) iniciante(s) e creche não há referências encontradas.

Ao analisar os trabalhos encontrados sobre a inserção de professores foi possível observar a presença das seguintes temáticas: as percepções e manifestações docentes; o exercício profissional; a produção acadêmica; as políticas e a inserção profissional. Há trabalhos que abordam simultaneamente mais de uma temática e, a seguir, discutiremos, de forma breve, alguns aspectos os quais julgamos importante e contribuem para o entendimento do processo de inserção à docência.

Dentre os trabalhos cuja análise recai nas manifestações dos sujeitos, o de Freitas (2002) apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado que discutiu a influência da organização escolar sobre o processo de socialização profissional do professor iniciante com base em Bourdieu. São entrevistados treze iniciantes e dezesseis professores experientes de duas escolas de zona urbana e três da zona rural para investigar como se sentiam em relação ao início de suas carreiras profissionais. Constatou-se que aos iniciantes são atribuídas as salas consideradas mais difíceis, enquanto que os antigos, em decorrência do tempo e da experiência adquirida, ficam com as "melhores" turmas, o que lhes assegura maior reconhecimento profissional.

A lógica da organização escolar legítima, segundo a autora, a crença nos mais "capazes". Os alunos "problemas" não são desejados e são constantemente excluídos e impedidos de se apropriarem dos conhecimentos escolares, pois além de representarem

¹⁰ Nos Apêndices estão disponíveis os quadros com os dados relativos aos artigos que abordam a temática relativa ao professor iniciante.

maior desgaste para o professor, este, sendo iniciante, não possui ainda um repertório consolidado de conhecimentos e estratégias para enfrentar as situações de aprendizagem mais complexas. É desta forma que se pode dizer que o trabalho com as "melhores" turmas se configura em objeto possível de investimento para a obtenção de reconhecimento, com o passar do tempo, conforme aponta Freitas. Os iniciantes, por sua vez, passam por essa "prova de iniciação", realizam o trabalho difícil que não oferece qualquer prestígio e enfrentam os problemas como responsabilidade apenas sua, aspecto que marca sua socialização profissional e possibilita o desenvolvimento de estratégias para a realização de seu trabalho. De acordo com a autora,

(...). Essa forma, encontrada nas escolas pesquisadas, de conceber a trajetória profissional do professor, oferece-nos pistas sobre algumas condições institucionais de produção de um modo de atuação, percepção, visão e divisão que se impõe ao professor iniciante ao mesmo tempo que propicia o desconhecimento dessas condições. [...] Tais percepções, por serem na maioria das vezes inconscientes, fornecem a matriz não problematizada para se fazerem as apostas dentro da organização, perdendo-se a oportunidade de submetê-la a uma análise de sua produção histórica e institucional. Tendo por parâmetro de análise essa estratégia comparativa entre os professores antigos e iniciantes, podemos perceber que a escola, embora inconscientemente, impõe injunções contraditórias ao professor iniciante durante seu processo de socialização, através das condições oferecidas para a obtenção do reconhecimento profissional. Isso é resultado de sua própria contradição interna entre procurar ser um instrumento de transformação social e não evitar ser um instrumento de perpetuação da ordem social (FREITAS, 2002, p. 168).

Os resultados da pesquisa, apresentados nesse artigo, são extremamente importantes e fornecem pistas para entender a atuação do iniciante e as dificuldades que enfrenta ao ingressar na profissão. Para além destes aspectos, os resultados da pesquisa de Papi (2014) também são fundamentais, pois abordam uma questão, por vezes, ignorada no âmbito dos cursos de formação do professorado: as experiências passadas e formativas – o que, para Bourdieu, corresponde às disposições incorporadas ao *habitus* em diferentes circunstâncias e âmbitos sociais – que intervêm no processo de desenvolvimento profissional e no exercício da docência. A pesquisa foi realizada com duas professoras consideradas bem-sucedidas da rede municipal de ensino do Paraná, com até cinco anos de experiência e sem atuação anterior no magistério. Apesar de não explicitar o nível em que atuavam, depreende-se, pela leitura do artigo, que eram professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

Baseando-se em autores como Goodson, Nóvoa e Imbernón, a autora destaca que, para essas professoras, a entrada na profissão foi condicionada pela família e representou a possibilidade de ascensão social. De acordo com a autora,

(...). Ao afirmar que sua mãe era zeladora de escola e que havia estudado até a 4ª série do Ensino Fundamental, Joana parece evidenciar o quanto ela [a mãe] valorizava a profissão docente pelo que poderia representar para a filha, caso optasse por segui-la. Chama a atenção para o fato de que ela a incentivava a ser professora provavelmente porque *"achava bonito aquela professora lá na frente"* e, pela "estabilidade" que a profissão seria capaz de lhe proporcionar. Percebe-se que Joana compreende o motivo desse incentivo, relacionando-o ao acesso à profissão como possibilidade de ação diante da situação vivenciada, tendo em vista a busca de melhores condições de vida numa sociedade dividida em classes, em que relações de dominação e de exploração geram desigualdade econômica e social [...]. Nesse sentido, se foi a partir das condições vivenciadas no trabalho e das limitações impostas pela situação vivida que a docência passou a ser valorizada pela mãe de Joana, essa valorização é também a expressão do que era vivido socialmente naquele momento, em sentido mais amplo (PAPI, 2014, p. 203-4).

Para as professoras, sujeitos da investigação, a influência materna e de outras parentes da família foi decisiva para a escolha da profissão, que representou um movimento de ascensão social, tendo em vistas as condições sociais de origem, e a inserção no vasto campo de trabalho que a área propicia, além do fato de que "(...) a docência era vista também como uma profissão a ser exercida por mulheres" (p. 206).

Outro aspecto formativo das experiências das professoras é o papel desempenhado pelas lembranças do período de escolarização, nos primeiros anos do ensino fundamental, quando eram alunas. Retratam professoras que consideram como referência, como boas professoras, embora "trabalhavam no sistema tradicional", mas "eram dedicadas, trabalhavam mesmo", influenciando no sentido de olhar a profissão com responsabilidade e dedicação no que se refere a propiciar a aprendizagem dos alunos. Em contrapartida, criticam os "princípios rígidos" vivenciados em seus processos de escolarização, que não facilitavam a participação e envolvimento discentes.

Contraditoriamente – e reafirmando a durabilidade das disposições incorporadas – os resultados da pesquisa demonstram as dificuldades encontradas para efetivamente desenvolver uma prática pedagógica mais aberta à participação e desenvolvimento da autonomia dos alunos. De acordo com a autora,

(...). Os elementos observados [a partir do relato da atuação da professora] remetem a uma prática em que, muitas vezes, as atividades são conduzidas de forma mecânica, tendo também baixo nível de relevância para os alunos.

Além disso, é possível observar que desconsideram sua história e não valorizam os saberes oriundos da prática, mantendo-se centradas no professor e favorecendo relações hierarquizadas e pautadas na transmissão-assimilação passiva do conteúdo (PAPI, 2014, p. 214).

A dificuldade da professora, expressa em sua prática, se inscreve em um longo processo atrelado às suas experiências de vida e de escolarização passadas. Diante de situações imprevistas ou no trato com as questões de sala de aula, em face das exigências, parece-nos que as disposições incorporadas do *habitus* de origem da professora orientaram sua prática e o exercício da função docente. Considerando o conceito de prática (cfe. GIMENO, 1999) como um conjunto de ações consolidadas ao longo do tempo e incorporada como *habitus*, entende-se que a atuação da professora, dispensando um planejamento calculado e inicial para certas situações, orienta-se segundo um *habitus* produtor de ações e reproduzidor de práticas, cuja força é maior “(...) do que qualquer norma formal, porque foi interiorizado” (GIMENO, 1999, p. 84). Se a formação inicial não conseguiu alterar ou promover o aprendizado de novas disposições, o “aprendizado de observação” e a internalização de modelos de ensino e de professor pelos estudantes, durante os anos passados, na infância e na adolescência, na escola, exercem uma influência significativa no processo de socialização docente (cfe. trabalho de Lortie, *Schoolteacher: a sociological study*, de 1975, citado por Zeichner e Gore (1990) e Marcelo García (1999; 2010).

O trabalho de Cericato (2017) também discute os primeiros anos de docência de uma professora da rede pública paulista, não concursada e lecionando História no Ensino Médio. Os dados foram coletados por meio de entrevistas realizadas, que apontaram para uma concepção do trabalho docente como gerador de desgaste emocional. Ser professor – e, por decorrência, a função da escola – é transmitir conhecimentos, aspecto que permeou a escolha da profissão da iniciante. Em suas palavras: “aquela coisa de passar o conhecimento, eu achava uma coisa poderosa, que eu não enxergava nas outras profissões, só na profissão de professores. Eu sentia isso e acho que talvez tenha sido isso que me influenciou” (p. 738). Em que pese a centralidade dada ao conhecimento e ao estudo – inclusive em sua própria trajetória: “muito estudo, muita disciplina [...] eu sempre tinha atividades paralelas: eu fazia japonês, kumon matemática, natação, inglês” – a professora considera que “a experiência do dia-a-dia é que vale” e que, o bom professor, é aquele que sabe lidar com o outro, que “tem jogo de cintura com a coordenadora, a diretora, os pais do aluno”. O

professor que sabe “lidar com as outras pessoas é aquele que se sai melhor na profissão” (p. 739). Nesse aspecto, por conta das baixas expectativas que têm sobre os alunos e sobre a escola na sociedade atual, a transmissão do conhecimento, tão valorizada pela professora, é esquecida, conforme destaca Cericato.

No que se refere aos significados dados à docência, a autora aponta que a professora iniciante apresenta um discurso bastante negativo. As condições de trabalho são consideradas péssimas, os recursos físicos e materiais das escolas são insuficientes, salienta o enfrentamento, por parte dos professores, de situações de risco e de violência, além do sentimento de desvalorização social da profissão. O início na carreira do magistério, para essa professora, é marcado por sentimentos conflitantes e negativos, acompanhado pela incerteza de continuar na profissão.

Em relação aos trabalhos agrupados no descritor exercício profissional, Barros e Azevedo (2016) discutem o trabalho docente de iniciantes, atuantes no Ensino Médio e lecionando na área de língua portuguesa e literatura, por meio do uso feito dos cadernos do Programa São Paulo Faz Escola. São três professores com até cinco anos de atuação no magistério, os quais são entrevistados e também concordam com a observação de suas aulas. Os resultados da investigação para a organização do trabalho pautada fortemente nos cadernos do Programa, ainda que, em determinados momentos, outras atividades propostas pelo professor sejam oferecidas e, além disso, adaptações do conteúdo dos cadernos às realidades dos alunos. Outras dificuldades são destacadas, em relação à prática dos professores. Os autores salientam, por exemplo, a ausência de diferentes estratégias de ensino, para além das que constam no material já pronto, e de interações e diálogos frequentes e significativos entre o professor e os alunos. Nas aulas observadas, este professor seguia, de forma sequencial e rígida, as atividades do caderno.

É importante destacar, entretanto, a atuação de outro professor que, nos momentos em que não fazia uso do caderno, a dinâmica de trabalho em sala mudava:

(...). Para o desenvolvimento de um conteúdo do caderno – Parnasianismo – o professor B adotou uma metodologia diferente: o uso de massa para modelar. Dividindo os alunos em grupos, o professor pediu para que cada um deles fizesse um vaso com a massa de modelar. A intenção era fazer uma ligação entre esse vaso produzido pelos alunos a uma das características do Parnasianismo – arte pela arte. Essa estratégia proporcionou boa participação dos alunos na aula. Testemunhamos, nas aulas do professor B, uma mudança muito significativa na participação dos alunos quando a aula era baseada nas estratégias do material – essa participação era bem menor do que quando a aula era livremente construída pelo professor e seus alunos (p. 372).

Já em relação ao terceiro professor, os autores afirmam que, embora as aulas estivessem frequentemente pautadas no material já pronto, este não era seguido como se fosse cartilha. O professor interagia com os alunos, verificava se eles tinham domínio dos requisitos mínimos ao trabalho do conteúdo a ser ministrado e, quando não possuíam, fornecia explicações e subsídios necessários para o desenvolvimento da atividade, dava exemplos ilustrativos e procurava fazer conexões com a experiência dos discentes, além de solicitar trabalhos de pesquisa os quais não constavam no caderno do programa.

Tais resultados evidenciam, segundo os autores, variações importantes na atuação docente. Diante da imposição do uso dos cadernos em sala de aula, verificou-se que, apesar das limitações e consequências para a autonomia e desenvolvimento profissional, “(...) o trabalho docente [...] acontece de forma heterogênea. Nossa preocupação reside no fato de que [...] os professores podem assumir esse material como a prática docente em si, e não como suporte” (BARROS e AZEVEDO, 2016, p. 375), como um recurso que “poupa tempo na organização do trabalho docente” e está “subordinado ao cumprimento dos conteúdos do currículo, para que não haja redução/modificação nos índices [das] avaliações [externas] (p. 376).

1.2.3. O professor iniciante e a docência na educação infantil

Além deste mapeamento realizado pelos autores, é importante mencionar também o trabalho de Souza (2016), pois além de também realizar uma análise da produção acadêmica acerca do professor iniciante, focaliza a docência na educação infantil. A pesquisa realizada teve por objetivo mapear e discutir aspectos e dimensões privilegiados nas investigações que teve por objeto de estudo a inserção de professores na educação infantil. Foram consultados quatro bancos de dados, dentro de um período temporal de 14 anos (2000 a 2014). A produção da ANPEd, nos grupos de trabalho GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos (em que se encontrou, tal como já mencionado antes, dois trabalhos) e GT 08 – Formação de professores (com três trabalhos). No ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), com apenas dois trabalhos apresentados em 2012 e, nos encontros do CONGREPRINCI (Congreso Internacional Sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la Docencia) em que, além de analisar a produção nos eventos ocorridos em 2008, 2010 e 2012, tal como o

fizeram Cunha, Braccini e Feldkercher (2015), a autora acrescenta os dados referentes ao ano de 2014, em que se registrou 10 trabalhos publicados, cuja temática específica era a inserção dos professores na educação infantil. Por fim, na busca em periódicos Qualis A e B, cinco trabalhos foram encontrados. A amostra foi composta, portanto, de 22 trabalhos analisados, dos quais emergiram os seguintes descritores: *o exercício profissional*; as condições de trabalho; as necessidades formativas; e as representações sociais.

Dentre tais trabalhos, e após realização também de um mapeamento no site em que se encontram disponíveis os trabalhos apresentados nos encontros do CONGREPRINCI, foram selecionados três artigos que, especificamente, discutem a inserção na creche, foco da presente pesquisa.

Souza e Dias (2014) apresentam alguns resultados de uma pesquisa de mestrado realizada em cinco Centros de Referência em Educação Infantil, em João Pessoa, Paraíba, cujo objetivo era investigar a formação docente de professores e auxiliares de creche, discutindo os problemas enfrentados por eles no exercício da docência e as políticas de formação inicial de professores para a área. Para a coleta dos dados apresentados, neste momento, utilizou-se uma ficha de informações sobre o professor (quatorze responderam) e sobre o auxiliar de educação infantil (37 participantes) e, para os procedimentos de análise, as autoras basearam-se na análise de conteúdo (cfe. Bardin). Os resultados obtidos apontam para um nível de formação inferior ao exigido por lei, principalmente no que se refere às auxiliares (fundamental incompleto ou apenas ensino médio). De acordo com as autoras,

(...) Apesar de todo um movimento de valorização e dos crescentes estudos que mostram a importância da formação inicial para estes profissionais, as decisões ainda se baseiam na visão maternalista de educação infantil, onde a creche se resume a um lugar seguro onde as mães podem deixar seus filhos para outras mulheres cuidarem deles como mães, ou seja, a visão de que a pessoa que trabalha com crianças pequenas, desempenhando funções de cuidado, mais especificamente as auxiliares, não precisam ter formação específica (SOUZA e DIAS, 2014, p. 10).

Questionadas a respeito dos motivos pelos quais optaram pela carreira do magistério, majoritariamente, as professoras e auxiliares destacaram que foi por gostar de criança, seguido pela necessidade, “acaso” ou oportunidade. Com relação aos aspectos de satisfação profissional, 28 auxiliares e 6 professoras destacaram elementos afetivos ligados ao contato com as crianças e, no que se refere ao desenvolvimento

infantil, houve somente 4 menções de auxiliares e 3 de professoras. E apenas uma professora apontou que o ato de ensinar as crianças é fonte de satisfação profissional.

Por sua vez, o que gera menos satisfação é o relacionamento com os pares e com os pais, além da desvalorização social. Aspectos menos frequentemente mencionados, mas que também surgiram, foram: cansaço físico, desobediência das crianças, espaço físico inadequado e a quantidade insuficiente de professores para atuar com as crianças, além dos sujeitos que não souberam destacar o que gera insatisfação ou, então, consideraram que não há nada do qual possam reclamar.

Outro trabalho que focaliza as percepções das iniciantes na creche é o de Lisboa *et al* (2012). A pesquisa desenvolveu-se em Cuiabá, Mato Grosso, e buscou compreender como se dá o processo de inserção na docência de três técnicos de desenvolvimento infantil (TDI) que desempenham, junto a crianças de zero a quatro anos de idade, funções de professoras. O ingresso delas se deu por meio de concurso público, entretanto, quando ingressaram, o pré-requisito era a formação em nível médio. Os autores optaram por discutir, por meio de narrativas orais e escritas, o momento de inserção na carreira com docentes que, no momento de realização da pesquisa, já possuíam vários anos de experiência na área, mas que, quando inseridas, não tinham formação específica para atuar com as crianças (duas tinham formação em nível médio e uma formada em Contabilidade, mas que ingressou na docência “por acaso”, em virtude da influência de uma tia que se inscreveu também para o concurso na área e também porque havia um número maior de vagas e empregos na educação. Sendo assim, a escassez de profissionais habilitados, além da experiência no trato com as crianças em outros âmbitos, como a igreja, foram aspectos motivadores para a escolha da profissão. No que se refere à atuação, o relato de uma das professoras aponta que: “(...) no seu processo de admissão não sabia que iria trabalhar numa creche e que [...] “nunca havia entrado numa creche”. A imagem criada pela narrativa sugere espanto e a ausência de preparo para o desempenho profissional” (LISBOA *et al*, 2012, p. 4).

Diante das dificuldades e desafios encontrados, as professoras apontam que, “até por não ter conhecimento na educação infantil” (p. 2), foi necessário se empenhar individualmente, buscar referências em livros ou em colegas mais experientes para superar a angústia em relação à falta de conhecimentos em relação à profissão e construir mecanismos e repertório para a ação. Para as professoras, o “trabalho em equipe” e a ajuda dos pares foi fundamental, é o apoio que as iniciantes encontram; no

entanto, enfatiza uma delas: “todo início é difícil, um pouco conturbado [...] e essa dificuldade se apresenta na questão do conhecimento mesmo, na parte pedagógica, na parte didática” (p. 3). E, posteriormente, acrescenta: “como não sou mãe [...] foi muito difícil a adaptação na questão do cuidar, mas talvez uma mãe receberia o trabalho com mais naturalidade [...], mas pra mim foi um certo choque que eu tive na época”.

Pelos resultados da pesquisa, questões já mencionadas por outras investigações aparecem de forma recorrente, como os condicionamentos sociais presentes na escolha da profissão, as experiências passadas e em diferentes âmbitos, que compõem as disposições do *habitus* de origem das professoras e intervêm no exercício da profissão e na forma de conceber o trabalho docente na creche. Lenize, uma das docentes pesquisadas, em suas narrativas explicita que, quando ingressou, percebeu que “apenas dar banho e dar janta para as crianças” não era suficiente, mas mesmo buscando apoio com uma tia que já lecionava na área, obtendo algumas orientações e formas de brincar com as crianças, não conseguiu realizar parte delas, em virtude da falta de material pedagógico necessário. A percepção das dificuldades motiva a busca por mais formação, o que, por sua vez pode levar a um maior aperfeiçoamento, mas ainda persiste o sentimento de estar “um pouco só” e de ter que, individual e solitariamente, exercer a docência.

No que se refere ao exercício profissional, a dissertação de mestrado de Voltarelli (2013), buscou compreender o processo de aprendizagem da docência na creche, atrelado às dificuldades enfrentadas, nesse período, por três iniciantes de três Centros Municipais de Educação Infantil, em um município do interior do estado de São Paulo. Um dos objetivos da pesquisa foi caracterizar os saberes que possuem e como aprendem a ser professoras. Sendo assim, além das entrevistas realizadas, a autora também realizou observações de campo, registros diários e fez análise documental. A escolha dos sujeitos da pesquisa deu-se com base nos seguintes critérios: ser iniciante com experiência de até cinco anos na educação infantil; ser efetiva e formada em Pedagogia. Os dados coletados foram organizados em torno de cinco eixos de análise: concepção de creche e de crianças; a proposta pedagógica das instituições; ações de cuidado e educação; conteúdos ensinados às crianças de 0 a 3 anos; e aprendizagem profissional da docência na creche.

Em trabalho publicado com Monteiro (VOLTARELLI e MONTEIRO, 2014), no CONGREPRINCI, as autoras destacaram um dado recorrente em outras pesquisas e já

mencionado anteriormente, que é a valorização da ajuda e da troca de experiências com professores mais experientes, consideradas uma fonte importante de aprendizagem e de desenvolvimento da atuação pedagógica. Além disso, iniciantes também ressaltaram a experiência prática em sala de aula e elencam a formação inicial, a pesquisa na bibliografia específica para a educação infantil, a internet, a família e os amigos como principais fontes de aprendizagem docente.

Com relação às dificuldades para o trabalho na creche, as professoras salientaram a questão de o trabalho docente ser muito individual, pois, embora seja compartilhado com outras professoras na sala, elas nem sempre possuem concepções parecidas de educação. Também enfrentam dificuldades concernentes ao espaço físico e ao número elevado de crianças na sala.

Outro resultado de pesquisa bastante interessante diz respeito ao fato de que, segundo as autoras, as professoras não sabiam definir com clareza que conteúdos deviam ser ensinados na creche. A preocupação da professora da fase I (trabalha com bebês de até um ano) está centrada na forma e nas estratégias utilizadas para apresentar uma atividade, no sentido que isso terá para o bebê, do que propriamente com o conteúdo em si. A professora da fase II (crianças de um a dois anos), no entanto, enfatizou a importância da socialização e do aprendizado de comportamentos e de atitudes, tais como esperar, ter tolerância e paciência, comunicar-se e dividir com o outro, além da necessidade de estimular o desenvolvimento, a psicomotricidade, a autonomia, a oralidade, trabalhar com texturas, sensações, musicalização e contação de histórias. Já a professora da fase III (atuando com crianças de dois a três anos) destacou a importância de se desenvolver atividades vinculadas ao conhecimento e o cuidado do próprio corpo, à higienização, alimentação, postura e comportamento que considera essenciais para o trabalho em creche.

Papi e Martins (2010) também examinaram as tendências das pesquisas sobre professores iniciantes com base em um levantamento bibliográfico dos estudos apresentados nas reuniões da ANPEd, nos anos de 2005 a 2007 e das pesquisas disponíveis no banco de teses da CAPES, no período de 2000 a 2007, além de analisarem a pesquisa desenvolvida por Brzezinski (2006) em que apresenta o estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação. Os resultados apontaram que, no que se refere às publicações da ANPEd, apenas 14 trabalhos, de um total de 236, dizem respeito ao professor iniciante, enfatizando de forma descritiva e analítica os

processos de constituição de sua prática e de socialização profissional, seus saberes e as dificuldades enfrentadas no início da profissão. Além disso, também se destaca, ainda que de forma bastante incipiente, investigações relativas ao desenvolvimento de propostas específicas para facilitar a inserção profissional do iniciante.

As 54 teses e dissertações selecionadas no banco de teses da CAPES, a partir do uso de descritores e palavras exatas, tais como professores iniciantes, iniciação profissional e iniciação à docência, foram reagrupadas pelas autoras (PAPI, MARTINS, 2010) em três grupos. O primeiro comporta as pesquisas que analisaram diferentes aspectos da prática pedagógica do professor iniciante e do processo de inserção profissional também em outras áreas que não especificamente a do professor (por exemplo, a inserção no mercado de trabalho por parte de enfermeiros recém-formados). Diferentes níveis e modalidades de ensino são enfatizados, por exemplo, séries iniciais do ensino fundamental, educação a distância e ensino superior, além de abranger os professores formados nas áreas de Pedagogia, Geografia, Educação Física, Matemática e Letras, buscando conhecer suas impressões a respeito de suas áreas de atuação, sobre a questão da indisciplina em sala de aula, seus processos de aprendizagem profissional e de socialização na carreira e construção de saberes que orientam suas práticas pedagógicas.

O segundo grupo de pesquisas trata de questões relacionadas às pontes entre a formação inicial e o início na profissão docente. São abordados aspectos como o estágio supervisionado frequentado no momento da graduação em Química e o papel da formação inicial em Música e em Física. São poucos os estudos que se debruçam sobre essa temática procurando investigar as relações estabelecidas entre a formação inicial e o início na carreira docente. Por fim, o terceiro grupo abrange três estudos com caráter de proposição em relação à formação do professor iniciante e às iniciativas de programas de iniciação à docência.

André (2013) faz uma análise das políticas de apoio aos docentes em âmbito nacional, trazendo algumas considerações do contexto internacional e assinala, com base em Imbernón, alguns aspectos comuns, presentes em informes e relatórios de diferentes países. Tais aspectos referem-se: à escassez de professores; aos esforços para incluir a participação dos professores na formulação de políticas; à noção de uma formação permanente do professorado; à melhoria dos critérios para a seleção de

professores e à necessidade de programas sistêmicos de integração de professores iniciantes. De acordo com a autora,

(...). Outro ponto de consenso entre os vários relatórios é a necessidade de um novo perfil profissional para enfrentar os desafios de ensino e de aprendizagem no mundo contemporâneo e no futuro. O autor extrai ainda dos relatórios um aspecto comum: a atenção e o cuidado com os novos docentes em sua inserção profissional (ANDRÉ, 2012, p. 38).

Percebe-se que a questão da inserção profissional vem ganhando visibilidade e tem-se reconhecido a necessidade de desenvolvimento de políticas de apoio ao iniciante. No âmbito nacional, a autora realizou uma pesquisa em cinco secretarias estaduais e dez secretarias municipais distribuídas pelo país, tendo como fonte de dados os documentos e as falas provenientes de entrevistas realizadas com os responsáveis pelo planejamento e implementação da proposta curricular e das ações formativas.

De acordo com as informações obtidas, André (2013) destaca que em três municípios é possível observar nitidamente uma política de formação, expressa na disponibilidade de espaço físico e no projeto bem articulado, com diferentes atividades, objetivos claros, método, indicação de resultados esperados e um sistema de avaliação. Especificamente no município de Jundiá há um programa especial de inserção dos principiantes no magistério. São 30 dias de capacitação, após a aprovação em concurso e antes de entrar em sala de aula, quando já recebem a remuneração. Tal formação é realizada pela equipe Bradesco ou por especialistas da Fundação Vanzolini.

Também o município de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, conta com um Centro de Formação (CEFOR), voltado para a proposição de diferentes modalidades de formação para grupos profissionais específicos, considerando seus contextos de atuação. Destaca-se um projeto voltado aos professores iniciantes, “(...) com encontros sistemáticos para discutir a prática, indicar temas e problemas para os encontros de formação, acompanhamento de suas ações nas escolas, avaliação de seus alunos e revisão da formação” (ANDRÉ, 2013, p. 46).

Não se identifica, no contexto brasileiro, ações e políticas sistemáticas voltadas ao atendimento a essa etapa de início na profissão docente, mas há algumas iniciativas que, em consonância com a demanda atestada pela literatura, procuram propiciar melhores condições de inserção profissional. Apesar do valor que tais iniciativas, inegavelmente, possuem, é preciso que seja discutida a tendência de controle da atuação e da identidade do professor nas ações formais e políticas empreendidas, de modo que o

apoio dado ao professor que ingresse na docência efetivamente contribua com seu processo de desenvolvimento profissional e resulte em situações de ensino melhor sucedidas.

1.3. Sistematizando contribuições de pesquisadores nacionais e internacionais

Das pesquisas já realizadas, destaca-se como tema fértil de pesquisas a compreensão “(...) dos processos pelos quais os professores aprendem, os conhecimentos que são necessários à prática docente, as formas pelas quais os docentes articulam diferentes saberes no exercício da docência” (PENA, 2011), bem como os processos por meio dos quais os professores produzem conhecimento e sobre os tipos de conhecimentos que adquirem. Nesse sentido, Marcelo (1998) afirma que, no contexto do aumento das pesquisas sobre a formação de professores, em que se passa de uma preocupação sobre como formar o futuro professor para a busca de compreensão sobre como o professor aprende seu ofício, destacam-se investigações que buscam conhecer melhor a maneira como se desenvolve o processo de aprender a ensinar, o processo de tornar-se professor, as formas por meio das quais sua identidade como docente vai se constituindo e as maneiras pelas quais vai se socializando na profissão. Assim, procura-se investigar como o professor aprende, considerando diferentes momentos do processo de aprendizagem da docência, ou seja, durante sua formação, no período de iniciação ao ensino, quando ocorre a transição dos estudantes para professores, e no exercício da profissão docente. De maneira geral, pode-se dizer, portanto, que uma preocupação maior com os professores iniciantes, seus problemas e dificuldades enfrentados nos primeiros anos de ensino, têm merecido certo destaque nos últimos anos, embora, já na década de 1960, uma revisão da bibliografia internacional sobre os problemas dos professores que ingressam na profissão já tenha apontado a existência de 90 estudos, dentre os quais um deles foi feito no Brasil (VEENMAN, 1988).

Dentre tais dificuldades vividas no período de iniciação profissional, ratificadas pela literatura nacional e internacional, destaca-se a questão da disciplina, ou de como ter um bom manejo de classe, e do domínio dos conteúdos específicos necessários para uma boa atuação do professor em sala de aula.

Veenman (1988) identificou os problemas que mais afetam os professores iniciantes por intermédio de uma revisão internacional de bibliografia sobre a questão. Nos 90 estudos consultados, produzidos desde a década de 1960, pôde constatar que a

disciplina é o problema percebido com o mais sério pelos professores. É interessante observar, no entanto, que não se trata de uma dificuldade exclusiva dos iniciantes, tampouco está relacionada apenas ao início na profissão docente, de todo modo, segundo o autor, isto não significa que não é necessário dar apoio e ajuda aos iniciantes. Se persiste, é justamente por que é preciso intervir e dar condições para os docentes superarem essa dificuldade, sobretudo os iniciantes que a enfrentam com maior incerteza e estresse, pois têm menos referências e mecanismos de respostas a essas situações (MARCELO e VAILLANT, 2012).

Além da disciplina, associada ao manejo de classe, outro problema assume relevância. Estudos como os de Gatti e Bernardes (1977), Nono, (2001), Giovanni e Onofre (2004), Marin e Giovanni (2006, 2007, 2008) apontam o quanto a fragilidade no domínio de conteúdos específicos impacta o trabalho a ser desempenhado pelo professor com os seus alunos.

No que se refere à pesquisa que desenvolvi no mestrado (OLIVEIRA, 2013a) com alunas concluintes do curso de Pedagogia, as fragilidades da formação inicial verificadas dizem respeito ao pouco domínio dos conteúdos específicos das diversas séries da escolaridade, ao despreparo para lidar com a diversidade em sala de aula e para alfabetizar. Tais fragilidades não são consideradas como definitivas pelas futuras professoras, pois concebem a aprendizagem profissional da docência como um processo contínuo. No entanto, a crença de que o planejamento é tudo e de que o desconhecimento de conteúdos específicos que devem ser ministrados nos anos iniciais do ensino fundamental pode ser facilmente superado, se houver vontade e disposição para estudar, apresenta problemas. É evidente que o planejamento tem importância central no ensino, bem como a disposição para estudar deve fazer parte do ofício do professor, mas tais aspectos, por si só, não garantem que as lacunas de formação sejam sanadas.

E o que dizer da educação infantil? Evidenciou-se que a insegurança e o medo quanto à tarefa de alfabetizar levaram as concluintes a preferirem atuar nessa etapa da educação básica, supostamente por que seria mais fácil. Acreditam que a formação inicial lhes propiciou uma base de conhecimentos que permite uma ação mais informada, por um lado, e “sossegada/tranquila”, por outro, com uma exigência menor em relação aos conteúdos a serem trabalhados e a necessidade de “considerar o desenvolvimento da criança”. Relataram, ainda, que aspectos relativos às políticas, aos referenciais e propostas pedagógicas, bem como a discussão acerca do cuidado e da

educação como práticas indissociáveis e da organização do espaço foram questões trabalhadas durante o processo formativo inicial.

Enfim, os aspectos da revisão bibliográfica realizada e explicitados, até o momento, permitem depreender que são várias as dimensões apresentadas pelo campo acadêmico sobre o tema em geral e bem menor na educação infantil, em particular, sinalizando a necessidade da produção de pesquisas abordando o processo de inserção profissional da docência nessa faixa de atendimento escolar.

1.4. Aspectos da política educacional

Para além desses aspectos apresentados no cenário acadêmico, investigar o professor iniciante tem assumido importância para todos, inclusive para os órgãos administrativos tendo em vista, conforme destacam Giovanni e Marin (2014), a quantidade de docentes que ingressam na profissão docente:

(...) Verifica-se um crescimento exponencial de cerca de 80.000 professores que passaram a pertencer aos quadros do magistério na educação básica em quatro anos. Boa parte desses, certamente, iniciantes. Nesse conjunto de dados, o estudo da UNESCO (2004, p. 23)¹¹ ainda permite detectar, dentre os 5.000 professores investigados, um percentual de cerca de 13% de iniciantes, ou seja, professores que manifestaram ter até 5 anos de magistério [...]. Assim, tomando-se esse percentual como representativo da realidade brasileira no início dos anos 2000, segundo os índices acima relatados, pode-se estimar um total aproximado de 220.000 professores iniciantes em salas de aulas nas nossas escolas básicas, e crescente no decorrer da primeira do século XXI (GIOVANNI e MARIN, 2014, p. 5-6).

Certamente boa parte desses números tem relação com o preenchimento de vagas na educação infantil dada a disseminação dessa faixa de escolaridade e de creches no país. Além do aspecto quantitativo, as constantes denúncias quanto às deficiências da formação inicial para enfrentar os desafios da realidade escolar, com as consequentes dificuldades dos professores no desempenho de sua função, bem como a necessidade de compreensão das condições do ensino a que estão submetidos os alunos nas escolas, são outras motivações dos pesquisadores que se dedicam a estudar esse tema (GIOVANNI e MARIN, 2014).

No que se refere à legislação brasileira, é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20 de novembro de 1961) que, pela primeira vez, essa

¹¹ As autoras referem-se ao estudo: UNESCO. 2004. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna.

faixa etária foi contemplada e, no entanto, em apenas dois artigos. No título VI – Da educação de Grau Primário, o Capítulo I – Da educação pré-primária, fica estabelecido que:

(...) Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961)

Nesta lei somente aparece o estímulo – portanto, não há caráter obrigatório – que será dado para as empresas organizarem o atendimento na educação pré-primária para os filhos e filhas de mães empregadas.

Na Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, a omissão do Estado é ainda maior, pois apenas estabelece no § 2º do artigo 19 que: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971). Ou seja, os sistemas de ensino velarão, mas não são obrigados a organizar e manter as instituições destinadas a essa faixa etária.

No cenário da época, com a demanda crescente por creches e pré-escolas e com necessidade dos pais trabalhadores, cujas condições sociais os impediam de cuidar dos filhos pequenos em casa ou de contratar uma babá, a iniciativa particular assume sem autorização, reconhecimento, fiscalização e controle do poder público o atendimento dessa demanda. Como ressalta Saviani (2012a),

(...) Dessa forma, os serviços de educação infantil destinados às crianças das camadas populares vinham sendo organizados ou por iniciativas meritórias das comunidades, clubes de mães, paróquias das periferias das cidades, associações de bairros, ou então por entidades privadas que, em grande parte, ofereciam um serviço de baixo nível, frequentemente abusando da boa fé da população, sem que as autoridades educacionais pudessem coibir esses abusos dada sua condição de “cursos livres”. Com efeito, tais iniciativas escudavam-se no princípio constitucional que garante a todos o direito de transmitir seus conhecimentos e na norma, também constitucional, segundo a qual o ensino é livre à iniciativa privada (SAVIANI, 2012a, p. VIII).

Essas instituições eram espaços substitutivos necessários para os pais trabalhadores. Na falta do ambiente doméstico, considerado o mais adequado para o desenvolvimento das crianças, tais instituições dispensavam os cuidados básicos referentes à alimentação, higiene e segurança, além de pretender exercer uma função profilática, tirando as crianças do abandono, da fome e da falta de saúde (ARCE e MARTINS, 2012).

Avanços importantes foram alcançados na Constituição de 1988, assegurando que a educação de crianças menores de seis anos é um direito da família e da criança, e um dever do Estado, proposição também reafirmada e confirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei N, 9.394/96) e está explícito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e no Plano Nacional de Educação. A partir de então, a educação infantil deixou de estar vinculada apenas à política de assistência social para integrar a política nacional de educação como primeira etapa da educação básica.

No que se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei N, 9.394/96), a partir das alterações no título III, artigo 4, o dever do Estado com a educação pública e gratuita será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
 - a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
 - b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
 - c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

A educação infantil, especificamente a pré-escola (crianças de 4 a 5 anos), passa a ser obrigatória, devendo os pais efetuar a matrícula das crianças, na educação básica, a partir dos 4 anos. O dever do Estado de garantir gratuitamente a educação infantil até os cinco anos de idade é destacado no segundo inciso do já mencionado artigo 4º, mas, efetivamente, a creche (crianças de 0 a 3 anos) não tem caráter de obrigatoriedade e, conseqüentemente, não se configura como uma das prioridades da política do município.

Considerando-se a não exigência de escolaridade obrigatória, persistem, ainda, como afirma Saviani (2012a, p. VIII), “(...) para além das normas legais, as questões de ordem pedagógica relativas à modalidade da instituição que corresponde à educação infantil e à orientação que deve ser impressa a essas instituições”. Afinal, a educação infantil deve organizar-se segundo a forma escolar? É escola ou espaço para convivência entre os pares e os adultos? Se houve a reivindicação para a educação infantil ser incorporada como parte da educação básica e deixar de ser atrelada à assistência social, faz sentido estabelecer uma dicotomia entre educação infantil e educação escolar? Por que posicionar-se contra a escola? A educação infantil não é caracterizada pelo compromisso com a formação integral das crianças e com a

efetivação dessa formação pelo desenvolvimento das capacidades humanas por intermédio da apropriação do patrimônio cultural acumulado historicamente?

As ambiguidades presentes na educação infantil, sobretudo vislumbradas no modo pelo qual o atendimento às crianças se efetiva nas instituições públicas, denotam que, a despeito do que afirma a legislação, ainda persiste uma visão assistencialista. Para Arce e Martins (2013), isto decorre do fato de que, primeiro, esse assistencialismo prevalece em relação a uma perspectiva pedagógica; segundo, a orientação teórica dominante, presente nas publicações e documentos oficiais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), privilegia um desenvolvimento espontâneo e naturalizado das crianças em detrimento da atuação deliberada e cientificamente fundamentada do professor para conduzir um processo de ensino e aprendizagem e promover um pleno desenvolvimento infantil.

Sendo assim, observa-se, por um lado, a permanência de um caráter assistencialista e, de outro, a partir de uma tentativa de distanciar a educação infantil da lógica escolar do ensino fundamental, a permanência de uma tendência espontaneísta no modo de organizar as atividades e experiências formativas dadas às crianças.

Entende-se que o receio de vincular a educação infantil à educação escolar esteja relacionado a uma concepção negativa do ato de ensinar, vinculado à pedagogia tradicional e à ideia de transmitir e inculcar mecanicamente conteúdos à memória dos alunos em idade escolar, ou seja, a partir dos sete anos (SAVIANI, 2012b).

Embora não haja um caráter propedêutico em relação às demais etapas da escolarização básica, a educação infantil, desde a legislação de 1996, está integrada às redes de educação; tem importância central e exige do professor o domínio de conhecimentos e conteúdos distintos, mas não menos importantes daqueles selecionados e sistematizados na forma de um currículo na escola fundamental.

Na educação infantil, apesar de não haver um currículo formal organizado por disciplinas, há diretrizes políticas que definem como devem ser as práticas pedagógicas e referenciais curriculares que, embora não sejam mandatórios, têm por objetivo orientar o trabalho do professor e a elaboração de projetos curriculares nas instituições educacionais.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi produzido pelo Ministério da Educação (MEC), integrando a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais e no contexto das reformas educacionais propostas na década de 1990. Possui três volumes: Introdução; Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo.

No primeiro volume, denominado Introdução, apresentam-se as concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional da Educação Infantil. Discutem-se conceitos importantes e considerados princípios norteadores do trabalho com as crianças, tais como educar, cuidar, interação, brincar, diversidade, educar crianças com necessidades especiais, dentre outros. Destaca-se, ainda, a questão da organização do espaço, dos materiais, do tempo, das relações com as famílias numa perspectiva de respeito, acolhimento e de efetiva comunicação, além das orientações didáticas acompanhadas de objetivos e conteúdos a ser trabalhados.

O segundo volume discute a questão da formação e dos processos de construção da identidade e da autonomia pelas crianças. Juntamente com o volume terceiro – voltado para o denominado conhecimento do mundo e composto pelos eixos: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática – apresentam mais explicitamente as sugestões de trabalho segundo: as considerações sobre a presença de cada eixo na educação infantil; a criança e sua relação com o eixo; os objetivos; conteúdos; orientações gerais para o professor, sempre abordando a questão da organização do tempo e do espaço, além de algumas orientações específicas concernentes a determinado eixo; observação, registro e avaliação formativa.

Inegavelmente tal documento tem um aspecto progressivo, relativo ao fato de estar voltado especificamente para a educação infantil, considerada já como uma etapa da educação básica. Importa também salientar que contou com ampla divulgação pelo Ministério da Educação, garantindo o acesso a uma significativa parcela dos profissionais que atuam na educação infantil. As orientações didáticas e as ideias presentes nele podem servir de referência e expressam conhecimentos distintos esperados para o trabalho pedagógico junto às crianças pequenas.

As brincadeiras espontâneas e o faz-de-conta são considerados os eixos de aprendizagem para a criança, devendo permear a rotina das instituições de educação infantil. O papel do professor é oferecer um ambiente seguro e adequado para que essa prática se desenvolva de forma natural e diversificada, acompanhando e permitindo às crianças elaborar as brincadeiras com independência, por meio de sua ação sobre o entorno e na interação com as pessoas.

Tendo por base o construtivismo, o RCNEI sustenta-se numa concepção naturalizada do desenvolvimento infantil, que sobrepõe a ação da criança, suas necessidades e desejos, à intervenção dirigida e intencional do adulto que meramente participa secundariamente do processo de desenvolvimento. Contrapondo-se

radicalmente a essa concepção, Pasqualini e Martins (2008, p. 89-90) afirmam, com base nas análises de Arce, que

(...). Na medida em que se propõe ao professor que não ensine, mas apenas acompanhe, oriente, estimule, partilhe, para a autora [ARCE, 2004, p. 160], o professor sofre um violento processo de descaracterização, deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação. (...) Em lugar do professor ensinando são colocadas (...) relações de escuta e reciprocidade, pois o professor não mais dirige – ele segue: segue a criança, seus desejos, interesses e necessidades [...]. Em última instância, para Arce (ibid.), o processo educativo junto à criança pequena acaba convertendo-se, nessa perspectiva, em mero acompanhamento do processo de desenvolvimento infantil, desenvolvimento esse que se daria quase que espontaneamente. Trata-se de uma naturalização do desenvolvimento infantil que ignora o papel do processo educativo na própria formação dos desejos, interesses e necessidades da criança e, mais que isso, articula-se a uma naturalização das relações sociais em geral.

A concepção construtivista, presente no RCNEI, que põe ênfase no protagonismo infantil e secundariza a importância do papel do professor, pode ter consequências perversas e danosas para as crianças, principalmente para as das camadas sociais mais desfavorecidas socialmente e que sofrem mais com as desigualdades sociais. A partir de relato de pesquisa, Pasqualini e Martins (2008) demonstram e afirmam que a “(...) expropriação do conhecimento a que são submetidos os indivíduos das classes oprimidas na sociedade capitalista se produz desde a mais tenra infância” (p. 94, grifo das autoras). Se essas famílias têm na escola, como advertem as autoras, um dos poucos espaços para obter a oportunidade de se apropriar do conhecimento sistematizado e se, já na educação infantil, inicia-se o processo de perpetuação e reprodução das desigualdades sociais, evidencia-se a necessidade de luta e reivindicação por um *ensino* infantil de qualidade, que ultrapasse a concepção de ensino como algo negativo, que tolhe o desenvolvimento do sujeito, de sua autonomia e criatividade, só restrito à transmissão mecânica e passiva do conhecimento.

Para além do RCNEI e de suas orientações e princípios orientadores da atuação docente, no momento atual outras prescrições estão presentes na legislação. A partir de 2009, as novas diretrizes – DCNEIs – aprovadas definem o currículo e as práticas para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de

direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Ainda há que se verificar o que traça o Plano Nacional de Educação. Nesse documento está a primeira meta relativa à educação infantil:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Essa meta está atrelada a outras exigências para as redes municipais como a necessidade de professores formados, planos de carreira com piso nacional entre outras, o que exige das instituições formadoras e mantenedoras as providências necessárias para que novos profissionais adentrem as instituições com as melhores condições possíveis para atendimento dessa população que, certamente, é de baixa renda e não tem outras oportunidades educativas.

Os dados de pesquisa ainda demonstram a situação desigual e o atendimento ainda precário e insuficiente às crianças, sobretudo das creches. De acordo com Vieira (2010),

(...). Os dados da última PNAD [Pesquisa Nacional por amostra de domicílio] apontam que apenas 17% das crianças frequentam creche no Brasil e todas as regiões atenderam menos de um quarto da população nesta faixa etária. Existe também desigualdade de acesso dependendo da renda familiar. O atendimento de crianças de 0 a 3 anos cujas famílias recebem até ½ salário mínimo é de 4 vezes menor do que o das crianças cujas famílias têm rendimento mensal médio acima de 3 salários mínimos. Sabe-se que o acesso à Educação Infantil por parte das crianças de baixa renda tem impacto na vida pessoal e familiar, por facilitar a inserção sócio-profissional da mãe. Mesmo sendo a região com maior cobertura, o Sudeste atende menos da metade da população deste segmento, e deixa de atender mais de 80% das crianças mais pobres. A pior situação é a do Norte, que deixa de atender mais de 90% da população de até 3 anos, e apenas 5% das crianças mais pobres são contempladas com o acesso ao direito à creche (VIEIRA, 2010, p. 323).

O destaque feito em relação às baixas taxas de atendimento nessa primeira etapa da educação reforça o quanto esse direito, assegurado pela Constituição e reafirmado pela LDB de 1996, pelo ECA/1990, pela DCNEI/2009 e pelo PNE/2014, não tem, de fato, se efetivado, sobretudo para aquelas crianças que mais necessitam, pertencentes às camadas mais desfavorecidas socialmente. Observa-se que as desigualdades persistem, mesmo para aquela parcela que consegue ter acesso à educação infantil, pois as condições de permanência e a oferta de uma educação de qualidade comprometida com

o desenvolvimento pleno das crianças ainda permanecem como grandes desafios a serem conquistados.

Com relação à formação dos profissionais para atuar na educação infantil, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, em seu artigo 62, inciso I, a formação mínima do profissional de educação infantil é a de nível médio, na modalidade normal e, preferencialmente e mais desejável, é a formação em nível superior, obtida em curso de licenciatura, graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. No entanto, ainda é considerável o percentual de profissionais de Educação Infantil não habilitados. Conforme apontam Cunha e Carvalho (2002, p. 3):

(...) Os profissionais que atuam nas creches – com denominação diversa: monitores, educadores, ADIs (auxiliares de desenvolvimento infantil), recreacionistas, e outras – são mulheres com pouca escolaridade, com salário reduzido e tempo de trabalho dilatado, das quais se espera disposição para “limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de quedas e machucados, controlando e contendo um certo número de crianças”. (Campos, 1994, p 32/33). Diferentemente, as que trabalham na pré-escola são chamadas de professoras, em sua maioria com formação em nível médio, possuem maiores salários e espera-se que desenvolvam atividades exclusivamente pedagógicas. [...] Assim, cuidar e educar, que deveriam ser propostas de uma mesma prática pedagógica, tornam-se divisores de águas da função exercida por esses profissionais em seu cotidiano de trabalho: cuidar passa ser de responsabilidade daquele que possui menos formação (a auxiliar, a crecheira, etc.), ao passo que educar torna-se responsabilidade do profissional com mais formação (na maioria das vezes, aquele que cursou o segundo grau completo). (LANTER, 1999).

Pela defesa de um ensino de qualidade na educação infantil e por entender que esta etapa da educação básica tem um papel fundamental na promoção do desenvolvimento infantil, a formação acadêmica sólida torna-se imprescindível. Embora por si só não garanta a resolução de todos os problemas, certamente é indispensável para possibilitar a ampliação do capital cultural das professoras e, em decorrência, das crianças pequenas, além de possibilitar a organização do trabalho pedagógico, mediante o estabelecimento consciente de objetivos e procedimentos que visem o desenvolvimento infantil.

Para compreensão dos caminhos pelos quais evoluíram essas exigências até chegarmos aos direitos e deveres apontados, o próximo capítulo traz sínteses sobre aspectos histórico-sociais necessários ao conjunto do que se discute neste trabalho.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DE CONSTITUIÇÃO DA INFÂNCIA, DA ESCOLA E A EDUCAÇÃO

Neste capítulo serão apresentados conceitos iniciais que norteiam esta pesquisa incidindo sobre aspectos históricos e sociais da constituição da infância, da escola e relações com a educação, considerando que a principal abordagem desta pesquisa é referenciada por questões sociais e culturais em que são inseridas as pedagógicas. Outros conceitos serão apresentados em capítulo subsequente.

2.1. A constituição histórica e social da infância e sua relação com a escola

A ideia moderna que associa a infância à escola, ao tempo de ser criança, de brincar e de ser livre das responsabilidades do mundo adulto, representa uma concepção generalizada que se naturalizou, mas que nem sempre existiu. O reconhecimento da infância como uma etapa específica que demanda cuidados e tutela, como uma categoria diferenciada na série de etapas de desenvolvimento da vida humana, trata-se de um fenômeno social construído historicamente ao longo de séculos, culminando na centralidade hoje atribuída à criança, por um lado, considerada incapaz de cuidar de si mesma, devendo, portanto, ser estruturado todo um aparato para garantir a efetividade de seus direitos e de sua proteção; e, por outro lado, sujeito de voz, protagonista e ativo, portador de ideias sobre o mundo que o cerca, que devem ser ouvidas e consideradas.

As discussões aqui empreendidas contrapõem-se à concepção da infância e do desenvolvimento psicológico infantil como um processo natural, fixo, universal e homogêneo para todos os homens. Entende-se que o aparato biológico é parte fundamental para esse desenvolvimento, mas, não é a maturação das funções psíquicas o fator determinante, em última instância, da passagem de um estágio de desenvolvimento do intelecto a outro, da primeira infância para a infância, da infância para a adolescência, por exemplo.

Ao discorrer acerca da periodização do desenvolvimento psíquico, Elkonin (1987) assinalou o caráter essencialmente histórico e variável desse desenvolvimento e o surgimento, no curso da história, de novos períodos da infância. Citando Blonski –

que juntamente com Vigotski fundou as bases da psicologia infantil na URSS – destacou:

(...) la infancia no es un fenómeno eterno, invariable: es diferente en cada estadio del desarrollo del mundo animal; es diferente también en cada estadio del desarrollo histórico de la humanidad. [...] Al mismo tiempo vemos que incluso a juventude, es decir la continuación del crecimiento y del desarrollo luego de la maduración sexual, no constituye ni mucho menos un patrimonio general: en los pueblos o grupos sociales que se encuentran en condiciones desfavorables de desarrollo el crecimiento y el desarrollo terminan junto con la maduración sexual. De esta forma, la juventude no es un fenómeno eterno, sino que constituye una adquisición tardía de la humanidad, ocurrida casi ante los ojos de la historia (ELKONIN, 1987, p. 105).

Na psicologia histórico-cultural compreende-se que estágios como a infância e a adolescência surgem e delineiam-se no curso da história da humanidade, a partir das alterações do lugar ocupado pela criança nas sociedades. Não se trata de fases universais, presumivelmente esperadas porque naturais e espontâneas. A infância, nessa perspectiva, não se restringe à vivência cronológica, sobretudo considerando que a duração desse período também é um aspecto historicamente variável. Se a idade não é o que determina o conteúdo e a sequência no tempo desses estágios do desenvolvimento humano, contrariamente é a idade que depende do conteúdo e este, por sua vez, muda com as condições históricas objetivas (ELKONIN, 1978). Mudando-se as formas de organização da sociedade, alteram-se também as condições concretas em que se desenrola o desenvolvimento infantil e, também, os significados e as representações elaboradas e em circulação sobre a infância.

Elkonin (1987) destaca que, para compreender a infância em suas determinações históricas e culturais, é necessário repensar as relações entre a criança e a sociedade. Certamente, em todo lugar a criança esteve presente na sociedade. Entretanto, Ariès (1981) e Foucault (1987), bem como Elkonin (1987) apontam uma mudança na inserção e no papel social assumido por ela. Nas etapas de desenvolvimento da humanidade anteriores ao século XVI, o vínculo da criança com a sociedade era direto e imediato. Desde bem pequenas, as crianças viviam com os adultos uma vida comum, constituíam uma “(...) parte orgânica de la fuerza productiva de la sociedad y su participación en esa fuerza estaba limitada sólo por sus posibilidades físicas (ELKONIN, 1987, p. 112). De acordo com esse autor, nas comunidades primitivas e nas sociedades cuja economia baseava-se em formas mais rudimentares de agricultura e pecuária, as crianças eram integradas ao trabalho dos adultos. Somente a partir das transformações introduzidas no

modo de produção, com o desenvolvimento da maquinaria e da grande indústria e com a maior complexidade das ferramentas, é que a reconstituição da atividade dos adultos pela criança vai tornando-se, paulatinamente, inexecutável para ela e emerge a necessidade de afastá-la da esfera produtiva e das atividades dos adultos, exigindo um período de preparo especial para o trabalho e para a vida adulta (ELKONIN, 1987).

P. Ariés (1981) apontou que até aproximadamente o século XII, a arte medieval não representou a criança, provavelmente por não haver “(...) lugar para a infância nesse mundo” (p. 39), senão como uma etapa transitória, da qual não fazia sentido fixar lembrança, uma vez que dentre várias, apenas algumas dessas crianças sobreviviam. Já no século XIII, passaram a ser mais retratadas, embora muitas vezes numa caracterização em miniatura do adulto. De todo modo, é por volta dessa época, segundo o autor, que algumas das representações de crianças aproximam-se do “sentimento moderno”, notadamente o tema da criança sagrada e da infância religiosa, retratado pelos artistas, tomando maior vulto e se diversificando a partir do século XIV, com a emergência de uma iconografia nova.

De acordo com o autor, mesmo considerando que tais cenas não faziam uma descrição exclusiva da infância, sugerem dois fatos: primeiro, a criança estava misturada com os adultos na vida cotidiana; segundo, os pintores destacavam-na dentro do grupo ou multidão e gostavam de representá-la por conta de sua graça e por seu pitoresco, ideia que anunciaria o “sentimento moderno de infância”.

Assim, o retrato seria indicativo de que as crianças – somente as de condição social mais privilegiada eram retratadas – estariam saindo de uma situação em que eram quase invisíveis ou que não inspiravam muito apego, tendo em vista as restritivas condições demográficas da época.

Ariés (1981) também verificou que a invisibilidade das características próprias da infância até o século XIII pôde ser vislumbrada no modo indiferenciado com a qual as pessoas, independentemente de suas idades, eram vestidas. Mantinha-se apenas a preocupação com a demarcação, por intermédio da roupa, do lugar ocupado na hierarquia social. Esse processo culmina com o estabelecimento, em fins do século XVI e início do XVII, do hábito das crianças burguesa e nobre – e de início apenas os meninos – vestirem-se de forma particularizada e de acordo com sua idade. O uso exclusivo de trajes para a infância demarcava, assim, além de sua condição social, a necessidade de separá-la visivelmente do mundo do adulto. Em contrapartida,

(...). As crianças do povo, os filhos dos camponeses e dos artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades ou nas cozinhas das casas continuaram a usar o mesmo traje dos adultos [...]. Elas conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras (ARIÈS, 1981, p. 67).

O trabalho de Ariès, entretanto, recebeu diversas críticas. Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) apontam que, embora algumas das representações atualmente em circulação sobre a infância tenham surgido mesmo na modernidade, a consciência de diferentes períodos da vida humana e as representações acerca das características distintivas de cada um deles estiveram presentes desde a Antiguidade e em variadas culturas. Havia a percepção da especificidade da infância, porém mudanças importantes ocorridas em relação aos modos de pensamento e às atitudes referentes ao corpo e à vida foram conformando e desenvolvendo um sentimento moderno da infância, estreitamente associado à família e à escola. Conforme aponta Kuhlmann Jr.:

(...) O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, como estudos posteriores mostraram [...]. A multiplicação das pesquisas proporciona o acesso a inúmeras imagens de crianças, de famílias atenciosas, de móveis e roupas para crianças pequenas e da produção de brinquedos. Os registros paroquiais, as cartas, a literatura romanescas, os textos jurídicos e médicos, os tratados de educação, as biografias dos santos, também mostram que as fontes não estavam mudas em relação à infância da Idade Média (KUHLMANN JR., 2015, p. 18).

O autor também salienta que, em Ariès, há uma perspectiva linear e ascendente do sentimento da infância, entendendo-se que este teria se desenvolvido, primeiramente, nas camadas privilegiadas da sociedade (nobreza e burguesia) conduzindo o processo de “promoção do respeito à infância” (KUHLMANN JR. 2015, p. 23) e, posteriormente, nas classes populares. Entretanto, o que se constata é a dificuldade de acesso ao discurso dos sujeitos pertencentes às classes subalternas, os quais deixaram poucos testemunhos escritos. Não obstante, como ressalta o autor, nas fontes produzidas pela burguesia e pela aristocracia, é possível ter indícios em relação às práticas e sentimentos das classes populares. Sendo assim,

(...) Na Inglaterra do século XVIII, o *Gentleman's Magazine*, ao defender o tratamento repressivo sobre as crianças e uma atitude de superioridade natural dos mais velhos, capaz de corrigir os pequenos “em momento oportuno”, revelava que as crianças do povo possivelmente estariam sendo tratadas com maior consideração e liberdade por suas famílias. Na França, no início do século XX, o relatório de um dispensário de puericultura sugere a resistência das famílias em adotar procedimentos próprios de uma concepção educacional autoritária, que pretendia adestrar os instintos das crianças,

prevendo que o bebê, para aprender a dormir à noite sem mamar, deveria ser deixado chorando no berço “até obedecer” (KUHLMANN JR., 2015, p. 24).

Cynthia G. Veiga (2004) também enfatiza que a questão da ausência ou presença de sentimentos em relação às crianças não é suficiente para o entendimento do lugar ocupado por elas nas sociedades ocidentais a partir do século XVI. Para a autora, a persistência, até os dias atuais, de sentimentos ambíguos relativamente à infância – a conservação de atos de violência física e moral, a percepção em relação à criança, por ela mesma ou pelo adulto que virá a ser – evidenciam que é preciso avançar no sentido de não apenas constatar o aparecimento, superação ou permanência de sensibilidades, mas procurar identificar o que provocou alteração nas formas de trato e relações com as crianças. Assim, no processo de difusão da lógica da modernidade, há a universalização de formas distintivas de tratamento da infância em relação ao adulto, estabelecendo lugares específicos destinados às crianças na organização social, novas relações de autoridade e novos padrões de comportamento. Para a autora, a constituição da criança civilizada, como uma tradição da infância na modernidade, está estreitamente relacionada às mudanças nas funções sociais dos adultos, nas distinções geracionais e de comportamento entre sexos, enfatizando uma educação específica para a mulher. Essas mudanças, de acordo com Veiga, foram atitudes de uma civilização em curso redefinindo comportamentos e produzindo uma conduta civilizada no adulto e na criança. A sociedade passou a depender de uma educação cuja ênfase fosse o controle dos impulsos dos escolares e estes precisavam aprender a ter “(...) não qualquer infância, mas certa infância” (p. 64), pautada pelo desenvolvimento das civilidades e da auto coerção.

Para Ariès (1981), a escola demarcou certo tipo de infância. No início dos tempos modernos, essa instituição tornou-se um meio de gradativamente isolar a criança e separá-la do mundo adulto, durante um período de tempo, para formá-la moral e intelectualmente, forjando nela uma autodisciplina. Uma série de mudanças impõe-se em relação à escola medieval: as crianças passam a ser separadas por idade; estabelece-se uma gradação do currículo, delimita-se um lugar de produção de um saber específico e a criança, nesse momento, passa a ser “(...) percebida pelo que lhe falta, pelas carências que apenas a maturação da idade e da educação poderiam suprir” (BOTO, 2002, p. 17). Ingressar nesta escola significava educar a infância para torná-la adulta e entrar no mundo dos adultos foi um dos traços persistentes ao longo do processo de

institucionalização da escola moderna. Por sua vez, as ideias de gradação e de adequação da instrução ao aluno constituíram-se nos pilares da pedagogia moderna e, para Ariès, são indicativos da conscientização da especificidade da infância e da juventude e da ideia de que, no interior delas, há várias categorias que são demarcadas dependendo de territórios sociais, interesses econômicos e demandas sociais.

De início, a escola, efetivamente, não estava aberta a todas as crianças, sobretudo, porque também não se destinavam recursos suficientes para programas públicos de educação, mas as intenções e ambições dos reformadores sociais eram de socializar toda uma nova geração (HEYWOOD, 2004) e, nesse sentido, a escola, como instituição civilizadora, é pensada para a totalidade da população como agremiação que constitui, objetivamente, um ideal: a de nação civilizada. Portanto, pobres tinham que ser educados pela escola também, tinham que aprender a viver numa nova ordem urbana, a “(...) obedecer a *determinadas* regras – maneira de comer, de assoar o nariz, de escrever, etc. – *conforme* regras que são constitutivas da ordem escolar, que se impõem a todos” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 14, grifos dos autores).

A questão é que a escola pública, seriada, concebida desta forma, na modernidade, tem por orientação um ideal burguês de infância. Infância como período de cuidado e tempo de espera, período da vida que ganha uma instituição de guarda – a escola – que tem por objetivo civilizá-la. Se pobres freqüentavam, ou não, esse tipo de escola é uma outra análise, tendo em vista que há escolas de diferentes tipos e todas elas seguem fundamentalmente um parâmetro de que é espaço para resguardar a criança enquanto está sendo preparada para o futuro. Mas, é importante destacar que a consolidação da forma escolar demarcou historicamente um tipo de escola (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001), modelar, com o conseqüente apagamento de outras manifestações infantis que fugiam a essa regra.

Fernández Enguita (1989), ao analisar a escola e suas funções de socialização para o trabalho, afirma que, antes da industrialização, a maioria das pessoas aprendia a fazer seu trabalho no âmbito da esfera doméstica, não recorrendo a dispositivos alheios às próprias instituições produtivas. No caso da economia camponesa, a aprendizagem social e para o trabalho ocorria na família, restando à escola a função de doutrinação religioso e político.

Nesse contexto, de acordo com Heywood (2004) as crianças das classes populares foram, em grande parte e gradualmente, deslocadas para a força de trabalho,

desempenhando diversas tarefas, conforme iam crescendo e adquirindo experiência. Auxiliavam em tarefas simples relacionadas às rotinas de trabalho familiar, contribuindo de forma mais intensa nos períodos de colheitas, no campo e nos estábulos. Mas, também, em algum momento da infância ou da adolescência, desde o século XV, na Europa, há indícios de que procuravam empregar-se fora de suas próprias famílias, conforme evidenciou Heywood (2004). Dependendo do clima e das condições de vida oprimindo as famílias, as crianças eram fundamentais e faziam o que fosse necessário para contribuir com os orçamentos de seus pais e garantir, minimamente, a sobrevivência.

O trabalho infantil na agricultura, nas atividades de artesãos e no setor de serviços permaneceu, sem controvérsias, até grande parte do século XX, quando não se questionava o costume de jovens terem um trabalho antes ou após voltarem da escola.

Em contrapartida, as duras condições de trabalho para as crianças nas fábricas provocaram reações controversas. As transformações introduzidas no modo de produção desde a manufatura até o desenvolvimento da maquinaria e da grande indústria resultaram na dispensa da força do trabalhador e na incorporação, exploração e abuso da força de trabalho das mulheres e das crianças, que eram submetidas a longas, desgastantes e desumanas cargas de trabalho.

Conforme aponta Fernández Enguita (1989), nesse cenário, diversos autores defendiam a internação e “escolarização” das crianças pobres, a partir dos quatro anos, objetivando dar-lhes rudimentar instrução, para incutir hábitos morais e de trabalho, e submetê-las a exaustivas e extensas horas de trabalho nas fábricas. Para os reformadores, pondera o autor, a educação constituía-se em instrumento poderoso de submissão ativa ao trabalho e, embora não se possa dizer que sua existência se deve necessariamente a essa função, contribuiu para interiorizar nos sujeitos hábitos, disposições e comportamentos adequados para a indústria.

Assim, o surgimento da escola é um aspecto importante do longo processo de afastamento das crianças do mundo produtivo. É em meio às próprias condições objetivas de existência, da real necessidade de trabalharem, que gradualmente emerge a ideia da criança vulnerável, como sujeito de cuidado e de que seu lugar não é nas fábricas, e sim nas escolas (HEYWOOD, 2004; MOURA, 2000), embora efetivamente não se tenha escola garantida à criança pobre, nem haja consenso acerca da escola como lugar no qual se deve educar a infância (BOTO, 2002).

Como destaca Fernández Enguita (1989), o temor em relação a possíveis consequências de uma educação para o povo fez com que filósofos se opusessem à expansão das escolas, como Bacon, na Inglaterra, motivo pelo qual projetos de lei que previam uma instrução mínima fossem sistematicamente rejeitados ou, então, restritos a um ensino de moral religiosa. Para os reformadores, contudo, a educação do povo era, como destaca o autor, uma forma de amansá-lo e de subjugá-lo à nova ordem capitalista. Com o desenvolvimento urbano e industrial, tornava-se necessário que a escola moldasse o trabalhador, desde a sua infância, para as novas relações sociais de produção e inculcasse nas pessoas hábitos de pontualidade, obediência, regularidade e precisão, essenciais para uma boa produção.

Sendo assim, no processo de declínio do trabalho infantil e de afastamento das crianças do mundo produtivo, as críticas em relação aos acidentes industriais foram importantes. Marx (1996) já apontava que, a despeito das leis fabris regulando a jornada de trabalho e estipulando medidas de limpeza, ventilação e proteção em relação às máquinas perigosas, as condições de trabalho eram extremamente nocivas à saúde. É aterrador a quantidade de acidentes registrados os quais poderiam ter sido evitados se providências mínimas de higiene e saúde fossem consideradas.

Entretanto, a despeito das experiências frequentemente penosas das crianças nas fábricas, Heywood (2004) e Moura (2000) trazem dados acerca de como as crianças criavam situações nas quais conseguiam, por breves momentos, escapar das circunstâncias opressoras e difíceis em seus ambientes de trabalho. Resistiam a maus tratos e punições, fugiam ou, no chão da fábrica, transgrediam regras e divertiam-se contando histórias, jogando ou imitando pessoas.

Paulatinamente, e em decorrência de variados fatores, houve o declínio do trabalho infantil. Destaca-se, dentre tais fatores, a intervenção do Estado com o conseqüente avanço gradual no alcance da legislação de fábrica e na rigidez dos sistemas de inspeção, regulamentando o trabalho infantil. Além disso, a exigência de frequência à escola contribuiu eficazmente para manter as crianças afastadas do trabalho, embora a necessidade de sobrevivência impedisse ou limitasse o tempo das crianças na escola. É apenas no final do século XIX que essas disparidades vão diminuindo, na medida em que representações acerca da infância como tempo de cuidado e proteção, de guarda e preparo para a vida adulta vão se consolidando. A esse respeito, afirma o autor:

(...) Antes de concluir que a intervenção do Estado se constituiu no ponto fundamental para retirar as crianças do local de trabalho, contudo, deve-se perguntar por que o clima se tornou favorável à legislação no início do século XIX, e também por que a oposição inicial a ela, por parte de vários setores, acabou se enfraquecendo. Os historiadores têm buscado respostas nas esferas cultural e socioeconômica. No primeiro caso, citam os novos ideais para a infância no final do século XIX, que acabarão por tornar seu trabalho impensável. Saía de cena a visão ortodoxa até então existente de que as crianças eram essencialmente miniaturas ociosas, que precisavam ser colocadas para trabalhar o mais rápido possível. Em seu lugar, Jean-Jacques Rousseau propôs que as pessoas “amassem as crianças, estimulassem suas brincadeiras, seus prazeres, seu instinto amigável”. Sem dúvida alguma, a abordagem sentimental da infância, capitaneada por Rousseau e pelos poetas românticos, não atingiu inicialmente mais do que um público reduzido de classe média, e suas ideias foram sempre contestadas por aqueles que simpatizavam com pontos de vista menos sentimentais. Não obstante, já no final do século XIX e início do século XX, uma espécie de consenso surgiu retratando as crianças, nas palavras do historiador Harry Hendrick, como “inocentes, ignorantes, dependentes, vulneráveis, em geral incompetentes e precisando de proteção e disciplina” (HEYWOOD, 2004, p. 183).

Evidentemente, a construção dessa ideia de infância ia de encontro às experiências das crianças pobres trabalhadoras. Moura (2000) salienta essa contradição entre a ideia da criança como inspiradora de proteção e as condições de infância e de adolescência operárias, relatadas nas páginas da imprensa paulistana. Nelas residia a legitimidade pela luta e pelas demandas colocadas pelos movimentos trabalhistas por redução das horas de trabalho e uma renda mais elevada para que a classe operária pudesse ter a possibilidade de adquirir alguma instrução.

Certamente que a instrução escolar, por muito tempo, esteve restrita a uma minoria da população, mas sua extensão gradativa possibilitou uma inserção controlada dos indivíduos na sociedade (VEIGA, 2004). Aspectos como condição e *status* social, gênero, etnia e região são aspectos que influenciaram o acesso à escola durante o período moderno. E mesmo uma significativa parcela dos pensadores na modernidade concordava com a ideia de que as escolas deveriam reafirmar as diferenças presentes na hierarquia social, conforme aponta Heywood (2004). Consequentemente haveria de se ter uma escola para o povo – para discipliná-lo, civilizá-lo e prepará-lo para papéis específicos na sociedade, em suma, educá-lo numa concepção profilática e redentora (CÂMARA, 2007) – e outra para a aristocracia. Assim, ainda que um ideal de formação para uma nação civilizada serviria a todos, a condição de diferentes tipos de infâncias, dialeticamente, criava diferentes espaços de ação e vida para as crianças. Para as das classes populares, a educação elementar limitava-se a um programa de leitura, escrita e

aritmética, articulado com a instrução moral e religiosa. No que se refere, por exemplo, à experiência estadunidense, afirma o autor:

(...) Mesmo quando a educação se tornou gratuita, compulsória e supostamente “igualitária”, as escolas primárias e secundárias tinham uma tendência a permanecer estratificadas por classe, bem como por idade. Não menos importante, os educadores assumiram como dado o fato de que meninos e meninas (e, nos Estados Unidos, também brancos e negros) necessitavam de currículos diferenciados (HEYWOOD, 2004, p. 213-4).

Com relação a essa educação, a classe trabalhadora apresentou resistências, inicialmente devido às condições objetivas determinando uma orientação de racionalização acerca dos benefícios e custos dessa educação. A possibilidade de aprendizado de um ofício e a esperança de se ter mobilidade social era equacionada em relação à necessidade de trabalhar e conciliar essa atividade com a frequência à escola.

A obrigatoriedade do ensino elementar significou ainda uma interferência cada vez maior do Estado em relação à família e à criança. Surgiram variadas instituições dedicadas à proteção e ao cuidado dessa infância na modernidade, dentre elas, escolas, creches, hospitais, orfanatos e reformatórios, destinadas a diferentes categorias sociais.

Aird (2015), por exemplo, discutiu a questão da educação no Primeiro Jardim de Infância Público de São Paulo buscando compreender como se desenvolvia a formação da masculinidade e da feminilidade e como se flagrava as diferenças de gênero na primeira infância, focalizando as práticas dispensadas às crianças da elite paulistana do período.

Às crianças pobres, em contrapartida, são direcionados diferentes ações e discursos que conformaram uma forma diversa de ser criança e viver a infância. A partir da organização de ações voltadas à criança pobre, criou-se o termo menor, bem como uma série de outros vocábulos descrevendo esse sujeito: desvalido, exposto, enjeitado, abandonado, perigoso, dentre outros ressaltados por Gondra (2004). Estabeleceu-se uma luta de representações em torno da criação e reformulação de instituições tutelares e disciplinares e em torno do debate da institucionalização, ou não, dos expostos em hospícios e asilos, e essa divergência traduziu-se nos discursos de cientistas, juristas, médicos católicos e protestantes, que munidos de autoridade propunham um projeto de higienização, moralização e regeneração das crianças que “deserdadas da sorte” eram sujeitas à intervenção do Estado (CÂMARA, 2007). Assim, segundo Gondra (2004),

(...) Desde o século XIX, ao recobrir a infância pobre, o discurso médico fez emergir e legitimou instituições e práticas, delineando, do mesmo modo, um destino quase inexorável para ela: abrigo, cuidados básicos, instrução rudimentar e trabalho manual. No negativo do destino então projetado, sobraria apenas trevas e ócio, tudo o que uma elite que se pretendia polida e civilizada afirmava não querer. Contudo, a presença incômoda e renitente dos “expostos”, até nossos dias, insiste em por em xeque a proclamada vontade dos homens de ciência ou “a promessa solenne feita à civilização em nome do Evangelho” que Mello (1859) ousou esperar que viesse a ser cumprida (GONDRA, 2004, p. 136).

Como decorrência, uma concepção “moderna” de infância foi se configurando e, desde o início da industrialização, disseminou-se com a contribuição de um grupo composto por funcionários públicos, médicos, professores, filantropos, jornalistas, industriais, inspetores de fábrica, políticos e radicais da classe trabalhadora. Trata-se do sentimento de que a criança é depositária do futuro e investir alguns recursos nela significa investir no futuro da própria sociedade e na qualidade futura da força de trabalho. Afirma-se, então, que

(...) Não importa o quanto muitos adultos no passado possam ter considerado o assunto da infância desagradável, e o quanto os ricos possam ter relutado em subsidiar os filhos dos pobres, a verdade é que não podiam ignorar o fato de que os jovens corporificavam o futuro de sua sociedade. (HEYWOOD, 2004, p. 193).

Outras melhorias de longo prazo foram importantes para propiciar melhores condições de vida para as crianças, na Europa e na América do Norte contemporâneas, tais como a queda nas taxas de mortalidade e os aumentos significativos nas alturas médias das crianças a partir do século XVIII. As melhorias na expectativa de vida dos pequenos foram resultados ainda de variadas influências e mudanças nas atitudes para com as crianças, destacando-se a melhora na alimentação e na nutrição, mudança nos padrões de vida, na saúde pública, na educação, ciência médica, práticas de maternidade, condições de vida e de trabalho, com destaque para medidas tais como vacinação, incentivo à amamentação, difusão do conhecimento sobre higiene pessoal e melhora nas condições sanitárias (HEYWOOD, 2004).

Em suma, no processo histórico de afastamento da criança do mundo do trabalho, de modificações nas representações acerca da infância e da ascensão e consolidação da forma escolar, a socialização escolar se impôs a outras formas de socialização da infância, apresentando características bem específicas, conforme destacam Vincent, Lahire e Thin (2001). Em primeiro lugar, como um modo específico

de educar e formar a infância e o adulto civilizados, estabelece a necessidade de regras impessoais que independem das pessoas e configura um espaço e um tempo específicos.

Vincent, Lahire e Thin destacam que a relação pedagógica inaugura uma forma inédita de relação social entre o professor e o aluno, distinta das demais, pois pressupõe a autonomia dela quanto a outras formas de relações sociais, notadamente a que diz respeito ao artesão e o aprendiz. Aprender na escola não é mais sinônimo de fazer e de participar das atividades de uma família, mas implica a aquisição de um saber, em um lugar destinado especificamente a esta tarefa e minuciosamente organizado. Esta relação pedagógica caracteriza-se também pela submissão tanto do professor como do aluno a regras impessoais. O primeiro precisa obedecer às normas e condutas da escola e deve fazer com que o segundo se lembre delas, assinalando quando as desvia. A própria autoridade do professor, destacam os autores, advém do ato de se submeter a tais regras.

O que constitui essencialmente a forma escolar é a interdependência de três componentes básicos, a relação pedagógica e impessoal entre os indivíduos, o tempo e o espaço, regulando uma disciplina especificamente escolar e fixando rigorosamente e em pormenores cada ocupação do dia. Dito de outra forma,

(...) Num espaço fechado e totalmente ordenado para a realização, por cada um, de seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regulado que não pode deixar nenhum espaço a um movimento imprevisto. Cada um submete sua atividade aos “princípios ou regras que a regem” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 15).

Como destaca Fernández Enguita (1989), em decorrência do contexto de desenvolvimento industrial, assiste-se à assimilação das novas relações sociais por intermédio da escola. Essa nova ênfase culmina com a correlação entre as escolas e os quartéis ou conventos, na medida em que a disciplina se assemelha à militar, controlando o corpo e seus movimentos, sistematicamente organizados, codificados e regulados, conforme se observa pela análise feita por Foucault e destacada pelo autor.

A Sociologia da educação tem trazido muitas contribuições no que se refere a ideia de que, no interior das escolas, as crianças e os jovens são conduzidos a aceitar as relações sociais do mundo produtivo e que a educação cumpre uma função de reproduzi-las (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989). Bourdieu, um dos autores de referência para o desenvolvimento desta pesquisa, contribuiu decisivamente ao discutir acerca do papel da escola na sociedade, como um dos instrumentos que contribui para a legitimação e manutenção das desigualdades sociais. Mas a instituição escolar não

funciona sem conflitos e resistências; ela possui uma dinâmica contraditória. E com base nessa perspectiva e na da teoria histórico-cultural, a escola e a educação são entendidas dentro de um processo social e histórico; como produto provisório de lutas ideológicas, permeadas por conflitos.

Sendo assim, considerando que a criança não elabora sozinha e de forma espontânea e natural seu conhecimento, a educação tem um papel fundamental em seu processo de humanização. Como bem pontua Duarte,

(...) O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2004, p.93).

É com base nesses pressupostos que se defende o ensino na educação infantil, como forma de garantir, pelo trabalho do professor, a aquisição de conhecimentos que vão além do senso comum, que partam do que é espontâneo, mas que tenham como finalidade educativa a apropriação da experiência social e a assimilação da atividade humana e o conseqüente surgimento e aperfeiçoamento das qualidades humanas. Sem a apropriação da cultura acumulada não há desenvolvimento das aptidões psíquicas, não há desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da memória, da atenção, da consciência, da personalidade e da inteligência; não há desenvolvimento humano. E para que haja a apropriação da cultura e, portanto, para que a criança se humanize, a interação com o outro é imprescindível. É por intermédio dessa interação e por meio de sua própria atividade que a criança vai aprender e se desenvolver.

Nessa direção, autores como Alessandra Arce e Lígia Márcia Martins defendem os preceitos da pedagogia histórico-crítica com base na psicologia histórico-cultural, considerando a educação infantil como parte integrante da educação escolar e, conseqüentemente, também responsável por transmitir, intencionalmente e de forma planejada, conhecimentos produzidos historicamente. De acordo com as autoras,

(...) O ensino em EI não pode ser tratado como questão de menor importância, muito menos imiscuído às interpretações, no mínimo, preconceituosas sobre o ato de ensinar e sobre a escola. Ao longo de nossas trajetórias profissionais temos defendido, categoricamente, que a educação escolar é, também para as crianças pequenas, um direito inalienável e uma condição indispensável para a humanização. Nessa direção concebendo a escola como instituição de ensino e de aprendizagem para além dos domínios

pragmáticos requeridos pela vida cotidiana, afirmamos que a essencialidade da escola de educação infantil não se garante pela suposta superação, articulação ou resolução entre cuidar e educar. Partimos do pressuposto de que, para o desenvolvimento de um projeto político-cultural pedagógico em educação infantil, é premente que se desloque o foco de atenção do desenvolvimento infantil (em suas acepções naturalizantes) para a aprendizagem que o promove. É preciso que esse projeto se organize mediante objetivos representativos de uma intencionalidade deliberada de promover o desenvolvimento das complexas habilidades humanas pela mediação da aprendizagem escolar (ARCE e MARTINS, 2013, p. 7).

A escola da infância, nessa acepção, tem como foco promover a aprendizagem infantil por meio do ensino na educação das crianças pequenas. Quando frisam a importância do ensino, destacam a necessidade de que quem ensina assumam-se como profissional do ensino, como professor(a) a quem deve-se a responsabilidade de:

(...) organizar sistematicamente o processo ensino-aprendizagem das crianças contemplando de forma intencional e cientificamente fundamentada os cinco aspectos apontados. Ou seja: cabe-lhes considerar o que é relevante ensinar às crianças nas creches levando em conta suas condições psicológicas que vão requerer modos adequados de ensinamento (p. 11). [...] as autoras chamam a atenção para a diferença entre a ação intuitiva e espontânea que predomina na prática das creches e a ação planejada e cientificamente controlada que está sendo proposta (SAVIANI, 2012b, p. 12).

Assim, embora a educação infantil tenha especificidades, atreladas a necessidades próprias do desenvolvimento psíquico na primeira infância, defende-se o ensino e sua importância para qualificar o trabalho pedagógico desenvolvido nessa faixa de atendimento escolar (ARCE e MARTINS, 2012; ARCE e JACOMELI, 2012; ARCE e MARTINS, 2013; ARCE, 2014).

2.2. Fundamentos histórico-sociais e a educação infantil

Nesta parte do capítulo, pretende-se dar continuidade às discussões empreendidas acerca da constituição da infância e da escola, associando-as ao processo educativo e buscando fortalecer a afirmação do ensino como “eixo nuclear de uma educação infantil apta a superar as práticas espontaneístas e subjetivistas tão em voga” (ARCE e MARTINS, 2013, p.8). Conforme defendem Mello e Lugle (2014), fundamentadas na perspectiva histórico-cultural, a escola, em todos os níveis e modalidades de ensino e, especificamente na educação infantil, é o espaço por excelência destinado à promoção do desenvolvimento.

(...). É um elemento chave dos processos de humanização. Os processos vividos fora da escola são, para a grande maioria das pessoas, aparatos da vida cotidiana (sobrevivência das pessoas) permeados de conhecimentos e conceitos cotidianos. A outra esfera da atividade humana é a não cotidiana que está diretamente ligada à produção e à fruição da forma mais elaborada da atividade. A educação faz parte dessa esfera, está ligada à produção humana na esfera do não cotidiano: a produção da humanização nas novas gerações. [...] A escola como elemento da esfera não cotidiana tem sempre uma atitude intencional para possibilitar a constituição de neoformações psíquicas (MELLO e LUGLE, 2014, p. 266).

A educação infantil, portanto, não deve ter por finalidade educativa ficar circunscrita aos interesses das crianças advindos de suas experiências imediatas e cotidianas. Isso não significa que serão desconsideradas ou ignoradas, elas podem ser entendidas como um ponto de partida para saber as referências comuns partilhadas pelas crianças. Entretanto, o objetivo da educação deve ser educar e elevar o homem ao nível de sua época (cfe. José Martí *apud* SAVIANI, N., 2012, p.59), ou seja, deve considerar o desenvolvimento atingido pela humanidade.

2.2.1. Os conceitos espontâneos e científicos e a função mediadora docente

Acerca do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos na criança, Vigotski¹² (2010) já salienta que antes de ingressar na escola, efetivamente, a criança já desenvolveu alguns conceitos, posto que a aprendizagem não se inicia apenas no âmbito da educação escolar. Assim, apesar da contraposição no processo de desenvolvimento, o conceito espontâneo e o conceito científico estão interligados no que se refere à necessidade de que a criança já tenha adquirido um certo nível de conceitos espontâneos que constituem premissas básicas para a assimilação dos conceitos científicos.

Entretanto, os conceitos científicos, destaca o autor, não seguem os mesmos processos de desenvolvimento dos conceitos espontâneos, em verdade, seguem um caminho oposto e surgem a partir da “definição verbal, de operações vinculadas a essa definição” (VIGOTSKI, 2010, p. 526), ou seja, a partir do momento em que a criança tem um contato imediato com determinados objetos e é capaz de dar alguma definição aos conceitos, discriminando as relações lógicas estabelecidas entre eles.

¹² Conforme já salientado na introdução deste trabalho, o nome Vigotski, na bibliografia existente, aparece grafado de várias formas. Optamos, no curso do texto, por empregar VIGOTSKI, mas nas referências e indicações bibliográficas adotaremos a grafia presente em cada uma delas.

A divergência nos processos de desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos consiste em que quando há fraqueza em um, justamente significa que o outro está forte. Uma criança, exemplifica o autor, sabe exatamente o que “irmão” significa a partir de toda experiência de vida acumulada, entretanto, se confrontada com a expressão “o irmão do irmão/o irmão da irmã” sente dificuldade para definir o significado de irmão.

É interessante também destacar outro exemplo trazido por Vigotski ilustrando a contraposição no desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos. Uma criança de dez anos frequentemente usa em sua fala a palavra “porque” de forma contextualizada, mas, quando lhe é pedido que conclua uma frase como: “um ciclista caiu da bicicleta porque...” sente dificuldade, mesmo considerando que são conteúdos presentes em seu cotidiano. Por que essa dificuldade? Para o autor,

(...) A criança tem dificuldade porque se exige que ela faça o que involuntariamente talvez faça todos os dias. [...] Pelo visto a própria dificuldade não consiste em ter de estabelecer uma relação causal entre os fenômenos [...], mas em que a criança não sabe fazer voluntariamente o que em situação análoga faz uma infinidade de vezes (VIGOTSKI, 2010, p. 531).

Assim, segundo o autor, a criança, a partir de suas experiências cotidianas, domina o uso da palavra “porque”, mas quando lhe é pedido intencionalmente para explicar esse conceito, em seu significado puro, não consegue. Ela não pode expor verbalmente algo que faz espontaneamente, porque não está consciente do que faz. De acordo com o autor,

(...) O problema da atividade voluntária está na dependência direta do problema da conscientização dessa atividade. [...] A criança emprega a palavra “porque” em sua fala de forma irrepreensível, mas ainda não tomou consciência da própria relação que há em “porque”. Usa essa relação antes de tomar consciência dela. [...] Acho que isso deve ser entendido apenas no sentido de que essas crianças que já dominaram de forma inconsciente esses conceitos e essas relações causais, ainda não os domina de modo consciente, ou seja, voluntariamente (VIGOTSKI, 2010, p. 533).

Portanto, se espontaneamente o uso do conceito “porque” está consolidado e é forte na criança, ela consegue usá-lo bem, cientificamente ele está fraco, pois carece de conscientização. Essa divergência no desenvolvimento da criança implica que o “conceito científico estará sempre acima do espontâneo” (VIGOTSKI, 2010, p. 536) e demonstra o quanto considerar aquilo que a criança faz espontaneamente como característico de seu desenvolvimento pode ser restritivo. O que ela faz

espontaneamente corresponde apenas ao seu desenvolvimento imediato, ao que consegue fazer sozinha, mas se tiver a ajuda de um adulto ou de um par mais experiente, imitando-o, ela pode aprender mais. Para o autor, “(...) a imitação só é possível onde ela se situa na zona das possibilidades aproximadas da criança, e por isso o que a criança pode fazer com o auxílio de uma sugestão é muito importante para o estado do seu desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 537). Isso significa que “(...) o desenvolvimento mental da criança não se caracteriza só por aquilo que ela conhece, mas também pelo que ela pode aprender” (VIGOTSKI, 2010, p. 537).

Para o professor na educação infantil, é fundamental que a sua ação em sala propicie às crianças operarem não apenas no que corresponde ao seu nível de desenvolvimento atual, ou seja, considerando apenas as funções já amadurecidas, mas que intencionalmente explore e sonde aquelas funções ainda em processo de maturação. Essa função da mediação é central nessa teoria cabendo, aos professores, assumi-la sempre.

Se considerarmos que, para Vigotski, o desenvolvimento dos conceitos científicos só é possível tendo já a criança atingido determinado nível nos conceitos espontâneos e assimilado uma série de informações e conhecimentos a partir de suas relações com os objetos e instrumentos culturais, bem como com o adulto, é papel da escola proporcionar a transformação do conceito espontâneo em científico, a ampliação no domínio de conceitos, pois eles propiciam o desenvolvimento de “(...) alguma área não percorrida pela criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 544), eles estão à frente do desenvolvimento e se referem àquela zona nas quais as possibilidades ainda estão em processo de amadurecimento. Aprender conceitos significa impulsionar efetivamente o desenvolvimento infantil, significa “ampliar o círculo da ideia na criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 544), representa trazer o novo à sua zona de desenvolvimento imediato. E é nesse sentido, por conseguinte, que o autor defende que o bom ensino é justamente aquele que se adianta ao desenvolvimento psicológico e incide sobre a zona de desenvolvimento potencial.

Acerca da complexidade do processo de desenvolvimento dos conceitos científicos, Vigotski (2009a) considera que o conceito, contemplado psicologicamente, evolui como significados das palavras, seu desenvolvimento ocorre, em essência, como transição de uma estrutura de generalização a outra. Em qualquer idade, afirma o autor, “(...) um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização”

(VIGOTSKI, 2009a, p. 246). Adverte, no entanto, que os significados das palavras evoluem e que, quando uma criança apreende uma palavra nova, com determinado significado, o seu desenvolvimento está apenas emergindo, trata-se de uma generalização elementar; à medida que a criança progride, no entanto, essa generalização é substituída por uma de tipo mais elevado, culminando na formação dos verdadeiros conceitos. Todo esse processo longo de desenvolvimento dos conceitos requer, portanto, “(...) o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados” (VIGOTSKI, 2009a, p. 246). A criança, por si só, não consegue espontaneamente aprender esses conceitos; é por intermédio da atividade orientada e dirigida pelo adulto que a criança vai aprender e adquirir esses conhecimentos e habilidades, que formará e desenvolverá suas capacidades humanas.

(...). Resumindo, poderíamos dizer que os conceitos científicos, que se formam no processo de aprendizagem, distinguem-se dos espontâneos por outro tipo de relação com a experiência da criança, outra relação sua com o objeto desses ou daqueles conceitos, e por outras vias que eles percorrem do momento da sua germinação ao momento da informação definitiva (VIGOTSKI, 2009a, p. 263).

Com base no exposto, entende-se que o trabalho pedagógico na educação infantil deve levar em consideração esse longo processo de desenvolvimento dos conceitos. Não se trata, certamente, de tentar ensinar conteúdos prontos por intermédio de explicações forçadas, memorizações e repetições, pois desta forma os conteúdos ensinados não estarão efetivamente atuando na direção da elaboração de conceitos.

Discutindo acerca dos conteúdos de ensino na creche, Martins (2012, p. 94) ressalta alguns aspectos importantes para reflexão. De acordo com a autora, deve-se levar em conta que os conteúdos de ensino “(...) não se encerram em si mesmos (não se trata de mera ocupação para as crianças)”, do mesmo modo que não têm por objetivo antecipar e converter, por meio de um ensino forçado, a criança da creche em criança da pré-escola, e a esta em criança do ensino fundamental. Os conteúdos de ensino “(...) representam mediações histórico-sociais pelas quais os indivíduos ampliam suas possibilidades de controle sobre si mesmos e sobre o mundo, ao desenvolverem funções psíquicas especificamente humanas” (MARTINS, 2012, p. 94). Para a autora, também estão articulados a uma concepção de educação, de criança e de sociedade, à

fundamentação teórica acerca do desenvolvimento infantil e da aprendizagem e pressupõem aspectos centrais relativos à seleção dos conteúdos, procedimentos de ensino e de avaliação.

(...). Concebemos como conteúdos de ensino os conhecimentos mais elaborados e mais representativos das máximas conquistas dos homens, ou seja, componentes do acervo científico, tecnológico, ético, estético etc. convertidos em saberes escolares. Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como locus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum. [...] Trata-se de considerar em que medida e como os conhecimentos científicos tornam-se presentes no trabalho que se desenvolve junto às crianças de zero a três anos (MARTINS, 2012, p. 94-5).

Sendo assim, para a autora, é indispensável que o professor disponha de conhecimentos que possam interferir indireta e diretamente sobre o desenvolvimento da criança. Por conteúdos de interferência direta, nomeados de conteúdos de formação operacional, entendem-se os saberes interdisciplinares dos quais o professor tem domínio – saberes pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde – e estão subjacentes às atividades planejadas e disponibilizadas às crianças. Eles não são transmitidos diretamente a elas, mas promovem o que a autora caracteriza como aprendizagem indireta, pois

(...). Ao serem disponibilizados, incidem na propulsão do desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades específicas constitutivas da criança como ser histórico social, a exemplo de: autocuidados; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significada; identificação de emoções e sentimentos, vivência grupal, dentre outras (MARTINS, 2012, p. 95).

Por intermédio da ação intencional docente, a criança desenvolve propriedades e constrói conhecimentos a partir, primeiramente, de sua atividade prática e imediata, centrada nas operações e ações que executa, com objetos e fenômenos da realidade, para, progressivamente, conquistar formas culturais mais elaboradas de funcionamento.

No que se refere aos conteúdos de interferência direta, caracterizados como conteúdos de formação teórica, estão englobados os domínios de variadas áreas de saber científico, que estão permeando as atividades propostas às crianças e cujo objetivo é a apropriação; por conseguinte, “(...) devem ser transmitidos direta e sistematicamente em seus conteúdos conceituais e, para tanto, precisam ser ensinados” (MARTINS, 2012, p.

96). Esses conhecimentos possibilitam aquisições culturais mais elaboradas e permitem a superação gradual de conhecimentos espontâneos.

Em termos do que promovem no desenvolvimento psíquico da criança, os conteúdos de formação operacional interferem na constituição de novas habilidades, atuando e impulsionando os processos psicológicos elementares, para transformá-los, em sua estrutura e funcionamento, em processos psicológicos superiores. No âmbito da educação escolar, o simples contato com objetos, por exemplo, não instrumentaliza a criança para dominar e conhecer as propriedades tipicamente humanas que esses objetos carregam. É por meio de um processo ativo, intencionalmente organizado, que ela poderá compreender a função social desses objetos, apropriando-se da humanidade neles contida. Ao atuarem nessa direção, os conteúdos de formação operacional exercem uma influência indireta na construção de conceitos.

Os conteúdos de formação teórica operam diretamente na formação dos conceitos científicos e indiretamente no processo de tornar complexas as funções psíquicas, posto que o ensino de qualquer conteúdo escolar (por exemplo, formas geométricas) irá incidir sempre sobre funções psíquicas (atenção, percepção, memória, linguagem, pensamento).

(...). Daí que jamais os conteúdos teóricos a serem ensinados possam ser selecionados sob a ótica simplista e pragmática circunscrita à sua utilização imediata. [...]. Para a promoção integral dos bebês e das crianças na primeira infância, as ações educativas devem contemplar os conteúdos de formação operacional e de formação teórica em consonância com os períodos de seu desenvolvimento (MARTINS, 2012, p. 97).

A autora, ilustrando para auxiliar a elaboração de um plano de ensino levando em consideração a articulação desses conteúdos, apresenta o Quadro 1:

Quadro 1 – Exemplo de planejamento destinado à criança de dezoito meses a dois anos

Área do conhecimento	Língua Portuguesa	Matemática
Conteúdo	Dicção: articulação e ritmo fonético	Contagem oral
Objetivo	Aprendizagem da linguagem oral	Aprendizagem de quantificação
Natureza do conteúdo	Formação operacional	Formação teórica
Procedimento	Após modelo pelo professor, a criança assoprará pequenas bolinhas de papel coloridas com canudinho plástico em situação lúdica.	Cantando a música pipoca ¹³

Fonte: Martins, 2012, p. 97.

¹³ *Uma pipoca na panela, veio mais uma pra conversar. Foi um tal de poc, popoc, poc poc, popoc poc (refrão). Duas pipocas na panela, veio mais uma pra conversar (refrão)... e assim sucessivamente até cinco. O professor ilustrará a verbalização dos números com os dedos da mão.*

Diante do que foi discutido, é inegável que uma formação acadêmica sólida do professor é condição impreterível para uma educação das crianças pequenas propulsora do pleno desenvolvimento humano na infância, como recorda Martins (2012). Certamente, ele necessita ter conhecimentos amplos e variados, referentes aos diferentes campos científicos, para enriquecer suas estratégias de relação com as crianças.

Um dos conhecimentos importantes remete à caracterização geral do desenvolvimento da criança de zero a três anos. A educação infantil, como um direito a que se deve ainda conquistar para cada criança em toda a sua potencialidade, deve ser organizada tendo em vista o pleno desenvolvimento e enriquecimento de conteúdo das formas infantis de atividade e da comunicação das crianças entre si e com o adulto.

Para propiciar esse enriquecimento, o professor precisa conhecer a respeito de como ocorre o desenvolvimento das crianças, considerando que crianças de idades diversas se diferenciam, entre si, pelos diferentes tipos de atividade que lhes são característicos e acessíveis. Apresenta-se, então, a seguir, considerações gerais sobre a concepção de desenvolvimento psíquico para a psicologia histórico-cultural para, em seguida, discutir especificamente o desenvolvimento da criança na faixa etária de 0 a 3 anos, considerando aspectos centrais das funções psíquicas, tais como a memória, a atenção e a linguagem, que são produtos do desenvolvimento social e cultural do comportamento humano. Como destaca Vygotski (2012a, p. 34), “(...) la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo”. Assim, “(...) en el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales” (VYGOTSKI, 2012a, p. 34).

Para a psicologia histórico-cultural, a tese central do desenvolvimento social reside no fato de que a formação humana da criança somente se efetiva com a apropriação dos produtos da cultura e das capacidades especificamente humanas. Este processo, entretanto, sempre está em estreita dependência em relação às condições de existência do indivíduo, responsáveis e representativas de todas as suas particularidades, no que tange aos demais seres humanos (MARTINS, 2012).

2.2.2. A concepção de desenvolvimento psíquico na teoria histórico-cultural

A teoria histórico-cultural, conforme já apontado anteriormente, entende o desenvolvimento humano em suas determinações sociais e históricas, contrapondo-se a uma visão naturalista, que entende o sujeito como um ser isolado para o qual a sociedade somente representa um particular “meio em que se habita” (ELKONIN, 1987) e o desenvolvimento psíquico meramente como um processo de adaptação às condições de vida da organização social.

Vygotski, ao tratar do problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, de sua importância para uma compreensão mais ampla e em sua totalidade da personalidade da criança, aponta o quanto, em sua época, a psicologia estava baseada numa concepção, que denomina como tradicional, incapaz de analisar os fatos do desenvolvimento psíquico. Não se tinha estabelecido com precisão o próprio conceito de funções psíquicas superiores, que seguia sendo confuso e ambíguo, com contornos vagos em relação a outros conceitos próximos. O problema, para o autor, residia no fato de que o ponto de vista tradicional sobre o desenvolvimento psíquico da criança não era suficiente para esclarecer com clareza a psicologia infantil, pois, estava pautado numa concepção errônea e unilateral que desconsiderava os fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque os considera como unicamente processos e formações naturais, “(...) confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño; dicho brevemente, tiene una comprensión radicalmente errónea de la naturaleza de los fenómenos que estudia” (VYGOTSKI, 2012 a, p. 12).

Para Vygotski, o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores refere-se a dois grupos de fenômenos interligados, mas que não se fundem entre si. Primeiro, trata-se de

(...) procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño (VYGOTSKI, 2012a, p. 29).

A concepção de desenvolvimento humano que explicava os fenômenos e processos psíquicos e os comportamentos e condutas como processos naturais, fracionando-os e decompondo-os em elementos isolados, sem considerar suas especificidades e caráter unitário estrutural, entendia esse desenvolvimento como algo naturalmente dado, como consequência do amadurecimento biológico do indivíduo ao longo das etapas de sua vida até atingir a idade adulta. Em decorrência dessa concepção, a psicologia não conseguia, para Vigotski, claramente diferenciar dois processos: o orgânico e o cultural no desenvolvimento, duas linhas de natureza essencialmente diversas as quais estão subordinadas ao desenvolvimento da criança. Na psicologia infantil ocorria a tendência de situar em uma só linha o desenvolvimento cultural e orgânico do comportamento da criança, considerando todos os fenômenos como se pertencessem a uma mesma natureza psicológica, reduzindo complexos processos psíquicos a elementares, considerando-os apenas em seu caráter natural. Acerca dessas duas linhas diferentes de análise dos fenômenos, aponta o autor que

(...) El comportamiento de un adulto culturizado de nuestros días [...] es el resultado de dos procesos distintos del desarrollo psíquico. Por una parte, es un proceso biológico de evolución de las especies animales que condujo a la aparición de la especie Homo Sapiens; y, por otro, un proceso de desarrollo histórico gracias al cual el hombre primitivo se convierte en un ser culturizado. Ambos os procesos, el desarrollo biológico y el cultural de la conducta, están presentes por separado en la filogénesis, son dos líneas independientes de desarrollo, estudiadas por disciplinas psicológicas diferentes, particulares (VYGOTSKI, 2012a, p. 29-30).

No desenvolvimento humano, essas duas linhas distintas – o orgânico e o cultural – estão presentes tanto na ontogênese (referente ao desenvolvimento do indivíduo), como na filogênese (desenvolvimento da espécie). Entretanto, na ontogênese, o biológico e o cultural fundem-se numa mesma linha, enquanto que, na filogênese, as linhas tornam-se independentes, ou seja, uma não se sobrepõe à outra.

Como indicado, o autor não desconsidera o aspecto biológico no processo de desenvolvimento, mas o diferencia e o subordina ao desenvolvimento cultural do homem. Quando a psicologia funde essas duas linhas diferentes de análise, analisando o desenvolvimento da conduta e do comportamento cultural do homem por analogia com o desenvolvimento embrional do corpo, trata-as igualmente como processos totalmente naturais. Em contrapartida, para a teoria histórico-cultural e em consonância com os princípios marxistas, as funções psíquicas superiores têm no meio social e cultural e nas relações as referências para a sua formação. Aprender a escrever, desenhar, ler, calcular,

dentre outras habilidades, é algo que apenas o homem pode fazer, e são processos complexos que são aprendidos socialmente, ou seja, são processos externos, mas que, graças à interiorização, transformam-se em processos intrapessoais. Nessa acepção, a aprendizagem possibilita “(...) a reconfiguração de um dado externo (fenômenos da realidade de um modo geral) em um dado interno (atividade mental e individual ou processo intrapsíquico)” (BARBOSA, 2012, p. 126). Assim, as capacidades e características tipicamente humanas, primeiro, são processos interpessoais, mediadores da relação da criança com o meio social, mas, considerando a indissociabilidade existente entre atividade externa e interna, o processo de desenvolvimento se consolida com a internalização, realizada sempre que a atividade material prática e externa é convertida em atividade mental e interna. Para Vygotski (2012a, p. 150), “detrás de todas las funciones superiores y suas relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas”, ou seja, tais funções não se estruturam no indivíduo a partir de si mesmo (MARTINS, 2012). E acrescenta:

(...) Podríamos decir, por otra parte, que todas las funciones superiores no son producto de la biología, ni de la historia de la filogénesis pura, sino que el propio mecanismo que subyace en las funciones psíquicas superiores es una copia de lo social. Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición, estructura genética y modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza es social; incluso al convertirse en procesos psíquicos sigue siendo cuasi-social. El hombre, incluso a solas consigo mismo, conserva funciones de comunicación. Modificando la conocida tesis de Marx, podríamos decir que la naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convertidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura (VYGOTSKI, 2012a, p. 151).

Assim, enquanto a concepção tradicional entende que primeiro deve haver maturação e desenvolvimento, como condições necessárias e pré-requisitos para que a aprendizagem aconteça, a perspectiva histórico-cultural inverte essa relação. Ela percebe o homem como produto do momento histórico, da sociedade e da cultura em que está inserido e compreende que o desenvolvimento é resultado do processo de aprendizagem. É esta que impulsiona o desenvolvimento; sem ela não há desenvolvimento humano. Isto implica que o desenvolvimento não ocorre naturalmente, ele está condicionado social, cultural e historicamente, e segue uma lei geral: toda função ou processo (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, desenvolvimento da vontade), em seu desenvolvimento, primeiro, aparece no plano

social e, somente depois, no psicológico; primeiro, como função intersíquica, nas formas de comportamento coletivo da criança e de cooperação com outras pessoas e, em seguida, no interior da criança, como uma função intrapsíquica.

É em decorrência disso que, portanto, na educação das crianças pequenas, se defende que “(...) não há que esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento” (MARTINS, 2012, p. 100). O pressuposto básico fundamental é de que o bom ensino, presente em processos interpessoais, deve preceder ao desenvolvimento para poder conduzi-lo.

Ainda acerca do entrelaçamento entre o biológico e o cultural, Vygotski (2012a) aponta o fato bem conhecido de que o cérebro da criança nos três primeiros anos de vida tem um desenvolvimento intensivo. Vicentini, Stefanini e Vicentini (2012) também destacam que, ao longo da primeira infância, nota-se um crescimento rápido e acentuado do encéfalo que triplica seu peso em relação ao da época do nascimento. No período de zero a dois anos, um dos estágios complexos pelos quais passa o desempenho encefálico, o bebê desenvolve a percepção do meio ambiente e consegue discriminar vários estímulos exteroceptivos. Também, nesse período, destacam que o aprendizado se realiza pelos sentidos e pelo córtex motor. E, sobretudo ressaltam que:

(...) Estudos de imagem funcional revelaram que a estimulação precoce aumenta a função encefálica, ao passo que a ausência de estimulação precoce leva à perda de função encefálica. Pesquisas sobre o desenvolvimento mostraram que existem janelas desenvolvimentais de oportunidade para diferentes funções encefálicas. Consequentemente, as janelas de oportunidade são de 0 a 2 anos para o desenvolvimento emocional, 0 a 4 anos, para matemática e lógica, 0 a 10 anos, para linguagem e 3 a 10 anos, para música. Note-se que tais janelas referem-se às oportunidades e não a predeterminações (VICENTINI, STEFANINI e VICENTINI, 2012, p. 130).

Vygotski explica o desenvolvimento humano como um processo dialético entre o organismo biológico e o cultural. Desde o nascimento ocorrem transformações no aparato orgânico e a arquitetura neuronal do córtex vai se tornando cada vez mais complexa conforme a cultura vai sendo internalizada, assim sempre que um novo comportamento é requerido na atividade da criança, essa atividade requer o desenvolvimento orgânico e este, por sua vez, proporciona a complexificação da atividade (MARTINS, 2013). Os objetos, produzidos por intermédio de um processo permanente de atividade social, vão proporcionar uma requalificação das ações e comportamentos da criança quando ela compreender a função social deles, quando se apropriar dos conhecimentos e das relações sociais que estão condensados neles. Mas,

para que isto se efetive, o mero contato com a realidade e com os objetos não é suficiente. Enquanto determinadas aprendizagens ocorrem fora da escola, outras como a aquisição e domínio da linguagem escrita requerem, para a sua assimilação, procedimentos formais, sistemáticos e codificados, que só podem ser assegurados pela forma escolar de educação. Acerca disso, Leontiev diz que:

(...) O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela actividade humana. Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objectos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática socio-histórica; enquanto tal, apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver. Mesmo os instrumentos ou utensílios da vida quotidiana mais elementares têm de ser descobertos activamente na sua qualidade específica pela criança quando esta os encontra pela primeira vez. Por outras palavras, a criança tem de efetuar a seu respeito uma atividade prática ou cognitiva que responda de maneira adequada (o que não quer dizer forçosamente idêntica) à atividade humana que eles encarnam (LEONTIEV, 1978, p.166-7).

Para a realização do desenvolvimento ontogênico, o homem precisa apropriar-se, em um processo ativo, das aquisições que estão propostas e não dadas nos fenômenos e objetos do mundo social. Esse processo de apropriação tem por objetivo e necessidade principal, justamente, a “(...) reprodução, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas” (LEONTIEV, 1978, p. 167), incluindo a aptidão para entender e usar a linguagem; de início, na forma de uma comunicação prática, com os adultos e, sobretudo, mediatizada pelo objeto, até chegar à modalidade formal e codificada de linguagem: a escrita que, “(...) em última instância [...] justifica a existência da escola” (SAVIANI, 2014, p. 6), na medida em que exige processos de aprendizagem mais evoluídas. Nesse ponto, afirma Leontiev (1978, p. 183), “(...) a aquisição de conhecimentos torna-se um processo que provoca igualmente a formação na criança de acções interiores, isto é, de acções e de operações intelectuais. Isso serve de ponto de partida para a aquisição dos conceitos, nas suas ligações e nos seus movimentos”.

Certamente que nesse processo complexo de desenvolvimento, desde os primeiros estágios, quando ainda se é bebê, até chegar às interiorizações das ações e à apropriação na ontogênese humana das aquisições dos conhecimentos elaborados pelo homem, manifestos exteriormente sob a forma de objetos, conceitos verbais, saberes (LEONTIEV, 1978, p. 186), a ação sistemática do adulto tem papel central. “(...) Tal como a influência dos objectos humanos, a influência dos conceitos, dos conhecimentos

em si não é susceptível de provocar na criança reacções adequadas; com efeito, a criança deve antes apropriar-se delas. Para o fazer, o adulto tem de construir activamente estas acções na criança” (LEONTIEV, 1978, p. 187), isto é, precisa desenvolver nela uma atividade que reproduza os traços primordiais da atividade acumulada no objeto/fenômeno e, nesse processo, criar nela novas aptidões e funções psíquicas

No que se refere às crianças pequenas e no âmbito da educação escolar, o professor, para promover esse desenvolvimento e conduzi-lo, deve fazer com que essa atividade adequada apareça, uma vez que ela não aparecerá naturalmente. A criança, afirma Leontiev, em sua relação com o mundo que a rodeia, tem sempre o adulto como intermediário; sua atividade está inserida numa comunicação que se efetua, primeiro, exteriormente, sob a forma emocional de atividade em comum e, depois, sob a forma verbal ou mesmo mental; de todo modo, a comunicação com o outro é condição necessária e intrínseca do desenvolvimento do homem. Assim, para se apropriar da cultura presente nos fenômenos objetivos da realidade, a criança precisa estar em relação com esses fenômenos por meio de outros homens, ou seja, “(...) num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a actividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação” (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Evidentemente que determinadas aprendizagens realizam-se a partir da imitação e observação do adulto pela criança, mas processos complexos como aprendizagem da língua escrita, pensamento lógico ou matemático, por exemplo, exigem o ensino e a educação escolar para a transmissão de um modo sistematizado do legado sócio-histórico da humanidade. Mesmo crianças pequenas, na creche, precisam se familiarizar com as produções significativas da história humana, para que possam, ao longo do seu processo de educação, produzir em si a humanidade construída pelos homens na história, para que possam desenvolver, da forma mais apropriada, as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas (SAVIANI, 2014).

Para tanto, há que se ensinar, respeitando a faixa etária e levando em consideração os modos específicos pelos quais as crianças aprendem e se desenvolvem. Como defende Arce (2014), o trabalho intencional, planejado e direcionado do professor é crucial para produzir o desenvolvimento infantil nas creches. Nas palavras da autora,

(...) A ideia que nos envolve é de que as crianças pequeninas devem ter seus horizontes ampliados pelo professor, significando não somente os horizontes intelectuais, mas também os emocionais e corporais. Para isso, o professor deve munir-se de conhecimentos teóricos e metodológicos que possibilitem a compreensão de como a ação intencional e o ensino são decisivos para um trabalho pedagógico de qualidade (ARCE, 2014, p. 10).

Um destes conhecimentos fundamentais é a respeito das propriedades gerais do desenvolvimento infantil da criança de zero a três anos. Na psicologia soviética, busca-se compreender as forças motrizes do desenvolvimento infantil com base nas mudanças e essência interna do processo estudado, e não nos indícios e manifestações externas do fenômeno. Para Vigotski, a apreensão da realidade pelo pensamento não se efetiva de maneira imediata e pela aparência dos fenômenos, senão pela mediação das abstrações teóricas, buscando investigar o que está oculto por trás dos indícios, ou seja, as leis internas do processo de desenvolvimento infantil (VYGOTSKI, 2012b; DUARTE, 2000).

Esse desenvolvimento infantil realiza-se mediante a atividade da criança, meio pelo qual ela internaliza, e torna suas, as propriedades e características humanas. Entretanto, não é toda e qualquer atividade suscetível de promover o desenvolvimento infantil. Elkonin (1987) salienta que a cada período desse processo uma atividade específica o orienta, requerendo novas qualidades no comportamento da criança e, em decorrência, propiciando a formação e maior complexidade nos processos psíquicos.

Vigotski afirma que a mesma lógica presente entre as funções psicológicas elementares, presentes tanto nos homens quanto nos animais – por exemplo, a atenção e memória involuntárias – e as funções psicológicas superiores, especificamente, humanas – a atenção voluntária, a memória mediada e o pensamento abstrato – lógica que não estabelece uma dicotomia entre essas funções, pois para o autor as formas inferiores não são anuladas, mas persistem como instância subordinada às funções superiores – permanece no processo de transição de um período a outro do desenvolvimento psíquico. Desse modo, a atividade que é dominante em determinado período torna-se, no período subsequente, uma linha acessória do desenvolvimento, ou seja, ela não é anulada ou desaparece, mas muda de qualidade, deixa de ser guia do desenvolvimento psíquico e converte-se como base do desenvolvimento subsequente (MESQUITA, 2010).

Outro aspecto central na concepção do desenvolvimento humano, segundo a teoria histórico-cultural, diz respeito à concepção de que esse processo é revolucionário

e caracteriza-se por mudanças qualitativas na produção de novas formações a cada período do desenvolvimento infantil e novas e distintas relações entre a criança e o mundo. Essas transformações qualitativas, caracterizadas por “mudanças microscópicas” no psiquismo da criança, vão se acumulando no interior de um determinado período do desenvolvimento e manifestam-se mais tarde, numa repentina formação qualitativamente nova, com o aparecimento de propriedades e características antes inexistentes, essencialmente culturais, expressando as transformações produzidas por processos sociais de vida e de educação. Acerca disso, afirma Vygotski:

(...). Entendemos por formaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia¹⁴ del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado (VYGOTSKI, 2012b, p. 254-5).

A cada período do desenvolvimento, de modo revolucionário, essas novas formações incorporam e superam o desenvolvimento dos processos biológicos, transformando, em sua totalidade, a criança. Por sua importância, o autor considera que são critério fundamental na determinação dos períodos do desenvolvimento infantil.

A dinâmica em que se produzem essas novas formações define-se por dois tipos de períodos, diferentes e alternados entre si. Os períodos estáveis (as denominadas mudanças microscópicas e quantitativas) caracterizam-se pelo fato de que a personalidade da criança muda lentamente, em um período de tempo longo, geralmente, de vários anos, no qual não se produzem mudanças bruscas capazes de reestruturar a personalidade da criança. Acerca disso, afirma o autor:

(...) En edades relativamente estables, el desarrollo se debe principalmente a los cambios microscópicos de la personalidad del niño que se van acumulando hasta un cierto límite y se manifiestan más tarde como una repentina formación cualitativamente nueva de una edad. Si consideramos la infancia desde el punto de vista cronológico veremos que a casi toda ella le corresponden esos períodos estables. Si se compara el niño al principio y al término de una edad estable se verá claramente qué enormes cambios se han

¹⁴ Para Vygotski (2012b), a consciência da criança pode ser entendida como sua relação com o meio. Citando Marx (“minha relação com meu meio é minha consciência” - cfe. Marx e Engels. Obras completas, t. 3., p. 20, ed. russa), o autor afirma que a considera como “(...) producto de los cambios físicos e sociales del individuo, como la expresión integral de las peculiaridades superiores y más importantes de la estructura de la personalidad” (idem, p. 262) e pode ser definida como um sistema semântico e integrativo das funções psíquicas, cuja função é a compreensão da realidade e do lugar ocupado pelo indivíduo no mundo social.

produzido en su personalidad, câmbios a veces no visibles, ya que el desarrollo va por dentro, diríase por vía subterránea (VYGOTSKI, 2012b, p. 255).

Assim, nos períodos de aparente estabilidade, há um acúmulo gradual de transformações produzidas internamente, e de forma oculta, que propicia o desenvolvimento de novas formações e anuncia a passagem para o período seguinte. Entretanto, esse acúmulo só é manifesto no período de trânsito e como um salto ou ruptura no desenvolvimento, quando as novas propriedades produzidas na criança aparecem, aparentemente, de maneira brusca e inesperada.

Os períodos que se seguem aos estáveis marcam a passagem de uma idade a outra manifestando mudanças que apresentam maior impacto no desenvolvimento da personalidade da criança e nas próprias forças motrizes do processo. Trata-se dos períodos críticos, nos quais são produzidas rupturas bruscas em tempo relativamente curto, adquirindo, para o autor, em algumas ocasiões, caráter de catástrofe: são pontos de viragem que possuem, por vezes, a forma de crises. Acerca disso, afirma o autor:

(...) La primera peculiaridad de tales períodos consiste, por una parte, en que los límites entre el comienzo e el final de la crisis y las edades contiguas son totalmente indefinidas. Las crisis se origina de forma imperceptible y resulta difícil determinar el momento de su comienzo y fin. Por otra parte, es muy típica la brusca agudización de la crisis que sucede habitualmente a mediados de ese período de edad. La existencia de un punto culminante de la crisis es una característica de todas las edades críticas, direrenciándolas sensiblemente de las etapas estables del desarrollo infantil (VYGOTSKI, 2012b, p. 256).

Vygotski (2012b) considera os períodos críticos, ou de trânsito, fundamentais na compreensão do desenvolvimento infantil. Mesmo que significativa parte dos estudos realizados não os examine, cogitando tratarem-se, em verdade, como desvios do desenvolvimento, o autor, em contrapartida, reconhece sua singularidade e papel fundamental na produção de novas formações psíquicas. Essa singularidade pode ser expressa em três aspectos destacados. O primeiro, apresentado na citação acima, ressalta a dificuldade na delimitação de tais períodos, em decorrência do fato de que as novas formações originadas no final do período estável possuem um cunho transitório e de elo entre o que ainda não havia sido formado e o que está em processo de formação. No que tange à conduta da criança, isso significa que seus novos comportamentos “(...) não estão ainda suficientemente fixados em seu desenvolvimento, as novas formações transitórias do período manifestam-se ao mesmo tempo em que as formações anteriores ainda não cessaram de existir” (CHEROGLU, 2014, p. 53). Observa-se, nos períodos de

trânsito, portanto, a primeira peculiaridade que o caracteriza: a “(...) coexistência entre o novo, que acaba de surgir, e o velho, que ainda se expressa no comportamento” (CHEROGLU, 2014, p. 53).

O segundo aspecto destacado corresponde à decaída no rendimento escolar e no interesse pelas aulas, além de eventuais conflitos com as pessoas do entorno e vivências difíceis sofridas pelas crianças. Certamente, Vygotski não entende tais crises como inevitáveis e necessárias.

(...) Claro está que no siempre es así. Los períodos críticos son distintos en los distintos niños. Incluso en niños muy parecidos por el tipo de su desarrollo y posición social el curso de las crisis presenta muchas más diferencias que en los períodos estables [...] El volumen de las variaciones en el curso de dichas edades entre los diversos niños, la influencia de condiciones externas e internas sobre la própria crisis son tan importantes y profundas que muchos autores creyeron preciso preguntarse si las crisis del desarrollo infantil no eran un producto exclusivo de condiciones externas adversas por lo cual debían considerarse más bien excepciones que reglas en la historia del desarrollo infantil (VYGOTSKI, 2012b, p. 256).

O autor destaca que, evidentemente, as condições externas de vida e de educação determinam o modo como tais períodos de crise transcorrem; entretanto, é a própria lógica interna do desenvolvimento infantil que estabelece uma relação de interdependência entre os períodos estáveis e os críticos, em sua alternância, que provoca um processo contínuo de desenvolvimento. Não se trata, em última instância, da ausência ou a presença de condições específicas exteriores, mas da necessidade de tais períodos críticos na vida da criança.

Elkonin (1987) também entende que o desenvolvimento infantil é um processo de transformações qualitativas acompanhadas de crises, de saltos qualitativos no psiquismo da criança, que caracterizam a transição a um novo período ou estágio. O autor estabelece uma distinção entre crises – separadas por períodos da vida infantil em que tais crises são mais marcadas (épocas) e outras menos marcadas (estágios) – e as fases, os momentos não separados entre si de forma brusca. Afirma também Leontiev:

(...). Na realidade, estas crises não acompanham inevitavelmente o desenvolvimento psíquico. O que é inevitável não são as crises, mas as rupturas, os saltos qualitativos no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é o sinal de uma ruptura, de um salto que não foi efectuado no devido tempo. Pode perfeitamente não haver crise se o desenvolvimento psíquico da criança se não efectuar espontaneamente, mas como um processo racionalmente conduzido, de educação dirigida (LEONTIEV, 1978, p. 296).

Tanto Vigotski, como Elkonin e Leontiev, portanto, entendem o desenvolvimento da criança como um processo dialético, no qual a passagem de uma época a outra se realiza de forma revolucionária. É contraditório, também, pois, não transcorre progressivamente, senão por interrupções da continuidade, pela intercalação dos períodos críticos com os estáveis, pelos saltos e rupturas que promovem mudanças profundas nesse processo, pelo surgimento, no curso do desenvolvimento, de novas formações sobre a base das formações já anteriormente existentes. Essa lógica interna, manifesta de formas diversas em diferentes crianças, depende, assim, das condições sociais e históricas nas quais ocorra.

A terceira peculiaridade das idades críticas refere-se ao caráter negativo frequentemente relacionado a tais períodos: “(...) diríase que el desarrollo progresivo de la personalidad del niño [...] se detiene [...] El niño más bien pierde lo conseguido antes de que adquiere algo nuevo” (VYGOTSKI, 2012b, p. 257). Tais aspectos negativos estariam ligados à alteração do equilíbrio psíquico, à instabilidade da vontade e do estado de ânimo, descritos na literatura como típicos da crise dos sete anos. No entanto, seja por volta do nascimento, de um, três, sete ou de treze anos de idade, sempre se sobressai, nos estudos, os conteúdos negativos dos períodos de crise. E isto se deve à aparente destruição e desintegração de tudo o que havia sido formado em etapa anterior. Essa destruição, todavia, incorpora o que foi destruído e o supera; conseqüentemente, mais do que perda para a criança, representa avanços em seu desenvolvimento.

(...). Como cualquier vida es al mismo tiempo y extinción (F. Engels), así también el desarrollo infantil, que es una de las formas complejas de la vida, contiene forzosamente procesos de reducción y de extinción. El nacimiento de lo nuevo en desarrollo significa irremisiblemente la desaparición de lo viejo. El paso a una nueva edad culmina siempre con el ocaso de la anterior (VYGOTSKI. 2012b, p. 259).

O significado positivo reside no fato de que o velho é incorporado no comportamento da criança “(...) mediante a subordinação de características e propriedades a serem subsumidas nesse processo” (CHEROGLU, 2014, p. 55). O essencial nesses períodos, em síntese, é a aparição de novas formações, transitórias, que se extinguem ou se diluem e se transformam de tal modo que é muito difícil descobri-las nas aquisições do próximo período estável, mas, de todo modo, seguem existindo de modo latente, “(...) carecen de vida independiente, se limitan a participar tan sólo en

aquel desarrollo subterráneo que en las edades estables genera, como hemos visto, formaciones cualitativamente nuevas” (VYGOTSKI, 2012b, p. 260).

Todas essas características que configuram a dinâmica interna do processo de desenvolvimento psíquico atestam seu caráter revolucionário. A sucessão das etapas, determinada pela alternância de períodos estáveis e de crise, tem por critério fundamental a formação de novas propriedades e características, transformações que são promovidas com base na atividade socialmente orientada por intermédio da qual a criança pode se apropriar dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

2.3. A formação do novo: a atividade da criança e sua relação com o meio social

Um importante conceito para a compreensão do processo de formação do psiquismo é o de atividade, desenvolvido por Leontiev e seus seguidores, possibilitando uma compreensão a respeito das forças motrizes do desenvolvimento psíquico e os princípios da divisão por estágios. De acordo com Leontiev (1978), o estudo do desenvolvimento infantil deve partir do desenvolvimento de sua atividade principal ou atividade dominante que, por sua vez, só pode ser compreendida a partir do lugar objetivamente ocupado pela criança no sistema das relações humanas. Para o autor, “o que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida” (p. 291), o que equivale dizer que se deve partir da análise do conteúdo das atividades possíveis desenvolvidas por ela, a partir de suas condições históricas concretas, para compreender suas relações estabelecidas com a realidade e que determinam seu psiquismo e sua consciência. Para o autor, é a atividade que determina e cria a própria condição humana, é por intermédio dela que o homem se relaciona consigo mesmo e com os outros, transforma a si mesmo e a realidade que o cerca; assim, de forma ativa, ele só produz, ao produzir os modos e meios de sua própria existência social (CHEROGLU, 2014).

Há diferentes tipos de atividades, conforme evidencia Leontiev. Todos se realizam mediante as condições estabelecidas pelas relações sociais, a cada momento histórico e em consonância com a cultura. Sendo assim, as ações humanas são entendidas como socialmente motivadas, orientadas por finalidade advindas das relações sociais.

Os diferentes tipos de atividades têm diferentes conteúdos e formas de realizar-se e a cada período do desenvolvimento psíquico afetam de forma diversa o ser humano que se desenvolve. Alguns, em determinada época, são dominantes e exercem maior influência na formação da personalidade, outros têm menos importância e têm papel secundário e subordinado no desenvolvimento infantil. De todo modo, “cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por um certo tipo de relações da criança com a realidade, dominantes numa dada etapa e determinadas pelo tipo de atividade que é então dominante para ela” (LEONTIEV, 1978, p. 292). Assim, pode-se dizer que em cada período do desenvolvimento uma atividade específica guia o desenvolvimento psíquico, modificando em sua totalidade a estrutura interna da personalidade da criança e sua consciência. Acerca disso, afirma Vygotski:

(...). Por esa razón, en cada etapa de edad encontramos siempre una nueva formación central como una especie de guía para todo el proceso del desarrollo que caracteriza la reorganización de toda la personalidad del niño sobre una base nueva. Em torno a la nueva formación central o básica de la edad dada se sitúan y agrupan las restantes nuevas formaciones parciales relacionadas con facetas aisladas de la personalidad del niño, así como los procesos de desarrollo relacionados con nuevas formaciones de edades anteriores. Llamaremos *líneas centrales de desarrollo* de la edad dada a los procesos del desarrollo que se relacionan de manera más o menos inmediata con la nueva formación principal, mientras que todos los demás procesos parciales, así como los cambios que se producen en dicha edad recibirán el nombre de *líneas accesorias de desarrollo*. De por sí se entiende que los procesos que son líneas principales de desarrollo en una edad se convierten en líneas accesorias del desarrollo de la edad siguiente y viceversa, es decir, las líneas accesorias de desarrollo en la edad pasan a ser principales en otra, ya que se modifica su significado y peso específico en la estructura general del desarrollo, cambia su relación con la nueva formación central. En el paso de una edad a otra se reconstruye toda su estructura. Cada edad posee su propia estructura específica, única e irrepetible (VYGOTSKI, 2012b, p. 262, grifos do autor).

Fica claro, portanto, que a cada período do desenvolvimento, vão sendo reestruturadas a personalidade da criança e sua consciência com a mudança de lugar das linhas centrais e acessórias de desenvolvimento e com a mudança de atividade e das distintas relações estabelecidas com o meio social. O aspecto central nessa dinâmica é justamente a relação entre a personalidade da criança e seu meio social, uma relação “(...) totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para cada idade. Denominamos essa relação como *situación social del desarrollo*” (idem, p. 264), determinante e reguladora de todo o modo de vida e existência social da criança. A reestruturação da situação social do desenvolvimento, a cada período do desenvolvimento – a anterior se

desintegrando e a nova se configurando como ponto de partida para o período subsequente – constitui o conteúdo principal dos períodos críticos.

Nessa dinâmica, cuja lei fundamental defendida por Vygotski é de que as forças que movem o desenvolvimento psíquico em determinado período destroem a própria base do desenvolvimento deste período, determinando, por uma necessidade interna, o fim de uma situação social de desenvolvimento e de uma determinada etapa e a passagem para a seguinte, a atividade humana se coloca como uma unidade de análise, como a totalidade do desenvolvimento.

Basicamente são três aspectos que definem a atividade dominante ou atividade guia. Primeiro, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil dependem e estão condicionadas por seu desenvolvimento. Segundo, em seu interior aparece e se diferencia outro tipo de atividade que será dominante no período seguinte. E, terceiro, suas influências como atividade principal reorganizam e conferem aos processos psíquicos um outro formato (LEONTIEV, 1978).

Pode-se falar, então, da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade dominante e aos aspectos da realidade com os quais a criança interage em cada período. Nesse sentido, Elkonin (1987), com base no conceito de atividade principal (também denominada dominante ou guia) de Leontiev, norteou o problema sobre as forças motrizes do desenvolvimento psíquico, ao relacionar diretamente este conceito aos princípios de divisão dos estágios e períodos, sinalizando que a passagem de um estágio a outro ocorre justamente com a mudança no tipo de atividade dominante. O autor descreve a “(...) dependência dos processos psíquicos quanto aos motivos e tarefas da atividade na qual estão incluídos, ao lugar que ocupam na estrutura da atividade” (MAGALHÃES, 2016, p. 45).

(...). De uma maneira geral, podemos responder que no decurso do seu desenvolvimento, o lugar anteriormente ocupado pela criança no mundo das relações humanas que a rodeia é conscientizado por ela como não correspondendo às suas possibilidades. E daí que se esforce por o modificar. Surge uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades que já superam este modo de vida. É por isso que a sua actividade se reorganiza. Assim se efectua a passagem a um novo estágio de desenvolvimento da sua vida psíquica (LEONTIEV, 1978, p. 294-5).

Gradativamente a criança vai adquirindo e acumulando novos conhecimentos e capacidades, ao mesmo tempo em que ocorrem processos de maturação de seu organismo. A atividade principal do período de desenvolvimento em que se encontra vai

perdendo o sentido e sendo reorganizada, até ocorrer uma mudança nesse tipo de atividade marcando a transição a um novo período do desenvolvimento. Mas a condição imprescindível para a passagem a um outro tipo de atividade dominante é “(...) el cambio radical de la posición vital del niños, el establecimiento de nuevas inter-relaciones con las personas circundantes, la reorientación hacia un nuevo contenido, la formación de nuevos motivos de conducta y actitudes valorativas” (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 238).

Para compreender essas mudanças, é preciso também entender que o critério para o estabelecimento da atividade dominante não é frequência com a qual ela é encontrada em determinado estágio do desenvolvimento, ou seja, não se trata da atividade em que a criança necessariamente ocupa mais tempo e realiza com maior frequência, mas daquela que subordina a todas as demais e sob a qual surgem novas formações e estruturas psicológicas, novas atividades dirigidas à apropriação de determinados conteúdos da experiência social. É importante destacar que, tendo em vista a lógica dialética adotada pela psicologia histórico-cultural, a gestação de uma atividade dominante tem início no interior de sua antecessora, ou seja, a atividade que guia o desenvolvimento em um período é promotora do desenvolvimento da atividade que guiará o desenvolvimento no período seguinte (MAGALHÃES, 2016).

Certamente, Leontiev (1978) considera que não são todos os processos psíquicos formados e reorganizados apenas no interior das atividades dominantes, entretanto, as demais atividades significativas em cada período do desenvolvimento são aquelas vinculadas estreitamente à atividade dominante. Por conseguinte, entre as atividades dominantes, há aquelas que promovem de forma mais profunda a reorganização do comportamento e da conduta, orientando-se mais diretamente à produção e expressão das novas formações no desenvolvimento infantil.

Elkonin (1987) também destacou a importância da dimensão do conteúdo objetal da atividade da criança para compreender a periodização do desenvolvimento psíquico. Conforme destaca o autor, nesse processo de desenvolvimento há, necessariamente, a apropriação de características e propriedades humanas presentes e propostas nos objetos, ideias e materiais da cultura. Portanto, os objetos sociais que constituem o conteúdo das atividades da criança são precisamente os aspectos da realidade com os quais ela interage e que estão em relação direta com o desenvolvimento infantil, orientando-o numa dada direção (CHEROGLU, 2014). Assim, o desenvolvimento

psíquico só pode ser compreendido com uma profunda investigação do aspecto objetual de conteúdo da atividade, esclarecendo os aspectos da realidade com os quais a criança interage em uma ou outra atividade e, em consequência, para quais aspectos da realidade se orienta (ELKONIN, 1987).

Para Elkonin (1987) e Vygotski (2012b) em cada período estável do desenvolvimento há um conteúdo principal embasando e sustentando a atividade orientadora do desenvolvimento infantil. Nos períodos de crise ou de trânsito aparecem um novo conteúdo fundamental que requalificará a atividade da criança e seu desenvolvimento, durante o próximo período estável. Percebe-se, por conseguinte, que, concomitantemente às transformações ocorridas e com a emergência de novas formações em cada período, também há a modificação nos conteúdos que ocupam o lugar central no desenvolvimento. Os que se encontram em destaque, sustentando as atividades principais, ocupam as linhas centrais de desenvolvimento, enquanto que os demais se vinculam às linhas secundárias do desenvolvimento (ELKONIN, 1987; VYGOTSKI, 1996). Nessa dinâmica, conforme os conteúdos se modifiquem, ocupando lugar central ou secundário no desenvolvimento, também vão sendo alteradas as atividades dominantes. É importante ressaltar, ainda, a existência de outras atividades – que não só as dominantes – realizadas pela criança. De acordo com Elkonin,

(...). É indispensável sublinhar que quando falamos da atividade orientadora e de sua significação para o desenvolvimento da criança em um ou outro período, isto não significa, de nenhuma maneira, que simultaneamente não exista nenhum desenvolvimento em outras direções. A vida da criança em cada período é multifacetada e as atividades, por meio das quais se realiza, são variadas. Na vida surgem novos tipos de atividade, novas relações da criança ao encontro da realidade. Seu surgimento e conversão em atividades orientadoras não eliminam as existentes anteriormente, mas somente muda seu lugar no sistema geral de relações da criança em direção à realidade, às quais se tornam mais ricas (ELKONIN, 1987, p. 122).

Leontiev (1978) explica, além disso, a diferença entre a ação e a atividade. O autor afirma que a atividade se refere aos processos que respondem a uma necessidade específica do homem, são psicologicamente definidos pelo fato de que o motivo que impulsiona um sujeito a agir coincide com o objetivo a ser alcançado. Quando um estudante faz uma leitura de determinado livro, movido pelo interesse por seu conteúdo, a apropriação que faz dele satisfaz uma necessidade específica de conhecimento, de compreender determinado conceito ou assunto tratado. Se, contrariamente, lê apenas porque o conteúdo do livro será cobrado numa avaliação da qual precisa obter boas

notas, o motivo da leitura não é o conteúdo em si do livro, senão a necessidade de ter aprovação no teste. Nesse caso, não houve coincidência entre os mecanismos psicológicos que motivaram o aluno e o objetivo da tarefa, que seria a leitura em si, e não a preparação para a avaliação. O aluno foi impulsionado por um fator externo, alheio à atividade, por isso tais processos em que o motivo não coincide com o seu objetivo são denominados, pelo autor, de ação.

No desenvolvimento infantil, conforme também ressalta Lima (2005), a criança pode inicialmente agir por um motivo que lhe é externo e, no processo de desenvolvimento da ação, interessa-se e, então, age tendo em vista o resultado que obterá. Assim, o que inicialmente configura-se como uma ação, converte-se em uma atividade e, conseqüentemente, esse processo de transformação da ação torna possível o surgimento de novas atividades dominantes, portanto, a passagem de um estágio de desenvolvimento a outro e, também, novas formas de relações e apropriação da realidade.

Essa transformação da ação em atividade pode ser explicada por dois aspectos. Primeiramente, em relação às mudanças na natureza dos motivos, classificados pelo autor em motivos compreensíveis (ou “apenas compreendidos”) e eficazes (motivos “que agem realmente”). (LEONTIEV, 1978, p. 299). Quanto aos compreensíveis, trata-se de quando a criança é levada a agir sob o efeito de um motivo que foi criado pelo adulto, por exemplo, com intenção nela: ela compreende que precisa fazer sua tarefa escolar porque é seu dever, porque deve obter uma boa nota, etc. Entretanto, a compreensão dessa situação pode não a levar efetivamente a resolver sua lição, senão quando, por exemplo, lhe é dito que poderá brincar após a conclusão de seu trabalho. Esse motivo age agora de maneira eficaz, pois não apenas se apresenta na consciência para a criança, mas define a realização da sua atividade. Assim, do mesmo modo que a ação se altera e é transformada em atividade, o motivo também muda. E “o que vai determinar a variação dos motivos são as mudanças do lugar que a criança ocupa nas relações sociais e sua necessidade de objetivação, num nível superior ao daquele que vinha ocorrendo até então” (LIMA, 2005, p. 163).

Tomando por base o exemplo dado, Leontiev (1978) afirma que nesse processo de mudança de motivo, o resultado passa a contar mais do que o motivo originário da ação. A criança conscientemente faz seu trabalho para ir brincar o quanto antes e, ainda,

ter boa nota, o que produziria uma nova “objetivação” das suas necessidades, quando essas relações ficam plenamente conscientes para ela.

A estrutura do conceito de atividade envolve também as operações, ou seja, o modo de execução e o conteúdo indispensável de uma ação (LEONTIEV, 1978). De acordo com o autor:

(...). Uma só e mesma acção pode realizar-se por meio de operações diferentes, e inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. Isto explica-se pelo facto de que enquanto uma acção é determinada por seu fim, uma operação depende das condições em que é dado este fim. Tomemos um exemplo muito simples: suponhamos que tenho por fim memorizar um poema: a minha acção será então memorizá-lo activamente. Mas como vou fazer? Posso, por exemplo, se estou em casa, recopiá-lo; noutras condições, ser-me-á muito mais fácil repeti-lo interiormente. Nos dois casos, a acção será a memorização, mas os seus modos de execução, isto é, as operações de memorização serão diferentes (LEONTIEV, 1987, p. 304).

As operações conscientes, continua o autor, formam-se, primeiramente, como processos visando um objetivo e exigindo um meio particular de ação: as práticas automatizadas. Nesse processo, uma ação foi transformada em operação e, por conseguinte, em habilidade e hábito. A adição na aritmética, por exemplo, a criança aprende primeiramente como uma ação em que a junção unidade por unidade constitui-se a operação. Quando, posteriormente, precisa resolver problemas matemáticos, a adição transforma-se em operação e adquire a forma de uma prática automatizada. Por tais considerações, é possível perceber a relação de dependência das operações no que se refere às ações, além da possibilidade de que um nível de desenvolvimento significativamente mais elevado das operações leva à execução de ações ainda mais complexas que, por sua vez, levam à emergência de novas operações suscetíveis, nessa mesma lógica, de provocar novas ações.

O quadro do desenvolvimento da criança no interior de um determinado estágio pode ser assim, resumidamente, compreendido: há o desenvolvimento de uma atividade dominante e de outros tipos de atividade emergindo e determinando o aparecimento de novos objetivos em sua consciência e a formação de respectivas novas ações. Assim,

(...) Como o desenvolvimento ulterior destas ações é limitado pelas operações que a criança já possui e pelo nível de desenvolvimento das suas funções psicofisiológicas, nasce uma certa disparidade entre uma e outra, que se resolve pelo “acesso” das operações e funções ao nível requerido pelo desenvolvimento das novas ações. Assim, o jogo de tipo pré-escolar limita-se, a princípio, quase exclusivamente a ações exteriores, executadas com a ajuda de operações motrizes preparadas pelo jogo manipulatório da pequena infância. Mas o novo tipo de jogo, o tipo pré-escolar, e o conteúdo das novas

acções que se desenvolvem exigem meios de realização absolutamente diferentes. Forma-se de facto com extrema rapidez (de um só “golpe”, como se diz); é neste período, em particular, que se formam rapidamente na criança as operações mentais internas. Assim, no interior de um mesmo estado, o processo das mudanças caminha, poder-se-ia dizer, em dois sentidos. De um lado, o das mudanças primitivas da esfera das relações sociais da criança, o da sua atividade, para o desenvolvimento das acções, das operações e das funções: é aspecto decisivo, fundamental; por outro lado, o da reorganização das funções e operações, que aparece secundariamente, no desenvolvimento da esfera de atividade da criança. No quadro de um mesmo estágio, as mudanças que seguem esta direção são limitadas pelos imperativos da esfera de atividade que caracteriza o estágio considerado. A transposição deste limite significa a passagem ao estágio superior de desenvolvimento psíquico (ELKONIN, 1987, p. 312).

A partir de suas sistematizações, Elkonin propôs a seguinte sequência dos estágios presente no Quadro 2:

Quadro 2 – Periodização do desenvolvimento psíquico

Épocas					
Primeira Infância (0 – 3 anos)		Infância (4 – 10 anos)		Adolescência (11 – 17 anos)	
Períodos					
1º ano (0 – 1)	1ª infância (1 – 3)	Idade pré-esc. (3 – 6)	Idade escolar (6 – 10)	Adolesc. inicial (10 – 14)	Adolescência (14 – 17)
Atividade dominante					
Comunicação emocional direta	Atividade objetual manipulatória	Jogo de Papéis	Atividade de estudo	Comunicação íntima pessoal	Atividade profissional/ estudo
Esfera					
Afetivo-emocional relação criança-adulto social	Intelectual-cognitivo relação criança-objeto social	Afetivo-emocional relação criança-adulto social	Intelectual-cognitivo relação criança-objeto social	Afetivo-emocional relação criança-adulto social	Intelectual-cognitivo relação criança-objeto social

Fonte: Elaborado pela autora, com base no modelo teórico da periodização do desenvolvimento (ELKONIN, 1987).

De acordo com o autor, há três épocas: primeira infância, infância e adolescência. Em cada época há dois períodos, cada um deles marcado por uma atividade dominante que guia o desenvolvimento infantil. A época primeira infância constitui-se dos períodos primeiro ano de vida e primeira infância, neste caso, o mesmo termo usado para designar a época no qual se insere. Em seguida, a época infância é subdividida pelos períodos idade pré-escolar e idade escolar. Por fim, a época adolescência é constituída pela adolescência inicial e a adolescência.

A atividade dominante do primeiro ano de vida é a comunicação emocional direta com o adulto. No período primeira infância, a atividade principal é a objetual manipulatória. Os dois períodos subsequentes que guiam e orientam o desenvolvimento

infantil são caracterizados pelo jogo de papéis e a atividade de estudo. Na adolescência, enfim, as atividades principais são a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/de estudo.

A configuração das épocas em dois períodos está subordinada à lógica interna do processo de desenvolvimento. Para Elkonin (1987), há duas esferas diferentes que compõem o aspecto objetual de conteúdo das atividades, formando uma unidade inter-relacionada e assumindo, cada uma, determinada predominância nos períodos do desenvolvimento humano. Assim, no primeiro período de cada época há a prevalência da esfera afetivo-emocional (ou também denominada esfera afetiva motivacional e das necessidades), na qual ganha destaque o sistema de relações criança-adulto social, ou seja, o mundo das pessoas. Conforme evidencia Pasqualini (2013, p. 80), ocorre “intensamente a formação de necessidades e motivos com base na apropriação dos sentidos fundamentais da atividade humana, de seus objetivos, motivos e normas subjacentes às relações entre as pessoas”.

No segundo período, predomina a esfera intelectual-cognitiva, ou esfera das possibilidades técnicas e operacionais, e o sistema de relações criança-objeto social, ou seja, o mundo das coisas. Nessa perspectiva, prevalece o desenvolvimento intelectual por meio da apropriação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos. Cada atividade principal da criança, no âmbito dos sistemas criança-adulto social e criança objeto social, engloba e representa um processo único na formação de sua personalidade (LAZARETTI, 2013). De acordo com Pasqualini (2013, p. 81), “alternadamente, portanto, ganham relevo para a criança o ‘mundo das pessoas’ e o ‘mundo das coisas’. A cada nova época, a criança novamente se volta para o mundo das pessoas, mas estabelecendo uma relação qualitativamente superior em função do desenvolvimento de sua atividade e consciência”.

Elkonin (1987), ao ressaltar a unidade presente nas duas esferas, contrapõe-se à compreensão dualista e equivocada que separa os processos afetivos dos cognitivos. Para o autor, todos os objetos que compõem o mundo das coisas são objetos sociais, produzidos ao longo da história da humanidade, seus significados culturais ultrapassam a mera análise de suas propriedades físicas e espaciais. Do mesmo modo, o mundo das pessoas não é composto por indivíduos isolados, mas inseridos em relações sociais; todos esses elementos em estreita relação constituem e formam o meio em que a criança participa e se desenvolve. Para o autor, a relação da criança com os objetos e com as

peças são relações da criança em sociedade, portanto diz respeito à compreensão ampliada de sua existência e pela totalidade das relações sustentando o desenvolvimento infantil. Assim, nas atividades das crianças realizadas por meio das relações sociais coexistem inevitavelmente processos afetivos e cognitivos formando uma totalidade. Embora, em alguns momentos, seus conteúdos tendam à dimensão afetiva ou cognitiva, ambas são elementos constitutivos e estão sempre presentes na formação da criança (CHEROGLU, 2012). Para Elkonin (1987), isso significa que os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos comportam além das propriedades físicas e espaciais, o aspecto semântico, de significado dos objetos e também das ações com eles desempenhadas.

Compreendido estes aspectos gerais acerca da periodização do desenvolvimento, passa-se a uma breve análise das atividades dominantes na primeira infância para, em momento posterior, discutir as propriedades gerais e dinâmica do desenvolvimento da criança de zero a três anos.

2.3.1. A comunicação emocional direta no primeiro ano de vida

De acordo com Elkonin (1987), no primeiro ano de vida, a atividade dominante orientadora do desenvolvimento é a comunicação emocional direta da criança com o adulto. Durante esse período, a necessidade de comunicação com o adulto é intensificada, sobretudo a partir do terceiro mês de vida, quando surge o que denomina de complexo de animação, ações mais complicadas que não se restringem a obter uma reação do adulto, mas objetivam comunicar-se com ele por meios especiais - manifestos na inclinação do rosto, emissão de sons e movimentos animados dos braços e das pernas, que expressam a primeira necessidade social do bebê e seu desejo de comunicação com o adulto (MUKHINA, 1996).

O início do processo de comunicação no bebê foi estudado por Lísina (1987) e seus colaboradores. Para a autora, para que ocorra a comunicação, é necessário o envolvimento ativo de ao menos duas pessoas, alternando suas posições entre sujeito e o objeto da atividade comunicativa, de modo que a ação de cada um supõe e está dirigida à ação de resposta do outro.

De acordo com os resultados de seus estudos, o bebê, em seus primeiros dias após o nascimento, não sente a necessidade de se comunicar. Ele precisa da ajuda e da

atenção do adulto, entretanto não lhe dirige particularmente sinais, pois ainda não o individualiza. Essa situação começa a se alterar entre o primeiro e segundo mês de vida, quando já se pode “observar no bebê uma atividade dirigida ao adulto como objeto da mesma” (LÍSINA, 1987, p. 279). Essa alteração se deve à presença do adulto que, ao dirigir-se ao bebê como pessoa, falando, buscando seus sorrisos e procurando dar significados aos seus gestos, cria nele essa necessidade, ainda quando não é capaz de efetivamente comunicar-se, mas vai tomando parte nessa atividade.

Nessa etapa inicial, denominada de situacional-pessoal, o bebê compreende apenas as propriedades comunicativas imediatas dadas pela situação e centradas no adulto. Já na forma desenvolvida dessa etapa, caracterizada como complexo de animação, as manifestações emocionais exprimem o prazer e o contentamento do bebê diante do adulto. Envolvem as exclamações, as vocalizações pré-linguísticas, a excitação motora geral, o sorriso e a concentração a partir da diferenciação estabelecida entre o meio circundante e a pessoa responsável por seu cuidado. Trata-se, para Lísina (1987), da forma inicial de comunicação na qual se observam os contatos emocionais e as trocas afetivas da criança com outras pessoas.

Essa comunicação que se inicia no primeiro ano de vida é a condição central para todo o desenvolvimento psíquico posterior, ela propicia o surgimento de uma comunicação mais complexa, feita por intermédio das palavras, e é fundamental para o processo de humanização da criança. Suas aprendizagens e aquisições dependem da influência imediata do adulto, portanto a sua relação social com ele é a atividade principal e o centro do desenvolvimento de seu psiquismo. A linguagem, por sua vez, é aquela que se vincula às novas formações que vão sendo desenvolvidas, apresentando-se “(...) como premissa para a modificação das relações sociais da criança, reorganizando sua atuação no mundo” (MAGALHÃES, 2016, p. 51).

Evidentemente que essa relação também está mediatizada por objetos. Ao ser atendida em suas necessidades, a criança também está tendo seu contato organizado, com a realidade, pelo adulto que utiliza, apresenta, manipula e movimenta diversos objetos. Assim, no interior mesmo da atividade de comunicação emocional direta já estão sendo engendradas e já estão tomando forma as ações sensório-motoras que, no período seguinte, assumirá a linha central do desenvolvimento infantil. Ao final do primeiro ano de vida, verifica-se uma mudança no tipo de relação estabelecida com o adulto. A comunicação emocional, relacionada ao mundo das pessoas, cria uma

necessidade de outro tipo, à medida que a criança vai tendo autonomia locomotora e é estimulada a manipular os objetos. No próximo período, ela não desaparece, mas permanece como uma linha acessória do desenvolvimento, ou seja, deixa de ser a atividade que guia esse desenvolvimento e firma-se como base para o período subsequente (MESQUITA, 2010; MAGALHÃES, 2011).

2.3.2. A atividade objetal manipulatória

As aquisições verificadas no primeiro ano de vida ampliam muito as possibilidades de ação da criança em seu entorno físico e social. A capacidade de andar oferece um contato mais livre e independente com o mundo exterior (MUKHINA, 1996) e, assim, ao adentrar no período da primeira infância, englobando aproximadamente a faixa dos dois a três anos de idade, o interesse principal da criança é a manipulação dos objetos e a exploração do ambiente, ou seja, verifica-se a passagem às ações sensório-motoras, de manipulação e exploração de objetos. De acordo com Mukhina,

(...) A passagem para a primeira infância traz consigo uma nova atitude frente ao mundo dos objetos, que começam a aparecer não como simples coisas que se prestam à manipulação, mas como objetos com um destino determinado e com uma forma determinada para seu uso, isso é, para que cumpram a função que lhes designou a experiência social. A criança desloca seus interesses principais para a assimilação de novas ações com os objetos e o adulto assume o papel de preceptor, de colaborador e de ajudante nesse propósito. Na primeira infância produz-se a passagem para a atividade objetal que será a atividade principal de todo o período (MUKHINA, 1996, p. 107).

Ao aprender e imitar as ações, a criança também está adquirindo um domínio dos procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos. O adulto é responsável por apresentar e mostrar todas as possibilidades operacionais e técnicas possíveis, mas para além das propriedades físicas e externas, na quais a criança ficava mais restrita em seu primeiro ano de vida quando se teve início a ação de exploração, ganha destaque, neste período, o aprendizado e a apropriação que se faz do sentido e a função social dos objetos – abrindo oportunidades para que à criança seja ensinado os modos corretos e adequados de se atuar com os objetos.

Assim, verifica-se que a comunicação direta com o adulto passa a um segundo plano e, conforme aponta Elkonin (1987), “(...) en primer plano aparece la colaboración práctica. El niño está ocupado con el objeto y con la acción con él [...] aqui se observa

un peculiar ‘fetichismo objetal’: es como se el niño no advirtiera al adulto, el que está ‘oculto’ por el objeto y sus propiedades” (p. 117). O objetivo das ações manipulatórias é a descoberta das funções sociais, ou seja, para que e sob quais condições e situações são usados os objetos.

Nesse sentido, devido ao grande papel que estes objetos e as coisas desempenham para o desenvolvimento da criança, Vygotski (2012b) aponta uma especificidade do comportamento na primeira infância, que se encontra diretamente determinado pela situação presente. Desse modo, as ações da criança estão estruturadas em unidade com as condições sob as quais ocorrem e, em decorrência dessas condições, rejeita ou aceita se aproximar, manusear e experimentar o que lhe é apresentado (MARTINS, 2012). Certamente, observa a autora, o adulto tem papel central nesse processo: é ele que oferece e retira os objetos, os denomina e significa, transformando estas coisas em objetivações humanas.

Nesse período constata-se também o desenvolvimento mais intenso da linguagem, com a ampliação do léxico e das formas gramaticais usadas pela criança, ainda que a verbalização se reduza a poucas palavras. Aparentemente, destaca o autor, isso seria um contrassenso, uma vez que a comunicação deixou de ser a atividade principal orientadora da formação do psiquismo. Entretanto, analisando essa linguagem, percebe-se, como demonstra Elkonin, que é usada, primordialmente, para organizar a colaboração prática com os adultos no âmbito da atividade objetal.

(...) Dicho con otras palabras, el lenguaje actúa como médio para los contatos “de trabajo” del niño con el adulto. Más aún, hay bases para pensar que las mismas acciones objetales, el carácter exitoso de su realización, constituyen para el niño el médio para organizar la comunicación con los adultos. La comunicación misma está mediatizada por las acciones objetales del niño. Em consecuencia, el intenso desarrollo del lenguaje, como médio para organizar la colaboración con los adultos, no contradice la tesis de que la actividad rectora en este período es la actividad objetal, dentro de la que tiene lugar asimilación de los procedimientos, socialmente elaborados, de acción con los objetos (ELKONIN, 1987, p. 117-8).

A ação intencional do adulto – e da professora na creche – no entanto, deve estar atenta a esta questão da linguagem e propiciar atividades de manipulação de objetos em que estejam também previstas ações cujo objetivo seja facilitar a compreensão da linguagem dos adultos pela criança. “(...) Nesse sentido, é fundamental a associação entre palavras e objetos (ou imagens), a exposição da criança a um vocabulário rico e,

acima de tudo, que o adulto dirija-se à criança sempre, com a máxima clareza, no que se inclui uma dicção correta” (MARTINS, 2012, p. 112).

Pasqualini (2006) salienta ainda que, num primeiro momento da atividade objetual manipulatória, a criança faz um uso indistinto dos objetos, executando as ações que ela já domina, por exemplo, bater, chacoalhar. Subsequentemente, procura já apropriar-se da função particular de determinado objeto, reproduzindo as ações e operações aprendidas com o adulto por intermédio da imitação e do ensino. É importante também ressaltar que, seguindo a lógica interna e dialética do processo de desenvolvimento, as ações reproduzidas são realizadas inicialmente apenas com aqueles objetos e nas condições específicas em que foram ensinados – o pente somente é usado para pentear o próprio cabelo, para este objetivo e nesta circunstância. As crianças tendem a reproduzir exatamente as ações ensinadas pelo adulto, usando apenas os mesmos objetos e em condições similares em que acolheu o modelo. Assim, nesse momento, não é capaz de generalizar as ações objetais, pois o que realmente importa é a funcionalidade do objeto; “(...) dado que culmina numa característica bastante sutil de suas ações: para que servem os objetos se sobrepõe totalmente às maneiras pelas quais são utilizados (o **para que** prevalece sobre o **como**)” (MARTINS, 2012, p. 110, grifos da autora).

Essa peculiaridade da ação de brincar da criança – o mesmo objeto não poderá representar diferentes coisas, tampouco as ações com eles poderão depender das circunstâncias – marca uma diferença fundamental em relação ao jogo simbólico, de faz de conta, típico da idade pré-escolar, mas serve de base para o seu desenvolvimento posterior (MARTINS, 2012).

À medida que a criança, subsequentemente, for dominando as ações e emancipando-se das condições particulares, conseguirá generalizar as ações e fazer um uso livre do objeto – o pente serve também para pentear o cabelo da boneca, por exemplo (ELKONIN, 1987; PASQUALINI, 2013). O domínio das ações permitirá, em seguida, a substituição de um objeto por outro, aspecto fundamental observado no próximo estágio do desenvolvimento, mas que começa a emergir de forma subordinada e no interior da atividade objetual manipulatória. De acordo com Pasqualini,

(...). Quando dizemos que, ao dominar a ação com o objeto, a criança vai emancipando-se das condições particulares da aprendizagem na direção de um uso livre, até que surge a substituição do objeto, podemos perceber que as premissas para o jogo de papéis estão sendo formadas. É o início da ação

lúdica. Já nesse período do desenvolvimento, as crianças começam a envolver-se em jogos protagonizados elementares, centrados essencialmente no uso de objetos da vida cotidiana. O jogo de papéis nasce, portanto, no interior da atividade objetual manipulatória, inicialmente como linha acessória do desenvolvimento (PASQUALINI, 2013, p. 87).

A transição para um novo estágio tem início a partir do momento em que a atividade objetual vai esgotando-se e, para a criança, surge a necessidade de não apenas apropriar-se dos modos sociais de ação com os objetos, mas também do sentido social das ações por meio das relações no âmbito das quais esses objetos são usados. O foco, então, retorna para o mundo das pessoas com a mudança de motivos observada, e o que assume importância central é fazer parte da vida dos adultos.

2.3.3. A idade pré-escolar e o jogo de papéis como atividade principal

Elkonin (1987) afirma que no primeiro período da época denominada infância a atividade principal é o jogo de papéis. A ação com os objetos que era central no período anterior, torna-se secundária à medida que a tendência da criança a “(...) tomar parte da vida dos adultos por meio de suas brincadeiras” (LAZARETTI, 2013, p. 58) se assenta. O significado central dessa atividade repousa no fato de que, graças aos procedimentos da brincadeira – a possibilidade de assumir papéis e funções sociais de adultos, o caráter representativo e generalizado da reprodução de ações com objetos sociais, a transferência de significados de um objeto a outro – no jogo são representadas as relações entre as pessoas (ELKONIN, 1987). E este aspecto é fundamental, pois, como ressalta o autor, ainda que na primeira infância os objetos fossem manipulados, sabendo-se de sua função e fim social, a ação objetual isolada não permite perceber com clareza para quê se realiza determinada ação, qual seu sentido e motivo eficiente. É na brincadeira de faz de conta que essa limitação pode ser superada. De acordo com o autor:

(...) El sistema “niño-adulto”, a su vez, también tiene aquí un contenido esencialmente diferente. El adulto no actúa ante el niño como portador de cualidades casuales e individuales, sino de determinados tipos de actividad (social por su naturaleza), como sujeto que realiza determinadas tareas, que entra en diferentes relaciones con otras personas y que se subordina a determinadas normas. Pero en la actividad de la persona adulta no están señaladas externamente las tareas y los motivos de esa actividad. Externamente ésta aparece ante el niño como la transformación de esta actividad en su forma real terminada y en el sistema de relaciones sociales, dentro de las que pueden ser descubiertas las tareas y los motivos de esa actividad. Por eso se vuelve indispensable un proceso especial de

asimilación de las tareas y motivos de la actividad humana y de aquellas normas de las relaciones en las que entran las personas durante su realización (ELKONIN, 1987, p. 114-5).

É por meio da atividade dominante nesse período, portanto, que as crianças, para além de obter domínio dos procedimentos de ação com os objetos, assimilam as tarefas, os motivos e as normas presentes nas relações sociais e nas atividades dos adultos, reproduzindo-as em suas atividades próprias – o jogo de papéis ou também denominado jogo protagonizado – em grupos e coletivamente. Nesse período, o jogo cumpre, portanto, a função de mediar as apropriações da criança acerca da realidade social.

É importante ainda destacar que na realização da brincadeira, conforme destaca Elkonin, a criança se vê diante de novos e cada vez mais complexos procedimentos de ação e padrões elaborados socialmente, observados no adulto e que tenta reproduzir em sua atividade. Nesse processo, vai internalizando esses padrões fundamentais para a formação de sua conduta, apropriando-se do sentido social das atividades humanas.

Na brincadeira, portanto, está presente uma contradição. A criança tem a necessidade de fazer o que o adulto faz e não apenas se restringir ao mundo dos objetos acessíveis a ela, mas, devido aos seus limites físicos e pela própria condição psíquica, não pode agir porque não domina ainda as operações exigidas para tal ação. Assim, a criança quer realmente guiar um carro, mas não é possível devido às condições objetivas reais da ação dada (LAZARETTI, 2013). A atividade lúdica, conseqüentemente, é o único tipo de atividade que permite a resolução dessa contradição.

Lazaretti, com base em Mújina (1979)¹⁵, afirma que ao satisfazer suas necessidades na brincadeira, a criança reproduz a vida laboral adulta e compreende as relações sociais, as obrigações e direitos e nessas inter-relações aprende a comportar-se em diferentes situações. Para Pasqualini (2013), a necessidade de autodomínio da conduta e o controle dos impulsos imediatos sinalizam que as ações da criança se tornam objeto de sua consciência e ela, pela primeira vez, empenha-se para controlá-las. O jogo, então, é uma “oficina de autodomínio da conduta para as crianças” (p. 89).

Em função de tais aspectos, o jogo adquire importância fundamental no desenvolvimento intelectual. Ocorre o aprendizado da generalização, os significados das

¹⁵ A autora refere-se ao seguinte trabalho: MÚJINA, V. S. Características psicológicas del escolar y del pré-escolar. In: PETROVSKI, A. V. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Progreso, 1979, p. 44-79.

palavras são incorporados, a substituição de objetos reais por outros permite a aquisição do caráter simbólico que, por sua vez, possibilita o domínio de signos sociais, essencial para o desenvolvimento psíquico (LAZARETTI, 2013).

Ao brincar a criança opera não com as necessidades de um mundo infantil. Ela age a partir da crescente consciência adquirida do seu lugar no sistema de relações sociais. Esse impacto emocional sofrido em decorrência dessa conscientização gera a necessidade e motiva a criança a entrar no mundo adulto. Considerando suas limitações operacionais e técnicas, as condições de sua ação na brincadeira tornam necessário o surgimento da situação imaginária. Assim, como bem lembram Pasqualini (2013) e Lima (2005), a imaginação não é a causa da brincadeira, senão o resultado da demanda dessa atividade.

Evidentemente, nem toda brincadeira promove desenvolvimento, destaca Pasqualini (2013). O contato rico e diversificado com a realidade social é o substrato para a criação de argumentos nos jogos (ELKONIN, 1998; MUKHINA, 1996). O potencial de desenvolvimento psíquico por intermédio da brincadeira depende, ressaltam os autores, da riqueza de acesso ao conhecimento sobre o mundo, em suma, depende das condições concretas de vida e de educação. A tarefa da educação infantil e, por conseguinte, do professor é ampliar o contato e as experiências da criança com a realidade. Nessa direção, afirma Zaporózhets (1987):

(...) Subrayando la extraordinaria plasticidad, la capacidad de aprendizaje de los niños de edad preescolar, los conductistas no toman en cuenta que esta capacidad de aprendizaje tiene un caracter selectivo, específico, y que los niños que se encuentran en una etapa evolutiva dada ponen al descubierto sensibilidad no hacia todas las influencias de determinado tipo y que no dominan en forma más eficaz sino determinado tipo de contenidos y determinados procedimientos de actividad (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 240).

A criança se desenvolve, portanto, sob influência de determinadas experiências e condições de vida concretas em que se dá sua existência. Nem toda e qualquer experiência produz desenvolvimento psíquico e é necessário que o professor tenha conhecimento do processo de desenvolvimento infantil, para planejar seu trabalho pedagógico com base no tipo de atividade que exerce influência e promove o aprendizado de conhecimentos, habilidades, atitudes; das faculdades especificamente humanas.

3. DINÂMICA GERAL DE DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA, DA FORMAÇÃO E DA ATUAÇÃO DOCENTE

Apresentados brevemente alguns aspectos gerais da periodização do desenvolvimento psíquico, cumpre agora trazer alguns elementos específicos e marcos de referência específicos do desenvolvimento da criança de zero a três anos. Sendo assim, primeiro são apresentados aspectos relacionados ao desenvolvimento de processos psíquicos tais como a percepção, a linguagem, a atenção e a memória do bebê de zero a um ano e, em seguida, são abordadas estas mesmas questões, mas focalizando as crianças na faixa etária de dois a três anos. Por fim, apresentam-se as reflexões, ideias e conceitos de Huberman (1992) sobre a fase inicial do desenvolvimento docente bem como os conceitos de Bourdieu (2003, 1998c), que permitem compreender e analisar a formação e a atuação das professoras iniciantes.

3.1. O desenvolvimento da percepção ao longo do primeiro ano de vida

Do nascimento ao primeiro ano de vida do bebê, observa-se a passagem da vida intra para a extrauterina, num período crítico, denominado por Vygotski (2012b) de pós-natal, marcado pela permanência de características anteriores ao nascimento e dependência biológica do bebê em relação à mãe, ao mesmo tempo que novas condições de vida, completamente diferentes, são postas. Verifica-se, nesse período, o elo entre o desenvolvimento intra e o extrauterino, pois coexistem de aspectos de um e de outro, embora fundamentalmente distintos entre si, denotando o caráter transitório da vida da criança nesse momento.

Assim, ao nascer, a criança depende totalmente do adulto para atender às suas necessidades básicas, estando necessariamente vinculada ao adulto que lhe cuida. O vínculo biológico que ainda persiste entre a mãe e o recém-nascido expressa a sua condição geral biologicamente orientada e dependente. Vygotski (2012b) aponta que esta peculiaridade advinda do caráter dual e intermediário da condição de existência do bebê pode ser vislumbrada, por exemplo, no que diz respeito à alimentação. O bebê, mesmo fora do corpo da mãe, se alimenta de um produto interno de seu organismo, ou seja, o leite. Concomitantemente, essa alimentação já representa uma superação do

estado anterior, na medida em que agora o bebê precisa realizar movimentos, antes desnecessários, para assimilar melhor o alimento.

O autor ainda destaca outra peculiaridade atinente ao sono do recém-nascido, caracterizada pela insuficiente diferenciação entre o sono e a vigília.

Las investigaciones demuestran que los recién nacidos pasan durmiendo el 80% del tiempo. Su sueño es polifásico y ésta es su característica principal. Períodos breves de sueño alternan con islotes de vigilia intercalados en ellos. El propio sueño no está suficientemente diferenciado de la vigilia, por ello suele ser frecuente en el recién nacido un estado intermedio entre la vigilia y el sueño más parecido al adormecimiento (VYGOTSKI, 2012b, p. 276).

Apenas por volta dos quatro meses são observadas posturas diferentes de sono, quando a diferenciação entre o sono e a vigília vai sendo adquirida como uma propriedade pelo bebê. Tanto a alimentação, como os estados indistintos de sono e vigília são traços da vida uterina, ainda expressos após o nascimento, e que se encontram no limite com o desenvolvimento extrauterino. Do mesmo modo, por um lado, algumas reações motoras a estímulos internos e externos já estão presentes no bebê e ele pode se mover, mas, por outro lado, não pode deslocar-se pelo espaço sem a ajuda do adulto – aspecto indicativo “(...) de su posición intermedia entre el movimiento propio del feto e del niño que intenta ponerse de pie” (VIGOTSKI, 2012b, p. 277).

Essas características do período pós-natal mostram a profunda reorganização no processo de desenvolvimento, com a ruptura fundamental e necessária com a vida uterina, manifesta pelas novas condições de vida. A separação ainda relativa entre a mãe e o bebê ocorrida no ato do nascimento possibilita uma mudança nas condições de existência do recém-nascido, que é um requisito fundamental para o surgimento da nova formação central do período: a vida psíquica individual do bebê, produto desse estado peculiar de desenvolvimento e momento inicial do desenvolvimento posterior da personalidade. Como destaca Vygotski (2012b):

(...) Hay dos momentos que debemos señalar en esa formación nueva: la vida es inherente al niño ya en el período del desarrollo embrional, lo nuevo que surge en el período postnatal es que esa vida se convierte en existencia individual, se separa del organismo en cuyo seno fue engendrada y, como toda existencia individual del ser humano, está inmersa en la vida social de las personas que le rodean. Este es el primer momento. El segundo consiste en que esa vida individual por ser la primera forma de existencia del niño, la más primitiva socialmente es, al mismo tiempo, psíquica, ya que sólo la vida psíquica puede ser parte de la vida social de las personas que rodean al niño. (VYGOTSKI, 2012b, 279).

Esta vida psíquica individual do bebê tem significativas diferenças em relação à vida psíquica de crianças mais velhas ou mesmo de adultos, está ainda em seus rudimentos iniciais que irão se desenvolver e adquirir novas propriedades ao longo de seu desenvolvimento e existência social. Entretanto, dispondo dos cuidados das pessoas ao seu redor e de sua atividade nervosa superior, a criança enfrenta sua condição essencialmente social, ou seja, toda relação que estabelecer com a realidade circundante é social desde o início, toda conduta está entrelaçada com o social, e isto é resultado da condição objetiva do desenvolvimento do bebê nesse momento. Dada a dependência aos adultos que lhe cuidam, todo o contato com a realidade é socialmente mediado, aponta Vygotski: “(...) toda relación del niño com el mundo exterior, incluso la más simple, es la relación refractada a través de la relación com otra persona. La vida do bebé está organizada de tal modo que en todas las situaciones se halla presente de manera visible o invisible otra persona” (p. 285); motivo pelo qual o autor diz ser possível afirmar o bebê como um ser maximamente social.

Assim, desmistifica-se a ideia de considerar o bebê como ser meramente biológico. Passado o período pós-natal (aproximadamente uns quarenta e cinco dias), com as mudanças significativas ocorridas, inicia-se um novo período em que o mundo social, exterior, passa a despertar e ser objeto de interesse. Será trabalho do adulto ampliar as possibilidades de apresentação dessa realidade externa e proporcionar acesso a diferentes espaços físicos e objetos, além de falar com o bebê.

Nos momentos iniciais de vida, não há uma diferenciação específica entre as funções psíquicas. As propriedades motoras e sensoriais estão fundidas, ou seja, o bebê percebe algo e, em seguida, reage; seus movimentos são reações imediatas ao que é percebido por meio de sua sensorialidade, portanto esses processos estão imbricados e somente posteriormente, como uma conquista no desenvolvimento da criança pequena, por exposição, orientação e por aprendizagens a estímulos externos, passam a ter um funcionamento mais complexo e autônomo (MARTINS, 2012). De início, como característica específica do bebê, ressalta a autora, há um nexo ininterrupto entre percepção e ação, constituindo um processo único, que é expressão dos impulsos emocionais e das necessidades experimentadas pela criança, cuja atuação está diretamente envolvida com a atração afetiva imposta pelo objeto. Percebe-se, assim, uma vinculação dos processos sensório-motores aos processos afetivos, com a atividade

da criança condicionada ao afeto (atração ou repulsa) incitado pelos objetos por meio da percepção emocionalmente orientada da criança.

A percepção do bebê, aponta Vygotski, também é indiferenciada e diretamente ligada aos estados emocionais; não há, de início, uma distinção entre pessoas e objetos sociais, de modo que as vivências do recém-nascido formam um amálgama, no qual a percepção ainda não possui caráter analítico. Para o autor, no primeiro mês de vida, todos os estímulos e o entorno social são um estado unicamente subjetivo, no qual a sensação¹⁶ tem um papel fundamental.

Em relação às habilidades motoras, o recém-nascido conta com reflexos que constituem reações involuntárias a estímulos. Essas habilidades têm saltos qualitativos ao longo de seu desenvolvimento, começando pelo controle voluntário sobre os movimentos do corpo. Martins (2012) apresenta, com base nos resultados de pesquisa de Huffman, os seguintes marcos de referência do desenvolvimento motor:

(...). Sob condições típicas de educação podem ser esperados [...]: sustentação da cabeça os dois meses de idade; rolar o corpo entre o segundo e o terceiro mês; sentar com o apoio aos três meses; sentar sozinho entre o quinto e o sexto mês; engatinhar entre o sexto e o sétimo mês; ficar em pé com apoio aos seis meses; caminhar com apoio aos nove meses e ficar em pé sozinho, aos onze meses. O destaque da própria mão como objeto de observação tem uma importância extraordinária para o desenvolvimento do bebê. Ao começar a acompanhar, visualmente, os movimentos de suas mãos (em trono de quatro meses) e, a seguir, apalpar, descobre os objetos em suas possibilidades de apreensão, o que instiga a conquista de novos domínios motores (dirigir-se até objetos) tendo em vista a manipulação destes (MARTINS, 2012, p. 104-5).

Para tanto, faz-se necessário, por parte do adulto, propor e oferecer ações de observação dirigida de objetos e atuação com eles, comunicando-se verbalmente com a criança, apresentando e denominando os objetos, destacando seus significados e usos sociais, além de suas propriedades físicas mais perceptíveis (cor, tamanho, textura e forma). Tais ações, salienta Martins, constituem o início do processo que levará a criança à capacidade de discriminar, analisar e diferenciar os objetos e fenômenos, com base em suas propriedades e características mais importantes; aspectos centrais também para o desenvolvimento e exercício da atenção do bebê.

¹⁶ Não é objeto de estudo da presente pesquisa um aprofundamento teórico sobre todas as funções psíquicas. Para tal, o seguinte trabalho pode ser consultado: MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

Considerando a percepção e outras funções psíquicas, durante toda a primeira infância tais processos encontram-se indiferenciados, ainda não há a atuação da memória, da atenção e do pensamento, por exemplo, sobre a percepção, pois eles estão imersos nela. As diferenciações ocorrerão ao longo do desenvolvimento do indivíduo, o que não significa que os processos psíquicos sejam independentes; eles estão em interdependência e a cada período do desenvolvimento um se sobressai. Especificamente, no primeiro ano de vida, cabe observar que já tem início a unidade sensorial e motora, que irá se tornar mais complexa durante a primeira infância, de forma a orientar o desenvolvimento da consciência da criança. Além disso, não se pode deixar de destacar que a percepção é afetada pelos objetos e direciona os processos motores da criança. Acerca disso, aponta Magalhães (2016):

(...). Se estamos observando a unidade *percepção afetiva-ação*, há que se observar de que forma os objetos disponibilizados pelos educadores afetam a percepção da criança, levando-a a agir atraída ou repelida por eles. Se os objetos são sociais por natureza e carregam em si relações humanas, torna-se necessário que o adulto organize a relação das crianças com eles, refletindo sempre sobre a qualidade de tal mediação no desenvolvimento psíquico (MAGALHÃES, 2016, p. 55, grifos da autora).

Para além dos aspectos já mencionados, também é importante ressaltar que à medida que o bebê consegue distinguir o outro de si, consegue identificar e distinguir o adulto que lhe cuida, dentre outras pessoas, a percepção está menos difusa e constitui um passo importante para a criança, cuja existência social era mais passiva antes, indicando a forma rudimentar de sua consciência (VYGOTSKI, 2012b).

De acordo com Vygotski (2012a), é a partir do quinto e do sexto mês que a criança começa a reagir às ações sociais, diminuindo seus horários de sono e reagindo à presença de outras pessoas, por meio de sorrisos ou do choro; já estende os braços para o adulto, procura brinquedos e expressa emoções como alegria e tristeza. Dos nove meses ao primeiro ano, com seus movimentos e balbúcio obtém a atenção do adulto e começa a manipular, sem objetivo, diferentes objetos que lhe são apresentados. Este manuseio, além das primeiras tentativas de se comunicar por meio da linguagem, são dois marcos importantes para o desenvolvimento cultural posterior.

O primeiro ano de vida, de forma geral, é marcado, segundo o autor, pelo início de conquistas relativas ao andar, ao falar e aos momentos de afeto e da vontade. Para além da sua relação com o adulto, essencial para o seu desenvolvimento, no âmbito das creches, a mediação do desenvolvimento ocorre também nas relações com os pares e

com crianças mais velhas que já desenvolveram outras funções e processos psíquicos. Assim, a professora necessita de forma intencional e planejada, oferecer objetos, brinquedos e espaços adequados para os bebês se deslocarem de modo seguro e livre, estimulando as percepções visual, auditiva e motora, ao mesmo tempo em que também deve propiciar momentos de relações entre as crianças.

3.1.1. O desenvolvimento da linguagem infantil no primeiro ano de vida

Ainda que desde o nascimento a criança consiga se comunicar de forma não verbal – posturas corporais, gestos e expressões faciais, contato visual e sonoro – há várias etapas no desenvolvimento da linguagem. Sobre isso aponta Martins que:

(...) A primeira, denominada pré-linguística, antecede o domínio da linguagem em si, caracterizando todo o primeiro ano de vida da criança. O segundo e terceiro estágio [...] compreendem, respectivamente ao domínio primário do idioma e do domínio da estrutura gramatical da linguagem (Petroski, 1985, p. 201). Na etapa pré-linguística destacam-se três momentos: o dos ruídos, dentre os quais se inclui o choro reflexo, assentam-se nos reflexos da laringe, graças aos quais ocorre a emissão aleatória de sons. Entre o segundo e o terceiro mês a criança começa a murmurar, isto é, a produzir sons de vogais e, a partir do quarto mês, esses sons se fazem acompanhados de consoantes, quando, então, inicia o balbúcio. No momento das pseudopalavras, próprio ao segundo semestre do primeiro ano, a criança inicia a emissão de sons, compostos por uma ou várias sílabas acompanhadas de acentuação, entonação e articulação única. Nele ocorre uma reprodução da estrutura sonora dos fonemas sem haver, contudo, a intenção de reprodução das palavras do idioma. As pseudopalavras não são palavras produzidas erroneamente, mas a emissão de sons de maior complexidade (MARTINS, 2012, p. 106).

Essas etapas pré-linguísticas transcorridas ao longo do primeiro ano de vida da criança são fundamentais, como recorda a autora, para estabelecer as bases para o desenvolvimento posterior da linguagem. As pseudopalavras, aproximando-se das palavras do idioma, são os pré-requisitos e a base na qual vão sendo remodelados, nas relações sociais com os adultos, os sons, os significados, as ações com os objetos e os fenômenos da vida social. Sendo assim, deve-se, nesse período, valorizar e reconhecer a importância de ensinar a criança a falar, não pela simples repetição de palavras, mas pelas inúmeras experiências de exposição a situações de estimulação cultural, para enriquecer as relações entre objetos, fenômenos, sons e significações (MARTINS, 2012).

Vygotski (2012b) também salienta que, em decorrência da linguagem não estar desenvolvida nesse momento, o bebê, em suas atividades necessariamente vinculadas à colaboração do adulto, comunica-se com ele por intermédio de substitutos da linguagem, como o gesto, posteriormente transformado em gesto indicador. Nesse longo processo, entre a linguagem pré-verbal até a assimilação da estrutura da linguagem, há um período intermediário, no qual a comunicação se dá pela via da linguagem autônoma infantil. Esta se caracteriza, primeiramente, por um aspecto peculiar, referente à dimensão fonética das palavras emitidas; ou seja, observa-se a pronúncia de palavras que, geralmente, não correspondem ao vocabulário do idioma usado, podendo ser pedaços de palavras e/ou palavras ‘deformadas’ que podem ter maior ou menor semelhança com as palavras do idioma.

A segunda peculiaridade é atinente à dimensão semântica da palavra. De acordo com o autor, “(...) los niños aplican una palabra, un significado a todo un conjunto de cosas que los adultos designan cada vez con una sola palabra. Los significados de las palabras autónomas infantiles no coinciden con las nuestras, ninguna de ellas puede ser correctamente traducida a nuestro lenguaje” (VYGOTSKI, 2012b, p. 327), posto que os significados de tais palavras são múltiplos.

A terceira peculiaridade diz respeito à limitação que a linguagem autônoma infantil impõe para a comunicação, em decorrência das propriedades das dimensões fonética e semântica, acima ressaltadas. Apenas as pessoas próximas à criança, acompanhando esse processo de formulação e uso das palavras infantis, poderão ter condições de saber o que elas significam a cada uso. Depreende-se que a compreensão daquilo que a criança pretende comunicar depende da vivência compartilhada das situações concretas e imediatas nas quais as palavras são ditas, já que o significado atribuído às palavras, pela criança, está em acordo com o contexto imediato no qual as pronuncia. Como afirma Vygotski (2012b, p. 328), “(...) la palabra puede ser utilizada en la comunicación sólo cuando el objeto está a la vista. Si el objeto está a la vista la palabra se hace comprensible”.

A quarta e última peculiaridade destacada pelo autor, distintiva da linguagem autônoma, consiste em que se trata de uma linguagem sem gramática, com uma organização entre palavras e significados que obedece a leis próprias distintas daquelas relativas ao idioma da linguagem adulta: leis de coesão e união de palavras, interjeições que mudam entre si, etc. (VYGOTSKI, 2012b).

Essa linguagem, para o autor, é uma regra no desenvolvimento da linguagem da criança, geralmente se manifestando entre o final do primeiro ano e meados do segundo ano de vida; justamente em um período de viragem, marcado pelo caráter transitório, em que novas formações surgem, portanto, esse tipo de comunicação não tende a permanecer por muito tempo, senão em casos de exceção, podendo sinalizar algum atraso no desenvolvimento.

Além de se constituir em regra, a linguagem infantil é uma etapa primordial, embora transitória, no desenvolvimento da linguagem, pois sem ela não há passagem do período de desenvolvimento pré-linguístico ao verbal. Trata-se de uma linguagem que surge e se manifesta na criança ativamente, está diretamente vinculada e deriva da linguagem adulta, mas é limitada devido à sua dependência em relação às circunstâncias sociais condicionando a comunicação; ela depende da situação visual direta. A criança poderá falar somente sobre o que vê, mas não – diferentemente da linguagem adulta – das coisas que não estão presentes (VYGOTSKI, 2012b).

E esta peculiaridade é expressa também no desenvolvimento do pensamento da criança, afirma o autor. A palavra, vinculada à situação visual imediata, produz como conteúdo para o pensamento os significados que estão em relação estreita com suas vivências presenciais. Assim, não é possível ainda a representação dos objetos ausentes no pensamento da criança. Ela irá atribuir significados às palavras que irão se alterar conforme haja mudanças no contexto. Também não há estabelecimento de relações entre as coisas. Expressar relações hierárquicas, típicas de conceitos, está associado ao desenvolvimento da capacidade de generalização, ainda não alcançada no desenvolvimento infantil desse período (VYGOTSKI, 2012b).

Por fim, outra característica da relação entre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento diz respeito à subordinação desses processos entre si e dos demais em desenvolvimento, sobretudo a percepção que permanece orientada pelas propriedades afetivas e emocionais de suas vivências. A linguagem e o pensamento expressam as relações afetivas e volitivas desse período.

(...) Esto significa: lo que el niño expresa en el lenguaje no corresponde a nuestros juicios sino más bien a nuestras exclamaciones con ayuda de las cuales manifestamos la apreciación afectiva, la relación afectiva, la reacción emocional, la tendencia volitiva (VYGOTSKI, 2012b, p. 335).

Pela singularidade e importância que tem para o desenvolvimento da linguagem, a linguagem autônoma infantil vincula-se aos demais processos que compõem o desenvolvimento infantil e ocupa o lugar central, na transposição do primeiro ano e ao longo desse período de trânsito.

3.1.2. O desenvolvimento da memória, da atenção e das emoções nos bebês

Com relação à memória, Vygotski (2012b) afirma que, durante os três primeiros anos de vida, ela se manifesta como reconhecimento de uma dada situação, ou seja, está relacionada, em sua expressão mais primitiva para o bebê, com o reconhecimento das pessoas e dos objetos que o rodeiam, mas não funciona como recordação ou lembrança de algo que não está presente. Conforme também destaca Magalhães (2016, p. 56), “(...) a memória se realiza na percepção ativa (reconhecimento) e manifesta-se como um momento determinado no próprio ato de perceber, sendo a continuação e o desenvolvimento desse mesmo ato perceptivo”.

No entanto, conforme adverte Martins (2012), ao passo em que for se efetivando a linguagem verbal, os registros da memória podem ser evidenciados e enriquecidos. Por exemplo, uma criança movimenta seu olhar na direção de um objeto ou situação expressos verbalmente – ela olha para a porta ao ouvir “a mamãe chegou”. Nesse sentido, a autora aponta a repetição como um treino de memória, que deve compor as ações educativas realizadas com as crianças.

Também será pela mediação dirigida do adulto que a criança poderá exercitar a atenção, primeiramente involuntária e bastante inconstante. Com os estímulos necessários, ao manejar e manipular os objetos, a criança “(...) amplia seu círculo de atenção, permitindo o treino de focalização e fixação a uma vasta gama de estímulos visuais, auditivos, táteis e etc. Como nesse momento do desenvolvimento, a criança não possui controle sobre a sua memória e a atenção, é o adulto que será o seu controle externo. Será ele que dirigirá a atenção da criança para que perceba o ambiente e os objetos de seu entorno e poderá sustentar essa atenção por meio de atividades tais como a contação de histórias adequadas a faixa etária, uso de fantoches, músicas com gestos, esconder objetos dentro de caixas ou ainda embaixo de pano, dentre outras estratégias (FARIA, 2013).

Em relação ao desenvolvimento das emoções, Vygotski afirma que o afeto é um fator essencial e presente em todo o processo do desenvolvimento psíquico, em toda a vida, mas em cada período tem propriedades específicas determinadas pelo desenvolvimento global e pelo conjunto das funções psíquicas.

No recém-nascido, a afetividade está relacionada à satisfação das necessidades mais básicas e imediatas de sobrevivência, relacionadas basicamente ao sono, alimentação, posição do corpo. Está também manifestada na percepção do bebê, expressando estados agradáveis ou desagradáveis e vinculando-se ao aspecto expressivo do adulto que lhe cuida (o rosto da mãe e seus movimentos expressivos, por exemplo).

À medida que se desenvolve, o afeto também vai se modificando: o bebê vive sua existência mediante novas atrações e necessidades e seu desenvolvimento está condicionado às condições objetivas de sua existência: “(...) los impulsos afectivos son el acompañante permanente de cada etapa nueva en el desarrollo del niño, desde la inferior hasta la más superior. Cabe decir que el afecto inicia el proceso del desarrollo psíquico del niño, la formación de su personalidad e cierra ese proceso, culminando así todo el desarrollo de la personalidad” (VYGOTSKI, 2012b, p. 299).

Assim, passadas as primeiras reações emocionais, no decorrer do segundo mês de vida surgem novas, sempre advindas das relações estabelecidas com o meio social e físico, resultantes da vivência do e no mundo (MARTINS, 2012). A necessidade de relacionar-se com as pessoas do entorno social e o interesse pelos objetos presentes surge.

Ao longo desse processo, percebe-se uma mudança na modalidade de interesse. Se nos primeiros seis meses, os afetos são expressos como um interesse receptivo pelo mundo exterior, já no segundo semestre torna-se um interesse ativo. Ao término do primeiro ano, ocorre o que o autor denomina por crise do primeiro ano, que corresponde a um acentuado desenvolvimento dos afetos marcado pelo surgimento embrionário da vontade própria. Acerca disso, destaca Martins:

(...). Portanto, caberá ao processo educativo oportunizar à criança situações favoráveis à criação de interesses sociais. É exatamente no processo no qual se trabalha o desenvolvimento de sua motricidade, percepção, atenção, memória, linguagem, etc., que o adulto entrará em contato com seus afetos, reconhecendo-os e conferindo-lhes direção. Apenas pela participação ativa do adulto em sua vida, o bebê poderá não apenas sobreviver, mas alçar a conquista da consciência de si e do mundo que o cerca. O germe dessa conquista é o marco mais decisivo do término do primeiro ano, quando se constitui na criança aquilo que Vygotski (1996, p. 306) denominou como *proto-nosotros*, isto é, consciência embrionário de si mesmo, advinda da

recente diferenciação, pela criança, entre si mesma e o que a cerca (MARTINS, 2012, p. 108).

3.2. O desenvolvimento da criança no segundo e terceiro anos de vida

Do mesmo modo que foi realizado em relação ao desenvolvimento do bebê no primeiro ano de vida, neste item traremos questões relacionadas ao desenvolvimento da criança no segundo e terceiro anos de vida, destacando aspectos centrais relativos aos processos de desenvolvimento da percepção, da atenção, da memória, da linguagem e do pensamento, bem como das emoções.

3.2.1. O desenvolvimento da percepção

Conforme salientado anteriormente, as conquistas do primeiro ano são fundamentais para que a criança adquira maior autonomia e amplie suas possibilidades de ação com os objetos, com o seu entorno e com as pessoas. Aprender a andar é uma capacidade importante e primordial para o desenvolvimento de outras habilidades e, embora pareça natural, passa por um processo de construção social. Martins (2012) traz alguns dados de pesquisas realizadas (cfe. Huffman *et al*, 2003), apontando o fato de que o desenvolvimento motor rápido é desestimulado em algumas culturas e povo – os índios Zinanteco, do sul do México, por exemplo – enquanto, em outras, é estimulado, citando o exemplo de crianças africanas. Assim, no período da primeira infância, adverte a autora, o acesso e manipulação de objetos devem operar tendo em vista propiciar diversificados domínios psicomotores, e isto porque, tanto no primeiro ano de vida, como também nesse momento, Vygotski (2012b) aponta que a percepção e as funções motoras compõem uma estreita unidade.

Na primeira infância, portanto, a percepção está unida à ação, sendo bastante difícil separá-las. Para o autor, o desenvolvimento da percepção, preponderante nas crianças pequenas, é a base sobre a qual as demais funções vão se consolidando, da mesma forma que elas retroagem sobre a percepção, requalificando-a. Acerca disso, assim se manifesta Vygotski:

(...) las funciones más importantes, las más necesarias al principio, las que sirven de fundamento a otras, se desarrollan antes. No debe sorprendernos,

por tanto, que el desarrollo de las funciones psíquicas del niño comience por el desarrollo de la percepción (VYGOTSKI, 2012b, p. 345).

Ao ultrapassar o primeiro ano, a criança ainda se encontra vinculada à situação imediata e sua percepção e atuação com os objetos estão na dependência da relação direta e presencial com os mesmos. É em decorrência da unidade formada pelas funções sensoriais e motoras, que a conduta da criança é orientada pela situação imediata; então, assim que percebe determinado objeto, já tenta pegá-lo, tocá-lo; nesse momento, ela ainda percebe e age como em um ato contínuo, porque ainda não consegue atuar sem estar diretamente implicada com a atração afetiva imposta pelos objetos.

Para Vygotski (2012b, p. 343), justamente “(...) lo primero que caracteriza la conciencia del niño es el surgimiento de la unidad entre las funciones sensoriales y motoras”. A consciência da criança pequena desenvolve-se relacionada à sua atividade que, na primeira infância, está circunscrita a uma situação concreta. “(...) Por consiguiente, si queremos caracterizar el sistema de la conciencia [...] debemos reconocer que se trata de la unidad de la percepción afectiva, del afecto con la acción” (p. 344). Nessa etapa do desenvolvimento, ter consciência não equivale a perceber e elaborar o percebido com o auxílio da atenção, da memória e do pensamento, pois tais funções ainda não estão diferenciadas na criança pequena.

Vygotski (2012b) ainda ressalta duas particularidades da percepção. A primeira, diz respeito ao seu caráter apaixonado, ou seja, trata-se de uma percepção predominantemente afetiva, que forma uma unidade com os sentimentos. A segunda, estreitamente relacionada com a primeira, refere-se ao fato de que ela se encontra em condições sumamente propícias de desenvolvimento. Tendo por base essas particularidades, no que diz respeito ao planejamento e à atuação intencional do adulto ou do professor na creche, afirma Martins:

(...) A qualidade do conteúdo da percepção infantil resulta das experiências educativas às quais ela é exposta. Nesse período, tais experiências devem contemplar a percepção de espaço, de forma, de tamanho, de propriedades (cor, textura, volume, etc.) e, em seguida, o treino de observação. Para tanto, é muito importante que as ações constitutivas dessas experiências estejam inseridas em atividades práticas com finalidades claramente definidas para a criança (MARTINS, 2012, p. 114).

O desenvolvimento da percepção humana, comportando toda a sua complexidade, somente se efetivará ao longo do processo de desenvolvimento, sob condições propícias e acúmulo de experiências, para sua formação e reorganização. É

papel do adulto, todavia, desde a mais tenra idade, ir propiciando oportunidades para que as crianças, ao manipularem objetos que orientam as operações motoras no ato de perceber, também se apropriem de seus significados, função e designação sociais.

3.2.2. O desenvolvimento da linguagem infantil no segundo e terceiro anos de vida

Conforme já destacado anteriormente, no período da primeira infância, as funções psíquicas encontram-se indiferenciadas e fusionadas, todas estão imersas, de início, na percepção. Conforme a criança vai se desenvolvendo por meio de suas atividades principais, também vai desenvolvendo as funções psíquicas superiores que se encontram em condições privilegiadas para a sua formação e, em decorrência, ela consegue estabelecer relações mais complexas com a realidade. No que se refere à primeira infância, o estabelecimento dessas relações mais complexas depende estreitamente da qualidade dos objetos que estão disponíveis à manipulação pela criança e do contexto afetivo-cognitivo no qual as atividades manipulatórias se realizarão (CHEROGLU, 2014).

No que se refere à primeira infância, dentre todo o conjunto de processos psíquicos em desenvolvimento, a linguagem é uma questão central; é ela que mais diretamente reorganiza e requalifica a percepção infantil. Sua internalização altera intensamente a percepção infantil e, conseqüentemente, incide sobre o desenvolvimento integral da criança. Por intermédio dela, alteram-se as relações sociais com os adultos e também com os objetos sociais. A necessidade de seu desenvolvimento advém do fato de que a atividade com os objetos pressupõe a relação e a colaboração prática dos adultos nas ações objetais. Conforme destaca Vygotski (2012b), é sobre o pano de fundo da relação com o adulto que emergem e se fortalecem as ações objetais.

O desenvolvimento da linguagem propicia avanços na percepção infantil, na medida em que a criança pode perceber novos aspectos da realidade, com a descoberta de propriedades dos objetos, antes desconhecidas. E isto acontece porque a linguagem, além de ser meio primordial de comunicação, é fundamental para a transmissão de conhecimentos (VYGOTSKI, 2012b; MARTINS, 2013).

Incidindo sobre a percepção, a linguagem também afeta os demais processos psíquicos constitutivos da percepção. Acerca disso, Vygotski (2012a) aponta que a função primária da linguagem é a função indicadora, base para a formação da atenção.

Promovendo o desenvolvimento da atenção, a função indicativa da linguagem também promove o desenvolvimento da percepção e, em decorrência, os demais processos psíquicos imersos nela nesse momento. Nas palavras do autor:

(...) Creemos, al mismo tiempo, que es esta la primera función del lenguaje, que no ha sido destacada antes por ningún investigador. La función primaria del lenguaje no consiste en que las palabras posean un significado para el niño, ni en que ayuden a establecer una conexión nueva correspondiente, sino en el hecho de que la palabra es, al principio, una *indicación*. La palabra como indicación es la función primaria en el desarrollo del lenguaje y de ella se deducen todas las demás (VYGOTSKI, 2012a, p. 232, grifos do autor).

As implicações e importância da função indicadora da linguagem – estabelecendo uma “(...) conexão externa entre palavra e objeto, e não uma conexão interna entre signo e significado”, como destaca Martins (2013) – com o uso de gestos e palavras pelo adulto, podem ser observadas na requalificação da atenção infantil, que, em sua expressão natural, não possui a propriedade de se autorregular, ou seja, trata-se de um processo culturalmente orientado, que precisa ser desenvolvido. Se, no início, são as próprias características e qualidades dos objetos que exercem atração e orientam a ação da criança, é fundamental, não apenas para requalificar a atenção, como também para enriquecer a percepção, pois direciona o foco de atenção da criança para algo a ser percebido (VYGOTSKI, 2012b).

É importante ressaltar, portanto, que é a ação do adulto que evidencia aspectos e propriedades de um objeto para a criança, quando tais aspectos poderiam não ser voluntariamente percebidos por ela. Além disso, não se trata de apenas mostrar, mas de pôr em evidência e apresentar os seus modos de uso e suas funções sociais. Ao fazer isto, o adulto está orientando intencionalmente a atenção da criança e ensinando-a de maneira que ela consiga, posteriormente, dominar sua própria atenção. É por intermédio da mediação com o adulto, que a criança vai adquirindo condições para nomear os objetos, indicando o seu interesse para o adulto e agindo sobre o comportamento dele. O papel do adulto, por conseguinte, não é de somente designar os objetos – o que em si, já promove desenvolvimentos na percepção infantil, quando a criança consegue destacar este objeto no âmbito de uma percepção difusa sobre o ambiente imediato – mas também de apresentar modelos de como atuar com os objetos, gerando também a necessidade de comunicação com o adulto.

De início, como já destacado, o uso da palavra representa apenas uma relação externa com o som (fonética) da palavra, sem ainda representar uma relação com o

significado que ela carrega (MARTINS, 2013). Para Vygotski (2012b), as palavras usadas para nomear um objeto, a princípio, integram a própria percepção; elas são, para a criança pequena, parte do objeto. Entretanto, do decorrer do desenvolvimento da linguagem, aparece a função representativa das palavras que passam a substituir o objeto percebido em sua ausência e, então, elas se constituem como um representante do objeto na fala e, também, no pensamento.

Assim, no decorrer do segundo ano, o uso das palavras, que em etapa anterior era mais restrito, torna-se mais complexo. Sob a influência do adulto, a criança avança ampliando o vocabulário que consegue decodificar e as palavras que pronuncia. Mas o salto qualitativo mais importante, iniciando-se nessa etapa, é o entrelaçamento do pensamento e da linguagem no desenvolvimento da criança. Acerca disso, salienta Vigotski (2009a):

(...) A descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança é a de que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem. (p. 130).

No momento em que esses dois processos se fundem, está em jogo, para Martins (2013), tanto a necessidade de comunicação, como a necessidade da criança de compreender o mundo e entender que os objetos desse mundo têm nome e também significados. De acordo com a autora,

(...) O salto qualitativo [...] reside na representação da imagem sensorial do mundo construída pela criança, sob a forma de palavras. Elas passam a ter, além da função comunicativa, o status de signos, que são os recursos essenciais do pensamento. Por isso, quando a criança adquire os domínios do idioma não está apenas adquirindo o meio básico de comunicação social, mas também enriquecendo sua atividade cognitiva. É em razão desse enriquecimento que se avança em direção ao domínio da estrutura gramatical da linguagem. Nessa etapa se faz presente a construção de orações, em princípio, composta por poucas palavras e sem conectores entre si, mas que já se colocam a serviço da expressão do pensamento da criança (MARTINS, 2012, p. 118).

O desenvolvimento do pensamento, neste período, depende, conforme afirma Vigotski (2009a, p. 149) “(...) de seu domínio dos meios sociais do pensamento, ou seja, da linguagem”; corresponde à atividade prática da criança, isto é, nesse momento, pensar é agir (MARTINS, 2012). Assim, é por meio da atividade objetual manipulatória que a criança começa a formar operações racionais constitutivas do pensamento:

(...). No início da primeira infância, predomina o exercício-analítico-sintético sobre a base dos objetos reais (desagrega suas partes, procura uni-las e explorá-las por todos os sentidos etc.). Essas experiências corroboram para a elaboração das primeiras comparações e generalizações, pois propiciam a descoberta e o estabelecimento de relações e conexões correspondentes a dados objetos e fenômenos reais. Para tanto, a mediação do adulto fornecendo modelos concretos de análise/síntese, comparação e generalização, acompanhados de sua representação verbal, são requisitos indispensáveis para tais elaborações (MARTINS, 2012, p. 116).

Ao final do terceiro ano, a criança já alcançou, em decorrência das apropriações realizadas sob orientação do adulto, os domínios elementares sobre essas operações (análise/síntese, comparação e generalização), embora estritamente vinculadas às fontes sensoriais das quais procedem. Em relação à linguagem, seu desenvolvimento, por meio das relações de cooperação e de apropriação mantidas com os adultos, conduz a criança a novos patamares de domínios sobre si e sobre seu entorno; “(...) graças a isso, caminha a passos largos na direção da evolução da consciência como *proto-nossos* para consciência como *si-mesmo*” (MARTINS, 2012, p. 119, grifos da autora).

3.2.3. O desenvolvimento da atenção, da memória e das emoções

Conforme salientado em relação ao bebê, a atenção, inicialmente, é involuntária e submetida às propriedades dos estímulos externos. Já no segundo ano, devido às conquistas alcançadas e ao desenvolvimento das propriedades motoras e afetivas, a criança adquire mais autonomia e sua atenção desloca-se para as operações presentes nas ações humanas. Assim, apesar de ser inconstante, a atenção da criança já tem um tempo maior de fixação, fato que pode ser observado pela realização de tarefas simples que lhes sejam solicitadas (MARTINS, 2012).

Nesse sentido, o trabalho educativo na creche pode possibilitar o treino de habilidades para focalização e fixação de estímulos de atenção. Segundo a autora, sob a interferência sistemática do adulto, a proposição de tarefas relativas aos cuidados de higiene pessoal, à organização de objetos no espaço, aos procedimentos contidos – nem sempre explícitos – no uso de diferentes objetos, além da exploração de recursos da literatura infantil e das artes cênicas, são estratégias extremamente profícuas na educação da atenção na primeira infância.

Em termos globais, todos os avanços alcançados nos demais processos psíquicos também proporcionam mudanças substantivas na capacidade de memorização da

criança, que, nesse momento, “(...) se realiza en la percepción activa (recocimiento). Se manifiesta como un momento determinado en el propio acto de percibir, siendo su continuación y desarrollo” (VYGOTSKI, 2012b, p. 364). O avanço principal dessa capacidade, na primeira infância, portanto, refere-se à ampliação do tempo de reconhecimento e recordação. Citando Smirnov et al (1960, p. 227), Martins apresenta os seguintes marcos dessa evolução:

(...). No início [referindo-se ao primeiro ano de vida] o tempo máximo que pode haver entre a primeira percepção e a segunda para que esta seja reconhecida como igual à primeira é muito pequeno, se reduz a dias. Aos dois anos aumenta até semanas, ao terceiro ano até meses [...] a recordação de pessoas e objetos ausentes aparece depois que é possível reconhecê-los [...]. De uma maneira progressiva o período latente de recordação aumenta. No segundo ano de vida se limita a alguns dias, no terceiro, a algumas semanas (Smirnov et al, 1960, p. 227 apud MARTINS, 2012, p. 115).

A criança, conforme vai aumentando sua capacidade de reconhecer e recordar, vai se libertando paulatinamente do campo sensorial imediato, na medida em que recordar não mais fica restrito ao mero reconhecimento do vivido, mas passa a manifestar-se também mediante o uso de palavras. As aquisições do desenvolvimento da linguagem são fundamentais, pois quanto maior o domínio da fala e a compreensão da linguagem dos adultos, mais completa será a capacidade de memorização, ao mesmo tempo em que também se alteram a percepção dos objetos e de seus significados na estrutura geral da atenção, da memória e do pensamento. (VYGOTSKI, 2012b; MARTINS, 2012).

Considerando os aspectos mencionados até o momento, pode-se sintetizar o processo de avanço da memorização da criança nos seguintes termos:

(...). Durante a primeira infância, a memória é involuntária e sem fim determinado. Ou seja, a criança não evoca seus conteúdos por um ato volitivo e nem memoriza com o objetivo de recordar posteriormente. Fixa na memória aquilo que tem significação em um dado momento, que se relaciona com a satisfação de suas necessidades e interesses e, sobretudo, aquilo que possui um forte conteúdo emocional. A conversão, ainda que futura, da memória involuntária em memória voluntária não ocorre na ausência de condições educativas que tenham essa finalidade ao longo de todo o percurso de desenvolvimento da criança, uma vez que as experiências de associação, a repetição e o treino são os requisitos primários para essa aquisição (MARTINS, 2012, p. 115).

Por fim, os afetos da criança, ao fim da primeira infância, tornam-se mais intensos e em evidência, dando-lhe novo lugar nas relações sociais – se antes posicionava-se mais de forma receptiva e geralmente passiva (característica do primeiro

ano), agora há lugar para a atividade autoafirmativa. Como adverte Martins (2012, p. 119), é fundamental que o professor saiba que a criança está no início do processo de “(...) construção de sua autoimagem e de sua identidade pessoal e essa construção contém elementos embrionários da futura formação de sua personalidade”.

3.2.4. Os conceitos de mediação e desenvolvimento potencial por Vigotski

Toda a descrição anterior permite ampla visão do processo psicológico vivido pelas crianças desde seu nascimento até a idade de três anos, período esse coberto pelos atendimentos da educação infantil na primeira etapa prevista legalmente. Foram destacados os diferentes aspectos das relações entre o desenvolvimento e as aprendizagens dos bebês e das crianças de um, dois e três anos sempre apontando a função central da mediação dos adultos que orientam e atendem as necessidades infantis.

Tal mediação, além das já explicitadas, pode, ainda, ser entendida com o que Vigotsky (1988) denomina de teoria da área de desenvolvimento potencial, também denominada de proximal. Segundo ele, há relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem nas crianças. Para isso ser percebido é preciso contar com dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento efetivo da criança e a zona de desenvolvimento potencial em casos específicos.

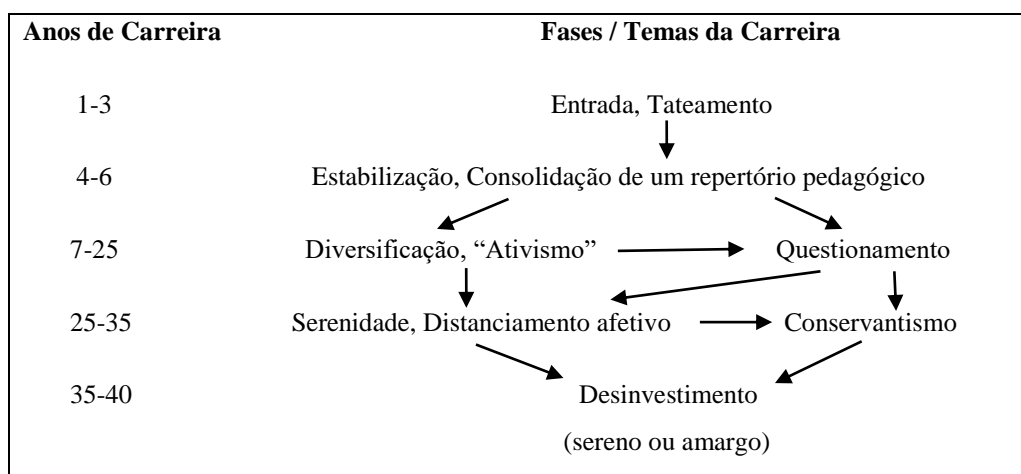
O nível de desenvolvimento efetivo é relativo às funções psicointelectuais efetivadas pela criança em determinado momento de seu processo de desenvolvimento. Entretanto, há atividades que as crianças podem realizar de modo independente, já dominadas e outras que elas fazem com auxílio ou imitação de outros. A diferença, segundo o autor, entre o primeiro e o segundo tipo de tarefa ou atividade define o que ele denomina de zona de desenvolvimento, o processo de maturação que está próximo.

Tais noções são fundamentais para a educação infantil considerando que as turmas são formadas com crianças em diferentes idades, com diversas origens e as atividades podem ser variadas estimulando as interações de vários tipos entre as crianças menores pela vivência diária com as maiores, como ocorre nessa fase inicial em que meses de convivência fazem toda a diferença também nas manifestações e comportamentos.

3.2.5. As fases do desenvolvimento profissional segundo Huberman

Huberman (1992) identificou cinco fases na carreira docente como resultado de pesquisa realizada na Suíça, conforme enunciado na introdução, e partindo da teoria sobre os ciclos vitais dos professores elaborada por Sikes (1985). O quadro abaixo resume a associação entre tempo de carreira e característica de cada fase, de acordo com Huberman (1992).

Quadro 03 – Classificação de Huberman (1992)



Fonte: Huberman (1992, p. 47).

De acordo com este autor, estruturar o ciclo de vida profissional dos professores a partir da perspectiva de se delimitar uma série de sequências que atravessam as carreiras de diversos indivíduos de uma mesma profissão, bem como os que exercem profissões diferentes, não significa que tais sequências devam ser todas vividas da mesma maneira e na mesma ordem, posto que não são predeterminadas e invariáveis e, apesar de responder pela maioria dos elementos de uma população estudada, não correspondem jamais à totalidade dessa população. Desta forma, compreende-se que “(...) o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranques, discontinuidades” (HUBERMAN, 1992, p. 38).

Partindo, portanto, desta concepção de um “(...) estatuto flexível, temático a todas as ‘fases’ perceptíveis na progressão de uma vida profissional” (HUBERMAN, 1992, p. 53), o autor aponta que a entrada na carreira é marcada pela “sobrevivência” ou

o choque com a realidade, a distância entre os ideais e a realidade concreta da sala de aula, relacionada às dificuldades com os alunos, com a falta de material didático adequado, bem como pela “descoberta” e pelo entusiasmo de estar ingressando em uma profissão e assumindo as respectivas responsabilidades.

A fase de estabilização caracteriza-se por um maior domínio do repertório pedagógico, das regras de funcionamento da escola e do sistema de ensino, assegurando, assim, uma maior “competência pedagógica” e independência perante os colegas com mais experiência e frente às situações complexas ou inesperadas que podem surgir no exercício profissional.

A fase de diversificação é considerada por Huberman (1992) como sendo a mais complexa, pois parecem divergir mais os percursos individuais a partir de então. Há um grupo de professores que buscam investir na profissão diversificando as estratégias de planejamento das aulas, os materiais utilizados, a forma de avaliação, estando, portanto, mais motivados e empenhados, o que, por sua vez, traduz-se ainda na busca por mais autoridade e prestígio, por meio do acesso às funções administrativas. Para uns, há a busca por uma diminuição gradativa das responsabilidades com a docência, podendo ter como consequência o abandono da profissão ou o desempenho de outras atividades profissionais por conta dos fracassos experimentados e do desencanto que desencadeariam uma situação de “crise”. Para outros, ainda, a monotonia, fruto de uma sensação de rotina, ano após ano, provoca o questionamento, a partir do qual “(...) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso” (HUBERMAN, 1992, p. 43).

A quarta fase constitui-se, para alguns docentes, o alcance da serenidade, por diversas vias. Se antes investiam mais, mostravam-se mais sensíveis ou vulneráveis às avaliações e críticas dos colegas e alunos, já não se mostram agora com o mesmo entusiasmo e preocupação anterior e, o trabalho, passa a ser desempenhado de forma mais mecânica. Sendo assim, enquanto o nível de investimento e ambição por promoção pessoal diminui, o nível de serenidade e confiança aumenta. Por outro lado, nesta fase também há um grupo de professores que se queixam sistematicamente de tudo, dos alunos, dos colegas de trabalho mais jovens, da política educacional e das reformas. Sublinha-se, ainda, que existe a tendência de que, com a idade, haja uma maior rigidez e

conservadorismo, uma resistência mais firme em relação às inovações, o fortalecimento de uma nostalgia do passado e uma mudança geral referente às perspectivas futuras.

A última fase caracteriza-se pela preparação para o fim da carreira em virtude da aposentadoria. Os docentes passam a dedicar mais tempo a si próprios, aos investimentos para além da escola e deixam progressivamente de se lamentar. Há também grupos de docentes que não tendo alcançado os objetivos postos no início da carreira, já no meio se sentem desiludidos com os resultados do seu trabalho e das reformas implementadas e, conseqüentemente, “(...) canalizam para outros lados suas energias” (HUBERMAN, 1992, p. 46). Para outros, ainda, é possível haver o interesse em buscar uma especialização e há preocupação maior com a aprendizagem dos alunos, em contraposição à situação de falta de comprometimento vivenciada por certos professores.

Estas etapas que caracterizam o percurso profissional de grupos de professores permitem identificar momentos pelos quais podem passar e como pode se estruturar o ciclo de vida dos professores, salientando que não se trata de uma sequência fixa, mas dinâmica. Para esta pesquisa, a ênfase está na fase de entrada e de exploração, nos primeiros anos de experiência profissional que podem ter influência decisiva na constituição da profissionalidade docente.

3.2.6. Conceitos da sociologia de Pierre Bourdieu para a abordagem da formação e da atuação das professoras iniciantes

A discussão empreendida, até o momento, acerca da abordagem teórica escolhida para analisar o processo de inserção profissional na docência, trouxe elementos para buscar explicitar conhecimentos necessários para uma atuação consciente e sistematicamente organizada por parte do professor da creche. Tais conhecimentos são relativos à ação do professor com as crianças, para compreender quem são essas crianças, como aprendem e se desenvolvem, sempre considerando o caráter histórico e socialmente determinado desse desenvolvimento.

Para compreender, no entanto, a atuação das professoras e como ela está estruturada e apresenta características próprias do agente, de sua forma de perceber, agir e apreciar o mundo, de disposições previamente instaladas e estruturadas em relação ao

momento da ação, alguns conceitos centrais presentes na obra de Pierre Bourdieu, em determinada parte de sua produção e publicação na área da sociologia, são fundamentais e evidenciam, a seu próprio modo, a constituição social dos agentes.

Trata-se de autor cuja densidade de trabalho é bastante reconhecida, que construiu trajetória intelectual e percurso em que diversos assuntos se converteram em objetos de estudo (a moda, a arte, a política, o consumo, a mídia, o campesinato, a cultura, a academia e as Grandes Escolas), amparado numa abordagem que dialoga e põe interrogações a diferentes campos de conhecimento, como a Antropologia, História, Linguística, Economia, Filosofia, dentre outros, e a própria Sociologia. Os dilemas inerentes à constituição das Ciências Sociais, da sua construção e consolidação como área autônoma de conhecimento e de suas relações com as práticas sociais e demais saberes instituídos são dilemas que, por sua vez, também perpassam a trajetória intelectual de Pierre Bourdieu (ORTIZ, 2003). Indagações a respeito da sociedade, de seu modo de funcionamento, de suas estruturas, dos modos possíveis de pensá-la, bem como aspectos relacionados ao grau de autonomia que determinado conhecimento possui, no âmbito das variadas determinações que essa estrutura social impõe, são questões presentes na obra de Bourdieu e na constituição das Ciências Sociais.

Desta forma, as tomadas de decisão do autor ao longo de seu percurso intelectual estão relacionadas ao campo científico, à sua entrada na academia, quando se forma em Filosofia, e à própria formação obtida, considerando-se sua origem social humilde. Em suas palavras, “(...) minha percepção do campo sociológico também deve muito ao fato de que a trajetória social e escolar que me conduziu até ali me singularizava de maneira extremamente forte” (BOURDIEU, 2005, p. 68). Além de sua formação, a experiência obtida do momento em que cumpre serviço militar na Argélia e, em seguida, a oportunidade de dar continuidade às pesquisas que vinha realizando, levaram-no a uma crítica contundente da sociologia e da filosofia. Assim, ao esboçar uma autoanálise em que toma a si mesmo como objeto de estudo, afirma:

(...). Compreendi assim, retrospectivamente, que tinha ingressado em sociologia e em etnologia, de um lado, por conta de uma recusa profunda do ponto de vista escolástico, princípio de uma altivez, de uma distância social, na qual nunca pude me sentir à vontade e para a qual decerto predispõe a relação com o mundo associada a certas origens sociais. Essa postura me desagradava havia muito tempo. E a recusa da visão do mundo associada à filosofia universitária da filosofia contribuíra muitíssimo para levar-me às ciências sociais e, em especial, a um certo modo de praticá-las (BOURDIEU, 2005, p. 72).

Sendo assim, seu engajamento com esses campos de conhecimento deve-se às suas interrogações “às grandezas enganosas da filosofia” (p. 71) – que acabam por desmerecer e deslegitimar o trabalho sociológico entendido como simples empiria, ao contrário do pensamento abstrato – a essa experiência particular na Argélia e à visão crítica em relação aos sociólogos e aos intelectuais. Ademais o prestígio que as disciplinas alcançaram, em função da obra de Strauss, enquanto que a sociologia repousava numa posição mais dominada, é outro fator importante para o seu engajamento nessas discussões (BOURDIEU, 2005). Ao longo dos anos vividos nesse país, envolveu-se movido pela necessidade de compreender rituais, observar o jogo e apreender suas regras, descrever aspectos relacionados aos costumes desse povo, ao seu modo de vestimenta e suas relações, por exemplo, com as indumentárias europeia e tradicional.

Desse modo, na passagem de uma visão de mundo filosófica para uma visão sociológica, momento em que essa experiência argelina desempenha papel central, opera-se uma mudança intelectual a qual o leva de uma postura fenomenológica, em termos de modo de conhecimento teórico sobre o mundo social, a uma prática científica que, protegendo-se de uma sociologia espontânea que toma a aparência como realidade, requer uma “visão do mundo mais distanciada e realista em seu conjunto” (BOURDIEU, 2005, p. 89).

De todo modo, durante a passagem do século XIX para o XX, observa-se embates da filosofia com outras ciências, justamente em torno da questão de ruptura com uma teoria sem relação com a empiria, além do questionamento posto por Bourdieu acerca de um princípio universal, supondo a existência de uma teoria ou valores que pudessem ser considerados sem a necessidade de estabelecer uma mediação entre o homem e a história. Na contramão de tal perspectiva de análise, o pensamento sociológico pressupõe a existência de um conhecimento que é histórico, marcado pelo momento específico em que é produzido pela sociedade (ORTIZ, 2003). Ademais, é inerentemente um pensamento relacional, pois, não é possível conhecer o mundo social, fenômenos sociais tomados como objeto de estudo, sem estabelecer relações com diversos fatores, com um conjunto ou uma rede de relações sociais objetivadas. Por este motivo, portanto, que o trabalho de Bourdieu é considerado interdisciplinar, amplo, com temas diferentes e variados.

(...). Se as relações sociais são a unidade de análise, e se articulam num todo articulado, faz pouco sentido parcelá-las, seja como manifestação da racionalidade individual, como o faz o individualismo metodológico com a política, seja sua reificação em fronteiras disciplinares ou subtemas consagrados por esta ou aquela tradição. Daí a agilidade e o brilho de um pensamento que se move entre a casa kabile e a arte, a fotografia e a universidade, o Estado e a moda (ORTIZ, 2003, p. 15)

Percebe-se na obra do autor, então, uma preocupação constante de romper com análises simplistas, reducionistas – pois se estabelecem, usualmente, por oposição estanque e dicotômica do mundo social, (re)produzindo concepções fictícias baseadas na familiaridade do pesquisador com o universo investigado – ou pautadas em premissões construídas tanto numa filosofia espontânea da ação humana, como numa sociologia espontânea; ou seja, são aquelas “(...) opiniões primeiras sobre os fatos sociais [que] apresentam-se como uma coletânea falsamente sistematizada de julgamentos com uso alternativo” (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 2004, p.23-4), são as representações esquemáticas e formadas pela e para a prática de que fala Durkheim.

Propondo a ruptura com essas formas de interpretação do social, o autor defende que o conhecimento sociológico deve ser construído com base em princípios fundamentais os quais põem a própria prática sociológica e um sistema de hábitos intelectuais em questão (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 2004). Esses princípios submetem todas as operações da pesquisa sociológica a um zelo, um cuidado, uma atenção sistemática e, portanto, permitem a inculcação de atitudes adequadas, de posturas, de disposições incorporadas capazes de possibilitar ao pesquisador o exercício permanente do que os autores, acima considerados, denominam de vigilância epistemológica. Trata-se, desta forma, de submeter os conceitos, os procedimentos de coleta de dados e as técnicas a uma interrogação constante sobre suas condições, potencialidades e limites. De submeter, ainda a “(...) prática científica a uma reflexão que [...] aplica-se não à ciência já constituída [...], mas à ciência *em vias de se fazer*” (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 2004, p.17, grifo dos autores).

Por sua vez, esses princípios, da não-consciência e da teoria do conhecimento do social, necessários para o rompimento com o saber imediato e com o preceito da transparência, são fundamentais na problemática e no embate entre o objetivismo e o subjetivismo e importantes para a compreensão do conceito de *habitus*. O primeiro desses princípios enfatiza a rejeição às pretensas sistematizações da sociologia

espontânea, como forma de propor uma análise do social que exige do sociólogo uma imersão em um mundo desconhecido, a ser explicado não com base em concepções atinentes às próprias experiências ou situações vividas, em ideias ou opiniões construídas sobre o fato, mas com base em causas profundas, por vezes, inconscientes; considerando as condições sociais de sua existência. Significa afastar uma concepção subjetivista, cujo entendimento do social não está associado a determinados condicionamentos estruturais, os quais, se negados, negam a própria legitimidade da ciência.

O segundo princípio afirma a impossibilidade de redução das relações sociais entre os agentes a um ato desinteressado de interação entre subjetividades. Dado que cada agente se encontra inserido em um espaço social, ocupando determinadas posições em determinados campos, num contexto mais amplo de hierarquias e de um sistema de relações objetivas de força, há que se questionar e rejeitar a concepção segundo a qual os sujeitos se movem, na esfera social, movidos unicamente por suas opiniões e motivações individuais. Há que se objetivar essa realidade, pois

(...). Não é a descrição das atitudes, opiniões e aspirações individuais que tem a possibilidade de proporcionar o princípio explicativo do funcionamento de uma organização, mas a apreensão da lógica objetiva da organização é que conduz ao princípio capaz de explicar, por acréscimo, as atitudes, opiniões e aspirações. Esse objetivismo provisório que é a condição da apreensão da verdade objetivada dos sujeitos é também a condição da compreensão completa da relação vivida que os sujeitos mantêm com sua verdade objetivada em um sistema de relações objetivas (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 2004, p.29).

Esse objetivismo na tarefa da explicação dos fatos pelo sociólogo implica, então, reconhecer que a realidade, as relações são exteriores ao indivíduo, independentes de suas vontades e, ainda, necessárias, sendo apreendidas somente mediante a observação e experimentações objetivas. Por outro lado, não se deve esquecer as relações singulares que estes sujeitos têm com suas condições de existência e com o sentido objetivo de suas condutas e atitudes (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 2004).

Baseado na necessidade de superação de uma sociologia reducionista, seja a uma perspectiva fenomenológica do conhecimento, seja a uma perspectiva teórica objetivista, Bourdieu procurou entender a lógica das relações sociais e das subjetividades privilegiando as relações entre as duas perspectivas, procurando incluí-las e propondo um conhecimento praxiológico e a construção de uma teoria da prática,

que deem conta de compreender o espaço social e suas relações em toda sua complexidade. Assim, os conceitos de *habitus* e suas relações com os campos sociais foram construídos visando escapar dessas alternativas antagônicas e contraditórias. As relações entre os campos e os diferentes capitais são também examinadas pelo autor, evidenciando as tensões que são (re)produzidas nesses espaços, diferentemente ocupados por agentes, e as lutas constitutivas deles, numa “analogia entre a energia [social] e o poder (ou o capital)” (BOURDIEU, 2003a, p. 38).

No que se refere à presente pesquisa, os conceitos de Bourdieu que contribuíram na construção do objeto de pesquisa e na análise dos dados serão apresentados a seguir. São expostos neste capítulo destinado à apresentação do referencial teórico e da revisão de bibliografia para, posteriormente, serem retomados como ferramentas e suporte para a análise dos dados coletados.

3.2.6.1. Considerações sobre a origem e o conceito de *habitus*

O conceito de *habitus* remonta a uma antiga história. É uma palavra latina utilizada pela tradição escolástica que traduz uma noção aristotélica grega, a *hexis*. Esta noção designa características corporais adquiridas de maneira profunda e com efeito duradouro pelo processo de aprendizagem. A necessidade de retomar, portanto, este conceito de Aristóteles vincula-se à tentativa de não sucumbir às alternativas do objetivismo e subjetivismo, do estruturalismo e de uma filosofia da ação que encerra o indivíduo no papel reduzido de suporte de uma estrutura ou, então, de uma postura que põe em evidência o sujeito e suas subjetividades sem relacioná-los aos determinantes de uma estrutura social (BOURDIEU, 1998). Por meio deste conceito, torna-se possível questionar a ideia segundo a qual o sucesso escolar, a inteligência, a invenção, o gosto, o interesse por determinadas atividades estéticas em detrimento de outras, são virtudes, talentos naturais ou dom individual, construindo, por intermédio de um esforço do pensamento sociológico, contrário a toda perspectiva essencialista e universalista, uma análise que elucida estas questões como constructos sociais, marcados, consequentemente, por um conjunto de elementos sociais.

Assim, capacidades inventivas ou criadoras não são obra de um poder gerador de um espírito universal, de uma natureza, mas indicam conhecimentos adquiridos mediante certas condições sociais, disposições incorporadas ao longo de um processo

(BOURDIEU, 1998) o qual gera um efeito duradouro nos modos de ser, pensar e agir dos agentes sociais.

Este conceito, bem como os demais na obra de Bourdieu, vai se constituindo por meio das operações de pesquisa, refinando-se e adquirindo maior precisão e delimitação. No entanto, nos primeiros usos, destaca-se que *habitus* constitui esquemas fundamentais assimilados, categorias de pensamento capazes de dar coerência às ações dos agentes quando utilizadas em situações particulares; inclusive, ao deparar-se com circunstâncias inusitadas, as ações humanas podem desenvolver-se com certo grau de invenção e criatividade, embora, em outro momento, Bourdieu (1983) também saliente que “(...) *habitus* é também adaptação, ele realiza sem cessar um ajustamento ao mundo que só excepcionalmente assume a forma de uma conversão radical” (p. 106).

Essa ideia de invenção, de uma nova atitude não prevista pela estrutura das disposições incorporadas, permite afirmar, nesse sentido, que *habitus* não é destino ou simplesmente determinação. São disposições interiorizadas as quais predis põem e orientam os agentes a agirem no mundo de determinadas maneiras; são estratégias construídas que permitem a ação em situações imprevisíveis e esquemas de pensamento com a gênese na incorporação das estruturas sociais, de situações vividas constituintes dos e constituídas pelos agentes. Surge, por conseguinte, da necessidade empírica da pesquisa de apreender as relações entre o comportamento, o ser, o agir, o pensar dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais. Assim, “(...) os utilizadores da palavra *habitus* se inspiravam numa intenção teórica próxima da minha, que era a de sair da filosofia da consciência sem anular o agente na sua verdade de operador prático de construções de objecto” (BOURDIEU, 1998, p. 62), escapando, então, de uma compreensão calcada em visões antagônicas, contraditórias e reducionistas; propõe-se uma relação objetiva entre as práticas individuais e as condições sociais de existência.

Em outro texto, procurando sistematizar e delimitar mais o conceito, o autor considera o *habitus* como

(...) 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 às transferências analógicas de esquemas (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Se, por um lado, o *habitus* é compreendido como uma estrutura pela qual se desencadeiam ações objetivamente organizadas como estratégias (BOURDIEU, 2003a),

ou seja, respostas calculadas estrategicamente, por outro lado, tais respostas também são “um campo de potencialidades objetivas”, são “resultado de uma ação organizadora” que indica “(...) *uma maneira de ser, um estado habitual* (em particular do corpo) e [...] *uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou uma inclinação*” (p. 55, grifos do autor) para ser, sentir, pensar e agir. O desenvolvimento deste conceito, pelo autor, permite uma análise relacional enfatizando a interdependência entre indivíduo e sociedade e possibilita entender os professores como agentes orientados por disposições incorporadas como esquemas de percepção, apreciação e ação, os quais se originam no social, motivo pelo qual o autor afirma que tais disposições são estruturadas, mas, também estruturantes, e para este social retornam, constantemente orientando as ações no cotidiano. Nesse sentido, ao organizar as ações dos agentes, o *habitus* dispensa o mecanismo exaustivo de cálculo de cada decisão, porque é “(...) história feita natureza” (BOURDIEU, 2003a, p. 58), isto é, é história cuja gênese já se esqueceu.

3.2.6.2. Considerações sobre as diferentes formas de capitais

Outro conceito importante relacionado também ao *habitus*, é o de capital. Segundo Bourdieu (2000), capital é trabalho acumulado ou incorporado ao agente ao longo do tempo. Como uma força inscrita em determinado campo, a distribuição de suas diferentes espécies remete, num dado momento histórico, à estrutura do mundo social, às relações de força na realidade e às possibilidades objetivas de êxito de cada um, considerando a estrutura e o volume de capitais possuídos, em suas diversas manifestações e a forma como estão hierarquizados em determinado campo. Assim, o espaço social é marcado por hierarquizações e conflitos decorrentes da desigual distribuição de capitais.

De acordo com o autor, há três maneiras fundamentais pelas quais o capital pode apresentar-se, em menor ou maior grau, a depender da forma como se efetiva em um campo correspondente: o capital econômico relativo à direta conversão em dinheiro, institucionalizado sob a forma de direitos de propriedade; o capital cultural, convertido em capital econômico, sob determinadas circunstâncias, e apropriado para a institucionalização, principalmente em forma de títulos acadêmicos; e o capital social, também conversível em capital econômico, sob certas condições, e institucionalizado em forma de títulos nobiliários (BOURDIEU, 2000).

O capital cultural, segundo o autor, encontra-se presente também em três formas. Em estado interiorizado, com a incorporação de disposições duráveis orientadoras de estratégias de ação em situações previsíveis ou imprevisíveis, pressupõe a inculcação e assimilação por intermédio de um trabalho distendido de tempo e de esforço pessoal, entendendo-se, por conseguinte, que não pode ser feito por procuração. Nas palavras do autor, “(...) o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um habitus” (BOURDIEU, 1998d, p. 74).

Em estado objetivado, o capital cultural existe como bens culturais adquiridos, por exemplo, a posse de quadros e de objetos de arte, e possui propriedades que podem ser delineadas somente em sua relação com o capital cultural incorporado: “(...) para possuir máquinas, basta ter capital econômico; para se apropriar delas e utilizá-las de acordo com sua destinação específica [...], é preciso dispor, pessoalmente ou por procuração, de capital cultural incorporado” (BOURDIEU, 1998d, p. 77). Dessa forma, os bens materiais podem ser materialmente apropriados por meio de capital econômico; entretanto, simbolicamente apenas por intermédio do capital cultural.

Em estado institucionalizado, o capital cultural apresenta-se sob a forma de diplomas e títulos acadêmicos que certificam a competência e asseguram um saber cultural objetivado. Além do reconhecimento institucional dado ao agente, os diplomas possibilitam, ainda, a conversão em capital econômico.

A origem do conceito de capital cultural está associada a uma investigação e a uma hipótese teórica elaborada com o objetivo de explicar e entender as diferenças de rendimento escolar em crianças provenientes de diferentes classes sociais. Nessa perspectiva, o êxito ou o fracasso escolar é entendido na relação com a distribuição desigual de capital cultural entre grupos sociais, pressupondo uma ruptura com a teoria do capital humano e com concepções que entendiam o sucesso ou fracasso como consequência direta do esforço individual, das capacidades e dons naturais. Em contraposição a essa teoria, Bourdieu (2000) compreende que o suposto talento é, em verdade, fruto de um investimento de tempo e de capital cultural investido pela família, transmitido hereditariamente e sancionado pelo sistema escolar.

O capital incorporado, fundamentalmente relacionado ao corpo, pressupõe um processo de interiorização distendido no tempo. É parte constituinte da pessoa, convertido em *habitus*, o ter que se tornou ser (BOURDIEU, 2000). Requer o

investimento pessoal, ou seja, é o próprio agente que necessita despender tempo, energia e recursos para a sua aquisição; não pode, portanto, ser adquirido por delegação ou por outro indivíduo. Nas palavras do autor, “implica un coste personal que se ‘paga com la propia persona’[...] que invierte tiempo también una forma de afán (libido) socialmente constituido” (p. 139) e, nesse afã em busca do saber, precisa lidar com renúncias e sacrifícios, sem os quais não adquire esse capital, em volume e estrutura suficientes para poder disputar, junto a outros jogadores posicionados no campo, uma posição de poder.

Estas disposições culturais incorporadas, específicas de cada segmento de classe, são transmitidas, geração após geração, por meio da socialização primária. Decorre daí que, quanto mais afastado for o capital cultural do agente daquele socialmente valorizado em determinado espaço social, por exemplo, quanto mais o trabalho primário da família se distancia do trabalho pedagógico secundário inculcado pela escola, mais dificuldades têm esse agente de se posicionar positivamente no campo escolar, mais dificuldades também para corrigir ou compensar esse descompasso, investindo um tempo adicional em relação a um tempo perdido, não empregado anteriormente na aquisição desse capital cultural.

A incorporação desse capital ocorre diferentemente, levando-se em conta o momento histórico, a classe social, a sociedade, sem que necessariamente haja uma orientação ou planejamento consciente. Nesse sentido, é marcado pelas circunstâncias em que foi interiorizado, visíveis, por exemplo, na forma de se falar própria de cada grupo social, pela singularidade de cada pessoa e pela forma como é transmitido e produzido mais inconscientemente, de maneira implícita e menos perceptível. Além disso, pelo fato de que exige um período prolongado de apropriação, supõe-se que o indivíduo somente disporá desse tempo na medida em que sua família puder lhe garantir, ao máximo, esse tempo livre.

O conceito de capital social, por sua vez, refere-se a uma rede duradoura de relações e de recursos, benefícios e reconhecimento que podem decorrer do pertencimento a um grupo. O volume do capital social possuído individualmente depende, nesse sentido, do quanto é extensa essa rede de relações que se pode mobilizar e, também, do volume de diferentes capitais possuídos por aqueles a quem se está relacionado. Percebe-se, assim, a interdependência entre as três formas de capitais e, além disso, do capital simbólico que os envolve, no que diz respeito ao prestígio e

reconhecimento buscados nessas relações objetivas entre os agentes. As pessoas se agregam, estão organizadas em grupos tendo por objetivo fazer e receber favores, amparadas num princípio de solidariedade que tornam tais benefícios possíveis. O reconhecimento institucionalizado dessas relações pressupõe um mínimo de homogeneidade entre os que pertencem ao grupo, favorecendo múltiplos favores os quais reforçam a posição, a produção e reprodução de conexões úteis que podem trazer proveitos materiais e simbólicos. Assim, as relações casuais

[...] son transformadas em relaciones especialmente elegidas y necesarias, que acarrear obligaciones duraderas; obligaciones que se apoyan, bien sobre sentimientos subjetivos (de reconocimiento, respeto, amistad, etc.), bien sobre garantías institucionales (derechos o pretensiones jurídicas) (BOURDIEU, 2000, p.151-2).

Se esse investimento demanda, de um lado, tempo e obrigações duradouras, por outro permite a reprodução social do grupo, de seu reconhecimento, motivo pelo qual se torna também necessário que cada agente guarde as fronteiras e os limites do grupo, de modo que a incorporação ou ingresso de novos membros não acarretem mudanças não desejadas ou não consideradas legítimas pelo grupo.

As diferentes espécies de capital, seu volume e estrutura gradativamente incorporados ao *habitus*, além de outros conceitos centrais na teoria de Bourdieu, como o campo, permitem, assim, uma compreensão relacional da sociedade e seus mecanismos de diferenciação social. Por intermédio do *habitus*, pode-se compreender disposições específicas incorporadas por professores, como capitais específicos, em seus percursos escolares e suas relações com outras instituições e circunstâncias sociais, decisivas na configuração da atuação em sala de aula.

Esclarecido, neste capítulo, o referencial teórico que orientou o desenvolvimento de todo o trabalho, no próximo capítulo será feito o relato dos dados coletados, apresentando, primeiramente algumas características do município, da escola investigada e das professoras que aceitaram participar da pesquisa.

4. O CENÁRIO DA PESQUISA EMPÍRICA

Este capítulo tem por objetivo apresentar as características importantes do campo empírico da pesquisa, abordando informações a respeito do município e da escola escolhidos, os sujeitos e uma descrição detalhada dos procedimentos de coleta de dados utilizados, para melhor situar o leitor na realidade em que a presente investigação se desenvolveu. Nesse sentido, é importante retomar neste momento, mais detalhadamente, as questões, objetivos e hipóteses que orientaram a apresentação e discussão dos dados obtidos:

- Como são propostas pelas professoras as atividades de alimentação e de higiene? Quais experiências formativas são proporcionadas às crianças?
- Quais as contribuições da formação inicial para a aquisição de disposições favoráveis ao ingresso e ao exercício da função docente na Educação Infantil?
- Quais dificuldades são enfrentadas no início da atuação na Educação Infantil? O enfrentamento dessas dificuldades imprime marcas ou interfere no *habitus* das professoras? Quais formas de apoio e enfrentamento das dificuldades são encontradas pelas professoras iniciantes para desenvolver seu trabalho em sala de aula?
- Quais são as condições objetivas de trabalho no que diz respeito à estrutura dos prédios, aos materiais pedagógicos e ao número de crianças em sala?

O objetivo central desta pesquisa é o de buscar compreender a atuação da professora de creche no processo de inserção na profissão docente, detectando as disposições que exprimem o *habitus* adquirido no seu percurso educativo.

Esse objetivo central desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar a atuação docente das professoras por meio das atividades propostas em classe para as crianças;
- Identificar possíveis contribuições da formação para o início na profissão docente;

- Descrever e analisar as dificuldades encontradas no processo de inserção profissional.
- Discutir as condições objetivas de trabalho das professoras iniciantes.

As hipóteses estipuladas foram:

- A ação profissional docente mostra um *habitus* composto de disposições que permitem a mobilização de diferentes conhecimentos e ações para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. As professoras iniciantes, na atuação docente, recorrem aos conhecimentos provenientes tanto da formação docente e da aprendizagem com os pares, quanto das experiências pessoais e informais de vida, construídas no processo de socialização generalizada (origem familiar, escolarização básica, grupos de amigos, instituições);
- A formação inicial, mesmo com fragilidades, possibilita o aprendizado de conhecimentos que, articulados ao exercício da docência, orientam a prática pedagógica alterando as disposições do *habitus* vigente inicialmente;
- Dentre as dificuldades encontradas no processo de inserção, destacam-se duas já antecipadas por concluintes do curso de Pedagogia (OLIVEIRA, 2013): a questão do manejo de classe e a do domínio de conteúdos específicos apropriados à faixa etária das crianças.

Em seguida, os dados e informações exibidos, neste e no próximo capítulo, compõem o cenário da pesquisa realizada.

4.1. O campo empírico: o município escolhido

O município de Guarulhos, escolhido como *lócus* desta pesquisa, possui 47 bairros e uma população que, em 2016, de acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é calculada em 1.337.087 habitantes, distribuída em mais de 800 loteamentos. É considerado, no cenário nacional, como a oitava economia do Brasil e também está localizado na região metropolitana de São

Paulo¹⁷. Possui uma área de unidade territorial estimada, em 2015, pelo IBGE em 318.675 km² e uma densidade demográfica de 3.834.51 hab./km² (BRASIL, 2010). O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), em 2010, é de 0,763. Possui uma incidência da pobreza de 43,21% e uma incidência da pobreza subjetiva de 17,66% em 2003. O número relativo à população residente que, em 2010, frequentava creche ou pré-escola era de 414.967 pessoas e 1.062.347 corresponde ao número da população residente alfabetizada (BRASIL, 2010).

Dos 456 anos completos, a indústria ocupou apenas 105 anos da história social e das atividades econômicas do município (1911 a 2016). Em sua maior parte, para a produção da riqueza da cidade, esteve presente a mão de obra escrava de indígenas e de negros provenientes da África no período de 1560 a 1888, para a “(...) extração de ouro, abertura de caminhos, agricultura, construção de casas e igrejas, transporte de cargas, etc.” (OLIVEIRA *et al*, 2010, p. 42). Com a transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado, Guarulhos torna a ter seu espaço na economia paulista, com a produção em larga escala de tijolos, telhas, areia, lenha, verduras e frutas. Com o forte impulso no início do século XX, após as duas guerras mundiais, para a industrialização, regiões do município, como a de Bonsucesso, passam a ser fortemente influenciadas pelo setor fabril e pela decorrente expansão urbana modificando a paisagem natural (CAMPOS *et al*, 2014, p. 42).

O Bairro dos Pimentas, oficializado com essa denominação em 1988, por meio do Decreto nº 14.998, é o mais populoso e uma das maiores extensões territoriais do município de Guarulhos, sendo formado por seis barros: Pimentas, Itaim, Água Chata, Aracília, e partes dos bairros do Bonsucesso e do Presidente Dutra, contabilizando 215.544 habitantes distribuídos em 37 loteamentos.

No processo de industrialização, que induziu a ocupação dos espaços vazios da cidade, houve uma correspondente concentração de uma série de serviços em torno da indústria e a aglomeração da população em loteamentos populares e ocupações de

¹⁷ A região metropolitana de São Paulo é composta por 39 municípios que concentram o maior polo de riqueza nacional: Arujá, Barueri, Biritiba-Mirim, Caieiras, Cajamar, Carapicuíba, Cotia, Diadema, Embu das Artes, Embu-Guaçu, Ferraz de Vasconcelos, Francisco Morato, Franco da Rocha, Guararema, Guarulhos, Itapevi, Itapeterica da Serra, Itaquaquecetuba, Jandira, Jquitiba, Mairiporã, Mauá, Mogi das Cruzes, Osasco, Pirapora do Bom Jesus, Poá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra, Salesópolis, Santa Isabel, Santana de Parnaíba, Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, São Lourenço da Serra, São Paulo, Suzano, Taboão da Serra e Vargem Grande Paulista.

terrenos distantes da região central, resultando em uma série de demandas e reivindicações por serviços públicos de educação, saúde, transporte público, pavimentação, abastecimento de água, comércios e serviços. De acordo com dados oficiais,

(...). No início da década de 1950, havia em Guarulhos 35.523 moradores, e, em 1980, a cidade contabilizava 532.724 habitantes. Um crescimento populacional de mais de 1.500% em 30 anos. Guarulhos cresceu 15 vezes o seu tamanho de 1950, com 71,3% (379.832), sendo migrantes nacionais. [...]. Na transição das décadas de 1950-1990, centenas de trabalhadores de fábricas e moradores dos bairros da cidade passaram a se organizar por meio dos movimentos populares e sindicais, reivindicando aumento de salário, melhores condições de trabalho, asfaltamento de ruas, abastecimento de água, transporte coletivo, saúde, educação, segurança pública, regularização de loteamentos e a urbanização das favelas. O número atual de habitantes da região dos Pimentas, 215.544, é o resultado do processo que a cidade vivenciou nos últimos 60 anos (CAMPOS *et al*, 2014, p. 46).

A estruturação do ciclo industrial e o crescimento do número de loteamentos nas décadas de 1970-1980 também se desenvolveram em um espaço geográfico marcado por pouca infraestrutura e por um terreno com diferentes altitudes que são resultantes dos processos geológicos de milhares de anos, onde foram construídas as ruas, casa, prédios e comércios. Entre os terrenos com maior e menor altitude há aproximadamente uma diferença de 100 metros em cerca de três quilômetros de distância (Ibid.).

Outro aspecto importante para a consideração da expansão e do crescimento da região dos Pimentas decorre de sua localização entre as rodovias Presidente Dutra e Ayrton Senna, além de uma das principais avenidas, a Estrada Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, que é a única via estrutural que liga as duas rodovias. Para ela convergem os fluxos de ruas, estradas, avenidas e vielas dos bairros e dá acesso a três pontos de destaque da região: o *shopping* de Bonsucesso (que apesar do nome, pertence à região dos Pimentas), o Hospital Municipal Pimentas Bonsucesso e um campus da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Historicamente, ainda que se tenha observado alguns dos contornos originais alterados com o avanço da industrialização, trata-se de uma estrada que teve importância no território do município, pois interligava caminhos facilitadores do acesso à Itaquaquecetuba, Mogi das Cruzes, Nazaré Paulista, Minas Gérias e Vale do Paraíba.

Ao longo da Estrada Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, principal avenida da região, agrupam-se estabelecimentos comerciais, industriais e prestadores de serviços. Concentram-se na região supermercados, atacadistas, agências bancárias, dos

Correios e do Fácil (Central de Atendimento ao cidadão de Guarulhos), a unidade do Central de Abastecimento de Guarulhos (CEAG), agência do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), clínicas e laboratórios médicos, uma unidade do Conselho Tutelar, Programa de Proteção e Defesa do Consumidor – Unidade Regional (PROCON), Secretaria de Saúde, além da instalação do 4º Distrito Policial de Guarulhos e da 1ª Companhia do 44º Batalhão da Polícia Militar e do já mencionado *Shopping* de Bonsucesso.

No que tange à educação e cultura, de acordo com dados obtidos no sítio da prefeitura de Guarulhos, no ano de 2016, a rede municipal contava com 140 escolas, aproximadamente 6 mil professores e 116 mil alunos. Para além da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (UNIFESP – Campus Guarulhos, também já mencionada anteriormente), a região dos Pimentas também conta com o Teatro Adamastor Pimentas e três Centros de Educação Unificados (CEUS). Não há muitas opções de lazer. Há o Parque Escola Chico Mendes, principal área verde da região, e, dentre as praças, destaca-se a Praça Prefeito Felício Antônio Alves (Praça do Pimentas), Praça Eduardo Tadeu Mudalen (Parque Estela) e Praça da Estrada do Sacramento (Marcos Freire).

Como consequência do crescimento e expansão do comércio e da prestação de serviço na região dos Pimentas, observa-se nos últimos anos um processo de verticalização e de especulação imobiliária, com a construção de moradias populares e projetos de construtoras e imobiliárias. Sendo assim, embora a região tenha recebido várias melhorias e esteja em pleno desenvolvimento, nos mapas de inclusão/exclusão social, apresenta índices preocupantes e um grande contraste resultante da falta de planejamento com que vem crescendo. É possível observar, inclusive nas imediações da escola em que a pesquisa foi realizada, muitas residências desprovidas de estrutura adequada para morar, construídas com o objetivo de aproveitar, tanto quanto possível, o terreno e originando em casa de até quatro andares, sem acabamento final e sobre uma mesma estrutura, muitas vezes precária. É bastante frequente as casas estarem localizadas em morros íngremes e de difícil acesso, com serviço de transporte público e de saneamento básico bastante prejudicado. Também é comum, em algumas ruas, encontrar lixo e asfaltamento deteriorado, além de rios poluídos nas imediações, acarretando em má qualidade de vida para a população local. Tais informações são relevantes, pois, em termos sociológicos, os espaços configuram hábitos de vida,

distinguem os agentes pelo lugar que ocupam no espaço social, um lugar que é distinto e distintivo. De acordo com Bourdieu (2008),

“(…) O *lugar* pode ser definido absolutamente como o ponto do *espaço físico* onde um agente ou uma coisa se encontra situado, tem lugar, existe. Quer dizer, seja como *localização*, seja, sob um ponto de vista relacional, como *posição*, como graduação em uma ordem. O *lugar* ocupado pode ser definido como a extensão, a superfície e o volume que um indivíduo ou uma coisa ocupa no espaço físico, suas dimensões [...]. Os agentes sociais que são constituídos como tais em e pela relação com um *espaço social* (ou melhor, com campos) e também as coisas na medida em que elas são apropriadas pelos agentes, portanto constituídas como propriedades, estão situadas num lugar do espaço social que se pode caracterizar por sua posição relativa pela relação com os outros lugares (acima, abaixo, entre, etc.) e pela distância que o separa deles. Como o espaço físico é definido pela exterioridade mútua das partes, o espaço social é definido pela exclusão mútua (ou a distinção) das posições que o constituem, isto é, como estrutura de justaposição de posições sociais (BOURDIEU, 2008, p. 160, grifos do autor).

Assim, para o autor, os agentes sociais e suas propriedades estão situados em certo lugar do espaço social, caracterizado pela posição relativa a outros lugares, bem como a distância que os separa. Nessa lógica, o espaço social é entendido pela distinção e justaposição de diferentes posições sociais, atreladas a diferentes espécies e volumes de capital. Consequentemente, há hierarquizações que exprimem a organização da sociedade e as distâncias sociais, dissimuladas pela naturalização produzida historicamente nas realidades sociais (BOURDIEU, 2008).

No que diz respeito à região dos Pimentas, trata-se de um espaço social que, por suas características, situa seus habitantes numa posição mais dominada no mundo social. Conforme já mencionado e reiterado pela própria prefeitura, trata-se de um lugar que, similar a outros no município, carece de infraestrutura e, “(…) em princípio, inadequado à ocupação. [...] caracteriza-se pela urbanização periférica, com exiguidade de áreas verdes e institucionais, descontinuidade do sistema viário, lotes de tamanho reduzido, frequentemente subdivididos e com mais de uma família residente”¹⁸.

Ademais, os indicadores nas áreas de saúde, educação e segurança apontam para uma realidade social bastante preocupante. O relatório de pesquisa coordenado por Santos (2014), focalizando a questão da infância e a violência, aponta, com base nas

¹⁸ Conforme o documento “Plano Local de Habitação de Interesse Social em Guarulhos”, elaborado pela Secretaria Municipal de Habitação (2011, p. 48). Disponível em [http://www.guarulhos.sp.gov.br/files-/PLHIS_Guarulhos_diagnostico\(1\).pdf](http://www.guarulhos.sp.gov.br/files-/PLHIS_Guarulhos_diagnostico(1).pdf)

percepções de moradores e de pessoas externas atuantes em instituições sociais da região (como escolas e Unidades Básicas de Saúde) que:

(...). Fica evidente que a infraestrutura disponível em Pimentas está longe de atender às expectativas dos moradores. Neste particular, destaca-se o problema do transporte público. Boa parte dos entrevistados pondera que os serviços oferecidos são insuficientes ou pouco efetivos. [...]. Além disso, os moradores mostraram-se insatisfeitos com fatores como pavimentação das ruas, falta de abastecimento de água e demora no atendimento em 25 postos de saúde e hospitais. Finalmente, os pedidos de criação de áreas de lazer são bastante frequentes, a exemplo do que verificamos em outras comunidades pesquisadas. Os entrevistados julgam que tal iniciativa geraria benefícios para as crianças, que atualmente estariam acostumadas a permanecerem muito tempo nas ruas sem supervisão e sem atividades construtivas. Logo, embora os mais antigos afirmem que a infraestrutura geral melhorou consideravelmente ao longo do tempo, Pimentas ainda é, aos olhos de seus habitantes, carente neste quesito (p. 24-5) [...] Acesso reduzido à educação, transportes públicos de má qualidade e escassez de creches emergem como algumas das prioridades (SANTOS, 2014, p. 37).

Por fim, o relatório destaca ainda problemas sociais recorrentes salientados nas falas dos entrevistados, tais como o tráfico de drogas e a violência contra as crianças e as mulheres.

4.2. Considerações sobre os instrumentos de pesquisa para a coleta dos dados

Como bem lembram Selltiz *et al* (1960), observar é algo que todos fazemos. Em diversas situações do cotidiano, notamos o que está no entorno; mas, no que se refere à pesquisa científica, a observação não é somente uma atividade da vida diária; ela é um instrumento básico da pesquisa e se torna uma técnica na medida em que está vinculada a um objetivo de investigação; é sistematicamente planejada e registrada, além de ser submetida a verificações de validade e cientificidade na obtenção de dados (SELLTIZ *et al*, 1960, p. 225).

Para obter os dados exigidos para o alcance dos objetivos delineado, o melhor processo foi observar as situações em sala de aula, embora a observação não seja o único método que permite analisar a atuação das professoras iniciantes. A entrevista e o questionário podem substituí-la, dependendo dos objetivos da pesquisa e em situações nas quais podem ser bastante úteis, operando como instrumento diagnóstico e como orientação para o pesquisador em uma fase inicial mais exploratória da pesquisa. A vantagem da observação, como destacam Selltiz *et al* (1960), é a possibilidade de

registrar o comportamento, do modo como ocorre; enquanto que a entrevista apresenta limitações na medida em que é difícil prever o comportamento e atuação do professor a partir de suas percepções e de sua fala. Há uma distância entre o que se afirma e o comportamento, propriamente dito, que é muito difícil para um pesquisador calcular.

De todo modo, a escolha da técnica utilizada sempre vai depender dos objetivos da pesquisa. Em função dos que aqui estão delineados, julgou-se necessário utilizar o questionário, a entrevista e a observação. A seguir, forneceremos algumas informações acerca de cada instrumento construído para a coleta dos dados e a justificativa de sua escolha.

O questionário foi elaborado com o objetivo de proporcionar a caracterização das professoras participantes da investigação, responsáveis pela turma do berçário II. As quatro professoras responderam, inclusive Fabiana que apenas esteve presente no primeiro semestre, nesta escola.

Sendo assim, em novembro de 2016, foram entregues, em sala, para a Renata, Grazielle e Denise cópias do questionário, após esclarecimentos acerca dos motivos pelos quais estava pedindo que o respondesse. As professoras demoraram uma semana para responder, pois, somente nos últimos dez ou quinze minutos finais do período de aula, após as crianças terem ido embora, conseguiam disponibilidade de tempo. Em relação à Fabiana, foi enviado por e-mail o questionário, ela respondeu, mas demorou aproximadamente três semanas e o enviou na mochila da filha que estava no Berçário I, avisou-me e, após conversar e pedir às professoras desta turma foi-me entregue o questionário. Durante este período de resposta, mantive-me à disposição para sanar alguma dúvida que pudesse surgir, mas não me foi perguntado nada acerca do questionário, apenas quem o havia construído. De todo modo, as professoras responderam, de forma geral, às questões abertas de forma sucinta e bem objetiva, denotando a rapidez com que queriam cumprir essa tarefa, mesmo que não impusesse uma exigência de tempo. Particularmente, Fabiana enviou uma mensagem pedindo desculpas por ter respondido o questionário de forma bem rápida, pois, segundo afirmou, estava bastante ocupada. Além das respostas breves, foi possível verificar também que várias questões relativas à escolaridade dos pais e avós foram respondidas com a opção “não sabe”.

Para a construção deste instrumento, outros já devidamente testados em pesquisas desenvolvidas¹⁹ foram consultados, adaptando-se e articulando as questões aos objetivos da presente investigação, com o objetivo compor caracterização docente e fornecer informações relativas ao ingresso na profissão docente. Dessa forma, está estruturado da seguinte forma: no primeiro item há uma apresentação breve da pesquisadora, esclarecendo o que se pretende com a pesquisa e com o questionário, bem como a garantia do anonimato dos sujeitos participantes. A segunda parte contém questões relativas à idade, sexo, estado civil, número de filhos, cidade onde mora, renda, tipo de moradia e itens de conforto usufruídos. O terceiro bloco tem por finalidade obter dados acerca da escolarização básica – disciplinas que mais gostaram, menos gostaram, tipos de escolas frequentadas (pública ou privada) – e a opção pelo curso de Pedagogia e percepções sobre a formação e o preparo para o exercício profissional docente. No quarto bloco, as informações coletadas são referentes à escolarização e profissão de pais, avós e cônjuges/companheiros, enquanto que, no item quinto, são focalizadas as práticas culturais às quais as professoras têm acesso, considerando-se o hábito de leitura de livros, jornais e revistas, o acesso à internet, frequência a cinema, teatros, programação preferida de televisão e rádio e atividades de lazer em que mais se ocupa tempo. Por fim, no último bloco de questões, obtém-se informações concernentes ao ingresso na profissão docente.

O questionário possui setenta e três questões, sendo a maioria estruturada, com perguntas fechadas, mas também há itens não estruturados, com questões abertas. Na elaboração deste instrumento alguns cuidados foram considerados. Procurou-se adotar uma redação simples e padronizada objetivando evitar incompreensão da pergunta e dificuldade no preenchimento, além disso houve a preocupação com a forma com que se dispuseram as questões, dando importância a aspectos relativos à editoração e espaços adequados para resposta (GIOVANNI, 2009).

¹⁹ Para elaboração de algumas das questões dos itens II a IV, com as devidas adaptações para os objetivos específicos deste trabalho, foram consultados os instrumentos de pesquisa de: SAMBUGARI, M. R. do N. Socialização de futuros professores em situações de estágio curricular. 166f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010; MIGUEIS, L. R. M. F. da. Corpos de professores: um tema quase ausente mas fundamental sobre o aprendizado simbólico da docência. 164f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015; e OLIVEIRA, M. O. de. A formação inicial e as condições de alunas concluintes do curso de Pedagogia para o ingresso na profissão docente. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

Em relação à entrevista semiestruturada, técnica também utilizada para a coleta de dados, elaborou-se um roteiro que foi testado com uma professora iniciante da prefeitura de Arujá, município próximo à Guarulhos. Após este teste inicial e a consequente adaptação em determinadas questões do roteiro, pode-se conversar e marcar as entrevistas com as duas professoras iniciantes – Grazielle e Renata – participantes da pesquisa. Antes da realização das entrevistas alguns cuidados e recomendações foram tomados, com base na literatura já produzida sobre o uso desta técnica.

As limitações mais importantes no que diz respeito ao uso da entrevista são relativas às dificuldades do próprio pesquisador para obter dados confiáveis e formular perguntas que levem o respondente a expor com espontaneidade e veracidade aspectos pessoais. Nesse sentido, para superar ou amenizar esses problemas, algumas indicações práticas de execução da entrevista foram consideradas: além do roteiro ser seguido, cumprindo a sequência de cada pergunta prevista, procurou-se estabelecer uma relação cordial, com respeito ao entrevistado e às suas respostas, tentando mobilizá-lo e fazer com que se sentisse estimulado a falar diante das perguntas que lhe foram feitas; as reações e o comportamento foram observados (silêncios, ansiedades, insegurança, etc.) e em seguida registrados. Além disso, as finalidades da pesquisa foram anunciadas, garantindo-se o anonimato dos sujeitos participantes, que assinaram um termo de consentimento e autorizaram a gravação em áudio. Posteriormente, as manifestações verbais foram transcritas o mais integralmente possível, preservando os depoimentos das professoras. Outros cuidados para uso da entrevista, como técnica científica, foram conhecidos com base nas contribuições de Bleger (2003) e de Cannel e Kahn (1974). Segundo o primeiro autor, a observação que se dá durante o transcorrer da entrevista é fundamental para formular, verificar e retificar hipóteses no momento mesmo em que se dá a interação entre entrevistador e entrevistado. “(...) Observar, pensar e imaginar coincidem totalmente e formam parte de um só e único processo dialético” (BLEGER, 2003, p. 19). E não se trata apenas de observar as reações do respondente. A autoobservação também é necessária, ou seja, demanda-se que o pesquisador registre suas próprias reações às manifestações do entrevistado e o que elas provocam em si.

A fidedignidade dos dados obtidos depende em grande medida da rigorosidade com que se desenvolve a entrevista e o preparo por parte de quem a realiza. Reconhecer as limitações dessa técnica é imprescindível, bem como ter ciência do tipo de dado que

gera para, inclusive, se necessário, incorporar outros instrumentos que complementem e enriqueçam os resultados de pesquisa. Considerando-se que, parte dos dados necessários para responder às nossas questões e objetivos de pesquisa tinha que ser fornecida diretamente pelos indivíduos, uma vez que somente eles seriam capazes de nos informar, por exemplo, sobre seus percursos escolares e sobre circunstâncias importantes para a incorporação de disposições para a ação, a entrevista configurou-se como uma das técnicas capaz de responder às nossas indagações. De acordo com Cannel e Kahn,

(...). Mesmo quando os objetivos da pesquisa requerem informações que estão além da capacidade do indivíduo de fornecê-las diretamente [por exemplo, suas crenças implícitas], a entrevista é, frequentemente, um meio eficaz para obtenção dos dados desejados [...]. Tendenciosidade e falta de treinamento impossibilitam que o indivíduo forneça diretamente e com validade uma informação íntima, mesmo que esteja motivado a agir com franqueza. Porém, somente ele pode fornecer dados sobre suas atitudes, em relação a seus pais, colegas e a outras pessoas, para que se possa inferir suas características mais profundas. [...]. Os critérios de retidão e parcimônia e a capacidade de coletar dados sobre crenças, sentimentos, experiências passadas e intenções futuras têm alargado o alcance da aplicação da entrevista. Esta, porém, tem suas próprias limitações (CANNEL e KAHN, 1974, p. 321-2).

Uma destas limitações é a probabilidade de se obter informações tendenciosas quando o indivíduo está mais envolvido nos dados que está fornecendo. Dependendo das circunstâncias, ele pode distorcer ou reter informações se, de algum modo, transmiti-las implica colocá-lo em situação de constrangimento.

Acerca disso, Bourdieu (2008) também traz contribuição importante, destacando aspectos que, por vezes, não estão presentes em manuais ou textos sobre metodologia. Para o autor, o pesquisador precisa ter ciência de que a relação de pesquisa é uma relação social que tem efeitos sobre os dados alcançados e sobre os entrevistados e precisa, na condução da entrevista, conhecer, dominar e controlar, tanto quanto possível, os efeitos produzidos pela relação social, pela “(...) intrusão sempre um pouco arbitrária que está no princípio da troca” (BOURDIEU, 2008, p. 695); nesse sentido, procura “reduzir ao máximo a violência simbólica que se pode exercer através dele” (idem), instaurando uma “relação de escuta ativa e metódica” (idem); uma “atenção ao outro e uma abertura oblativa que raramente se encontra na existência comum” (p. 701).

A comunicação que assim se estabelece entre o pesquisado e o pesquisador possibilita a este, efetivamente, uma atitude de disponibilidade em relação à pessoa interrogada, respeitando a peculiaridade de sua história. A escuta atenta se evidencia em

sinais verbais – as expressões tais como: “sim”, “ah bom”, “certo” – e não verbais – acenos de cabeça, os olhares e os sorrisos aprovadores, os sinais de interesse, incentivo, de aprovação – os quais, de acordo com o autor, são condição para uma boa troca.

Bourdieu instiga o pesquisador a se colocar no lugar do outro, de propiciar e também colocar-se como participante da entrevista; uma postura que diverge de uma suposta neutralidade impeditiva de qualquer envolvimento pessoal e que redundava em “muitas sondagens cujas perguntas forçadas e artificiais produzem coisas fictícias que elas acreditam registrar” (idem, p. 706).

Com relação à construção dos instrumentos para a presente pesquisa é importante ressaltar que o roteiro de entrevista²⁰ foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa e foram consultados trabalhos (CAMPOS, 2012; RODRIGUES, 2009; OLIVEIRA, 2013), cujos instrumentos de pesquisa foram testados e definidos, garantindo sua reprodução e devidas adaptações em outras investigações.

As entrevistas foram realizadas na primeira e segunda semana do mês de dezembro. É importante afirmar que, embora já estivessem familiarizadas comigo, devido à minha presença durante todo o ano de 2016 na escola, as professoras, apesar de concordarem em conceder a entrevista, mostraram-se receosas. Inclusive Denise, que não foi entrevistada, questionou porque seria necessário responder a mais perguntas, quando já tinham respondido o questionário e ainda estava observando o trabalho delas em sala de aula. Após os esclarecimentos, Renata e Grazielle se prontificaram a participar, mas pediram que aguardasse as primeiras semanas de dezembro, quando haveria tempo disponível, sem as crianças em sala. Sendo assim, Grazielle foi a primeira a ser entrevistada, no dia 7 de dezembro de 2016, quando estava previsto no calendário o Conselho de Classe. Nós ficamos na própria sala do Berçário, já que as crianças não estavam presentes. Durante a primeira hora de entrevista (que teve duração de duas horas e nove minutos) somente eu e Grazielle estávamos presentes. Em seguida, as professoras Denise e Renata entraram na sala e, então, a postura de Grazielle tornou-se mais cautelosa. Durante todo o momento em que conversamos, ela manteve um tom de voz bem baixo, demandando que aproximasse bastante o aparelho de gravação para garantir que sua fala fosse devidamente registrada. Também foi necessário instigá-la a todo o momento para responder de forma mais completa as perguntas. Era preciso

²⁰ O roteiro de entrevista, bem como o questionário que foi construído e respondido pelas professoras, participantes da investigação, encontram-se disponíveis nos Apêndices deste trabalho.

reformular ou usar perguntas similares para obter mais informações, porque Grazielle tendia a responder de forma mais sucinta. Também foi perceptível que algumas de suas respostas eram direcionadas justamente para que as outras professoras ouvissem sua opinião. Conforme ficará mais evidente com a apresentação das cenas, a partir dos dados coletados pela observação, por ser iniciante e por suas características pessoais e postura em sala de aula, Grazielle era constantemente corrigida e recebia reclamações das colegas com as quais compartilhava a turma e que não demonstravam ter muita paciência e tolerância com suas dificuldades em sala de aula. Em diversos momentos, era possível verificar seu constrangimento, pois as professoras aparentemente não se importavam de corrigi-la quando eu estava presente.

A entrevista com Renata ocorreu em dois dias, a primeira parte no dia 16 de dezembro, com uma duração de uma hora e nove minutos e, a segunda parte, em 21 de dezembro, com um tempo de gravação de 53 minutos. Em relação a esta professora, é importante destacar que concedeu a entrevista e permaneceu bastante tranquila, não demonstrando ansiedade ou nervoso e não se embaraçou com a presença das outras professoras que, principalmente na segunda parte da pesquisa, permaneciam entrando e saindo da sala do berçário onde estávamos conversando.

Por fim, outra técnica de pesquisa utilizada foi a observação participante que possibilita a inserção mais densa nas práticas e situações do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, as contribuições de Rockwell (2009) foram importantes, no que se refere à forma de proceder em campo. A autora adverte que a etnografia é mais do que uma ferramenta de coleta de dados e não corresponde à observação participante que a sociologia considera como uma técnica. Nesse sentido, não é um método, mas, em antropologia, insiste-se que é mais um enfoque ou perspectiva, “(...) algo que se empalma con método y con teoria, pero que no agota los problemas de uno ni de otro” (p. 19).

Sendo assim, alguns aspectos de uma investigação etnográfica foram considerados para esta pesquisa. Documentar o não documentado, ou seja, o familiar, o cotidiano, o oculto: “(...) es aquella parte de su propia realidad que nunca ponen por escrito” (p. 21). Também é fundamental uma descrição rica; uma permanência direta e prolongada em campo, de interação com as pessoas; uma atenção aos significados – sendo essencial instaurar “(...) una colaboración estrecha con personas de la localidad, mantener apertura a sus maneras de comprender el mundo y respeto al valor de sus conocimientos” (p. 23) – e a produção de conhecimentos. Para a autora, uma das

condições básicas da etnografia é produzir um trabalho reflexivo que possibilite mudar a concepção a partir da qual se olha e descreve a realidade.

Ao entrar em campo para acompanhar a atuação docente das professoras iniciantes da educação infantil procurou-se considerar o que afirma Rockwell acerca dos professores e seus saberes locais integrados às suas práticas, ou seja, que este conhecimento é construído no processo de trabalho e em relação com as biografias particulares e com a história social e institucional. Alguns dos elementos que compõem o saber do professor remontam a um período anterior à própria formação docente inicial, como por exemplo, os saberes incorporados – e que, para Bourdieu, corresponderia às disposições socialmente adquiridas em diferentes circunstâncias sociais – relativos a como interagir com as crianças, conhecimentos culturais da língua e de relação com a escrita, além dos saberes cotidianos e científicos divulgados por variados meios (ROCKWELL, 2009).

Os pressupostos da etnografia também são muito úteis na medida em que pode potencialmente identificar espaços e momentos em que, de acordo com a autora, as ações educativas no interior da escola podem ter encaminhamentos desejados. Nas palavras da autora,

(...) El conocimiento de las situaciones cotidianas de la escuela y de las contradicciones de la práctica docente puede orientar los cambios. Los elementos posibles de articularse son aquellos que se encuentran en el contexto particular en que se trabaja, sobre todo cuando su alcance y sentido trasciende el pequeño mundo cotidiano de las personas involucradas en la acción. La posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero además de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general, es la contribución posible de la etnografía a los procesos de transformación educativa (ROCKWELL, 2009, p. 34).

Pensando nestes pressupostos, iniciou-se o trabalho de campo na escola de educação infantil. Alguns indicadores orientaram o processo da observação, tendo em vista as questões e os objetivos de pesquisa:

- Observação das relações entre as professoras (iniciantes e experientes compartilhando a docência na turma do Berçário) e entre elas e as crianças (considerando se as crianças participam de forma passiva, não fazendo comentários, perguntas ou sugestões; se realizam sozinhas as atividades, individualmente e sem intervenção por parte das professoras; se participam de forma limitada, respondendo somente às demandas das professoras ao fazerem perguntas ou pedirem sugestões; ou, ativamente sem solicitação, fazendo perguntas, sugestões,

propostas para as divisões de materiais ou escolhas em relação às brincadeiras ou músicas, mesmo quando não são solicitadas a participar; autonomamente, escolhendo as atividades e as conduzindo e, por fim, desordenadamente, quando não demonstram envolvimento com a atividade desenvolvida e se comportam de forma desorganizada).²¹

- Registro de manifestações verbais e ações das professoras na proposição de atividades formativas às crianças (atividades com registros gráficos ou desenhos, pinturas, colagens; jogos, brinquedos ou brincadeiras livres ou dirigidas; atividades de rotina realizadas diariamente com as crianças, tais como higiene, a alimentação e os momentos de socialização após a entrada das crianças; os momentos nos quais as crianças cantam ou ouvem músicas em geral, sob orientação da professora e atividade de contação de história, ouvida pelas crianças e contada pelas professoras com livros de literatura infantil).
- Registros de manifestações sobre a escola, sobre as professoras, sobre suas condições de trabalho e de formação.
- Observações do espaço: condições materiais do prédio, das salas, do refeitório, da biblioteca e área verde, além de equipamentos necessários para o trabalho com as crianças.
- Registro de manifestações verbais e ações das professoras indicativas de dificuldades didáticas no exercício da profissão docente (manejo de classe e domínio de conhecimentos específicos apropriados à faixa etária das crianças).

4.3. Por dentro da Escola de Educação Infantil Elza Romero²²

A Escola da Prefeitura²³, denominada de forma fictícia como Elza Romero, foi escolhida a partir da indicação de uma professora do curso de Pedagogia da

²¹ A organização de modalidades específicas de participação propiciadas às crianças teve por base a categorização proposta no trabalho de BARBOSA, E. M. *Educar para o desenvolvimento: críticas a esse modelo em consolidação na educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação). Araraquara/SP, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2008.

²² Do mesmo modo que os nomes das professoras e das crianças, o da escola também é um nome fictício para garantir o anonimato.

²³ É importante destacar que todas as escolas do município, por intermédio do Decreto nº 22.996 de 10 de novembro de 2010, passaram a denominar-se *Escola da Prefeitura de Guarulhos*, em substituição a antiga nomenclatura *Escola Municipal de Educação Infantil*.

Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos. Trata-se de uma escola que tem um acordo de parceria com esta universidade, por meio do Programa de Residência Pedagógica²⁴, que se configura em um programa diferenciado de estágios curriculares obrigatórios. Por conta desta parceria, a escola apresenta uma disposição maior para aceitar a presença de pesquisadores, motivo pelo qual foi indicada. Está localizada na periferia do município de Guarulhos, na região do Bairro dos Pimentas.

Atende crianças da Educação Infantil (Berçário I e II, Maternal, Estágio I e Estágio II) e do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Durante o período em que se realizou a pesquisa, no ano de 2016, contava apenas com a diretora, dois funcionários administrativos na Secretaria e uma coordenadora do Ensino Fundamental, que no primeiro semestre atendia tanto as professoras do Ensino Fundamental, como as da Educação Infantil. Já no segundo semestre, ocorreu uma inversão: a coordenadora do Ensino Fundamental pediu remoção para uma escola mais próxima à sua residência e a coordenadora da Educação Infantil, que assumiu no segundo semestre, também teve que dar suporte e orientar as professoras do Ensino Fundamental.

O espaço da escola é amplo e foi construído de forma que, em seu interior, há um grande pátio, aberto, sem cobertura e bem arejado, onde é possível observar as casas localizadas no entorno, mas é praticamente inutilizado, pois ou está molhado quando chove ou, então, devido ao calor, as professoras evitam deixar as crianças ficarem sob o sol. A escola foi construída em um terreno que é central, pode ser vista de todos os lados quando se percorre seus muros.

Com o pátio no centro, as salas de aulas ficam nas extremidades, dos lados direito e esquerdo. À frente, logo após a entrada pelos portões, ficam a sala da Secretaria de um lado e, de outro, a sala da diretora. Ao longo do corredor, passa-se pela porta da sala dos professores que, por sua vez, dá acesso à sala da coordenadora, a porta da pequena cozinha e, em seguida, às salas do Berçário I, Berçário IIA, Berçário IIB, Maternal, Estágio I e Estágio II. No corredor localizado na outra extremidade, há as salas das crianças do Ensino Fundamental.

²⁴ Para mais informações, consultar: PANIZZOLO et al. Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: Avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. In: Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, 2012, Campinas. *Anais...* Campinas, 2012. E também: UNIFESP. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. São Paulo: EFLCH-Unifesp. 2010. Disponível em: http://humanas.unifesp.br/novo/images/documentos/projeto_pedagogico_pedagogia.pdf.

De acordo com dados obtidos em 2014, pelo IBGE e no sítio da prefeitura de Guarulhos, há na escola Elza Romero 1.153 crianças atendidas, sendo 518 na Educação Infantil e 635 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos três turnos de funcionamento. São 427 crianças em 14 salas no período da manhã (7h às 11 h), 329 crianças em 10 salas no período intermediário (11h às 14h) e 397 crianças em 14 salas no período vespertino (15h às 19h).

Em relação à Educação Infantil, há apenas o atendimento no período da manhã (7h às 12h) e da tarde (13h às 18h). A presente pesquisa foi desenvolvida em uma turma de Berçário II (doravante denominado BII), no período da tarde, com vinte e cinco crianças matriculadas, entre dois e três anos, e três professoras responsáveis.

Esta escola foi construída inicialmente com o objetivo de atender apenas a Educação Infantil, mas com o abandono de um projeto de construção de outra escola para os anos iniciais do Ensino Fundamental, foi necessário ampliar o acesso e as matrículas para essas crianças, com a construção de novas salas e a inclusão do período intermediário, alterando os ritmos e tempo de permanência na escola.

Uma das consequências do processo de reordenar os espaços, e uma fonte de reclamação das professoras, é o refeitório muito pequeno tendo em vista a quantidade de crianças e as faixas etárias atendidas. As do Ensino Fundamental, maiores, precisam ficar apertadas e bem próximas para caberem no banco, cuja altura também está mais apropriada para a Educação Infantil. Mesmo que o refeitório tenha sido construído visando a esta faixa etária, não foi pensado para comportar o número de crianças atendidas, de modo que as cadeiras de alimentação destinadas aos bebês são insuficientes. Em decorrência disto, o trabalho das professoras do Berçário I é mais dificultado, pois precisam estar mais atentas àquelas crianças que sentam nos bancos e à mesa – quando, por sua idade, ainda deveriam estar nas cadeiras de alimentação – ao mesmo tempo em que auxiliam e ajudam os bebês a se alimentarem ou incentivam para que o façam sozinhos.

As condições precárias de trabalho, no que se refere à estrutura do espaço da escola, também puderam ser vislumbradas no início do período letivo, em fevereiro, quando com as fortes chuvas e em razão de problemas no telhado e de vazamento, as funcionárias da escola precisavam deslocar os bancos para impedir que a água caísse nas crianças. O refeitório, nesses momentos, tornava-se mais conturbado ainda.

Na porta das salas, acumulavam-se poças de água que dificultavam a passagem das crianças, principalmente as menores, quando precisavam sair para outro espaço.

Outro problema sério pôde ser evidenciado na organização do espaço. As duas turmas do Berçário II, cujas crianças tinham entre dois e três anos, precisavam compartilhar os espaços destinados à higiene. Em uma das salas (BII A) foi construído o fraldário, na outra (BII B) ficou o banheiro com três vasos sanitários, sendo que um permaneceu com defeito e impossibilitado de ser utilizado durante os dois meses iniciais do primeiro semestre de 2016, justamente no período em que estava sendo desenvolvido o processo de desfralde nas crianças. Assim, quando era preciso trocar a fralda de uma criança, as professoras da sala que acompanhei precisavam se encaminhar para o fraldário da outra turma. Os transtornos foram maiores quando era preciso levar ao banheiro, porque esses momentos ocorriam, sempre, aproximadamente, em determinados períodos de tempos dentro da rotina. Então era bastante comum que, enquanto as crianças do BII B estavam sendo levadas ao banheiro, meninos ou meninas do BII A, acompanhados por uma de suas professoras, aguardavam sentados, próximos à porta do banheiro, o momento em que poderiam fazê-lo também.

A rotina das crianças²⁵ seguia basicamente a seguinte sequência, em meio a qual estavam previstos os momentos destinados à higiene:

Entrada: 13h00
Acolhimento: Chegada das crianças e recepção pelas professoras. Retirada da garrafa de água e da agenda das mochilas. Conversa livre – 15’
Café: 13h15 – 13h35
Higiene: Troca de fraldas, se necessário. Ida ao sanitário
Roda de música
Brinquedos / Parque / Atividades pedagógicas / Leitura de histórias
Janta: 16h00 às 16h30
Higiene: Troca de fraldas, se necessário. Ida ao sanitário
Brinquedos / Leitura de histórias
Encaminhamento para a saída: Organizar os brinquedos, guardar agenda e garrafa de água, verificação da necessidade de agasalho. Cumprimento e conversa com os pais.
 Entrega das crianças.

²⁵ Rotina é entendida como uma estrutura básica organizadora da vida no espaço da creche, integrando aquelas atividades recorrentes, embora nem sempre feitas do mesmo modo todos os dias, posto que estão sujeitas a algum grau de variação e são constituintes do sujeito, na medida em que pressupõem padrões culturais e comportamentos sociais relativos às maneiras de ser, sentir e agir, expressos pela maneira como se divide os tempos, organiza-se o ambiente, seleciona-se as atividades e propõe-se o uso ou a construção de materiais (BARBOSA, 2000).

Esta rotina apresenta algumas das atividades frequentemente realizadas pela criança, mas é importante destacar que esta não é uma estrutura fixa, rigidamente seguida, pois a ordem em que se realizou varia. Por exemplo, estava previsto que a ida ao parque devia ocorrer apenas em dois dias da semana, terça e quinta-feira, respectivamente por um período de vinte minutos. Quando se iniciou o ano letivo, entretanto, na primeira semana foram apenas uma vez. No transcorrer deste primeiro mês de observação, ficaram, em seguida, duas semanas seguidas sem irem ao parque ou saírem do espaço da sala de aula, exceto a única vez em que foram ao pátio para brincarem com triciclos (justamente porque somente onze crianças foram à escola em um dia bastante chuvoso) e, em outro dia, para brincarem com sucatas (produtos e embalagens simulando um “mercadinho”) numa área externa coberta. Quando questionadas acerca disso, as professoras apontaram que, dependendo das mudanças climáticas ou das exigências do próprio trabalho, há variações. No que se refere à situação observada, as crianças estavam em período de adaptação e as professoras preferiam evitar sair de sala nesses momentos. Certamente, as crianças, nesse período, permaneciam bastante agitadas e eram constantemente interpeladas para que se sentassem ou parassem de correr.

Nos seguintes meses de observação na escola, estabilizou-se a rotina de ida ao parque apenas nos dois dias da semana, até que, em fins de maio, a frequência dessa atividade aumentou e, segundo Denise²⁶, uma das professoras experientes, essa mudança ocorreu em decorrência do fato de que as crianças já estavam adaptadas à escola, *“a rotina se estabilizou, elas estão já acostumadas a vir e não chorar mais, então a gente traz quando pode agora”*.

Jackson (1996) aponta que, para entender a escola e os fenômenos que cotidianamente se desenrolam, é preciso considerar a frequência com que determinados eventos ocorrem, a uniformidade escolar e a obrigatoriedade da presença. Embora este último fator não se aplique do mesmo modo que no Ensino Fundamental, considerando que, ao menos no que diz respeito à creche, trata-se de uma opção e escolha da família matricular a criança, de todo modo, desde muito pequena ela vai se familiarizando com o entorno específico da escola, permanece um longo tempo em um espaço bastante

²⁶ Os nomes das professoras são fictícios e têm por objetivo preservar o anonimato.

uniforme, ainda que não queira (isto ficou bastante evidente no início do ano, quando estavam no período de adaptação) e vai aprendendo e convivendo com seus pares e as professoras e demais educadores, estabelecendo relações que também diferem daquelas que mantém em família.

É, portanto, interessante ressaltar as táticas das professoras de manter as crianças em sala, em um ambiente com a qual elas cada vez mais se familiarizam e em um espaço em que, marcado por uma rotina também entendida como parâmetro para controle social, sentem maior segurança para manejar e controlar as crianças. Nestes primeiros meses de observação, ficou evidente como a organização dos tempos e dos espaços configura uma estabilidade na vida das crianças, também observada e registrada primeiramente por Jackson (1996).

(...). Um aspecto final de la estabilidad experimentada por los jóvenes alumnos es la calidad ritualista y cíclica de las actividades realizadas en la aula. El horario cotidiano, por ejemplo, se divide en secciones definidas durante las cuales es preciso estudiar materias específicas o realizar actividades concretas (p. 48) [...] Él (o professor) es quien se encarga de que las cosas comiencen y acaben a tempo, en términos más o menos exactos [...]. Pero incluso cuando el día escolar está mecánicamente marcado por tañidos y zumbidos, el profesor no queda enteramente relevado de su responsabilidad de observar o reloj. Desde luego, son profundas las implicaciones de la conducta de observación horaria por parte del profesor para determinar como es la vida escolar. Tal conducta nos recuerda, sobre todo, que las cosas, suceden a menudo no porque los alumnos las deseen sino porque ha llegado el momento de que se produzcan (p. 53).

Este processo de estabilização, proporcionado pelo caráter ritualístico e cíclico das rotinas escolares, vai demarcando aquelas crianças já adaptadas à rotina, outras em processo ou, então, aquelas que, a todo o custo e, nas palavras da professora Denise, precisam “*entrar no ritmo*”: *Você também precisa aprender a sentar! Eu não te chamei!*

Durante os primeiros meses, portanto, ocorreu um processo de aprendizagem, por parte das crianças, de uma série de regras e comportamentos. Conforme iam ganhando experiência nesse contexto escolar, permanecendo ali durante um tempo considerável e em um ambiente uniforme, gostando ou não, as crianças foram aceitando o caráter inevitável de sua experiência (JACKSON, 1996), foram se adequando e familiarizando-se com a realidade vital da sala de aula. Uma destas adequações observadas, e que Jackson salienta ser de grande impacto na vida escolar, é o aprendizado referente a estar numa classe e, por conseguinte, aprender a viver em uma massa, considerando que a maioria das atividades são realizadas com os outros ou na

presença de outros e isto tem consequências na qualidade da experiência escolar das crianças e adolescentes.

Sendo assim, analisando-se as ações em sala de aula e os papéis assumidos pelo professor – controlando o fluxo de interações, cumprindo horários, distribuindo elogios e privilégios – é possível, como bem destaca o autor, identificar aspectos importantes da vida na escola, tais como aprender a esperar, a conter-se, ser interrompido caso faça comentários considerados irrelevantes ou tenha má conduta, mas, ainda assim, manter a concentração e o foco, a sofrer rechaços quando é ignorado ao tentar se manifestar, que são determinantes no aprendizado do papel de aluno como membro de uma massa.

Evidentemente, tais aspectos, sobretudo no início do ano letivo, estiveram bastante presentes e, em certa medida, são aspectos necessários para viabilizar o trabalho das professoras e evitar um caos na classe. A criança precisa aprender a ter controle sobre o próprio corpo, a ter disciplina, pois são requisitos, por exemplo, para um trabalho intelectual, como bem lembra Arce (2013), que pressupõe o desenvolvimento da atenção, da concentração, da capacidade de ficar sentado e estar em silêncio. Isto não significa, entretanto, que atividades como correr e pular estarão vedadas, apenas não se pode desconsiderar que faz parte do desenvolvimento da atividade intelectual o controle gradativo sobre os movimentos (ARCE, 2013). Conforme será possível depreender das cenas que serão apresentadas com os dados de pesquisa, em capítulo apresentado adiante, foi bastante perceptível a ênfase – por vezes, exacerbada – no controle do corpo das crianças, principalmente no período de adaptação e início das atividades letivas na creche.

Retomando a questão acerca da organização dos espaços na escola, é importante destacar que a localização do parque pode ser um dos aspectos que podem elucidar o motivo pelo qual era pouco frequentado pelas crianças. Estranhei bastante o fato de que as professoras não levavam as crianças para brincar nele, mesmo que permanecesse vazio e desocupado, durante todo o período e em vários dias da semana. Isto me intrigou, uma vez que não era a demanda – muitas salas e crianças –, a ausência ou as condições de manutenção do parque os fatores de seu não uso. Na verdade, há dois espaços na escola (um com brinquedos – escorregador, balanço, trepa-trepa – mais apropriados ao berçário e outro mais apropriado ao maternal) que ficam justamente em frente às janelas das salas de aula. Assim, era bastante comum que as crianças ficassem curiosas, aproximando-se das janelas ou, inclusive, tentando entrar em outra turma que

estava fazendo uma atividade pela qual se interessassem, por exemplo, assistindo a um desenho ou brincando com brinquedos diversos.

Estes exemplos foram mencionados, primeiro, para destacar que a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil apresenta um caráter racional e positivo, mas também comporta uma irracionalidade. Barbosa (2000, p. 47-8), buscando a raiz etimológica da palavra rotina, assinala que

(...) A palavra rotina, segundo Cunha (1982), surge no francês antigo como *route*, um derivado da palavra *rupta* (rota) do latim popular, e seus primeiros registros aparecem na alta Idade Média, possivelmente no século XV. A data de registro do seu aparecimento, na língua portuguesa, é 1844, e sua significação básica, presente em algumas línguas [foram procurados os significados em latim, francês, inglês e português], é a de uma *noção espacial*, vinculada a um caminho, direção, rumo e, agregado a esse significado, está também presente a idéia de um percurso já conhecido, vulgar, isto é, familiar, não-estranho. Outra idéia relacionada à de rotina é a *seqüência temporal*. Rotineiras são as ações ou os pensamentos - mecânicos ou irrefletidos - realizados todos os dias da mesma maneira, um uso geral, um costume antigo ou uma maneira habitual ou repetitiva de trabalhar. Fontinha (s.d.), um estudioso do latim e do português, afirma que um sujeito rotineiro é aquele que se opõe à inovação ou ao progresso, um espírito improgressivo, de relutância contra o que é novo, com um feitio ou espírito conservador [...] O conceito aproxima-se um pouco do campo da educação quando na definição dos dicionários da língua francesa sugere-se que as rotinas são habilidades adquiridas pela prática, e não pelo estudo, e acrescenta-se que, para aprender, o aluno deve obedecer a uma rotina. Assim, a ênfase é atribuída às rotinas em ações práticas e não teóricas (grifos da autora).

A autora, analisando os significados dados à rotina em diferentes idiomas, aponta que é entendida como a “espinha dorsal, a parte fixa do cotidiano” (p. 49), representa ações sequenciais previsíveis que se tornaram habituais e, por conseguinte, fazem parte do cotidiano, mas se distingue dele por não incluir o imprevisto e o novo. Contém implicitamente uma noção de tempo e de espaço e é adquirida pelo exercício da prática e dos costumes, estando intimamente relacionada aos rituais, aos hábitos e às tradições, além de pressupor a repetição, a resistência ao novo e pautar-se em um conjunto sequenciado de procedimentos associados numa determinada ordem e com caráter normatizador. “Dessa forma, podemos observar que a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação” (BARBOSA, 2000, p. 53). Ela pode ser instrumento de controle do tempo, do espaço, das atividades, dos materiais, utilizado com o objetivo de padronizar e regularizar a vida dos indivíduos.

Nesse sentido, é necessária ao ser humano que não poderia viver se tivesse que agir a todo o momento e em todas as circunstâncias do cotidiano de maneira racionalmente pensada e antecipada. Do mesmo modo, previsibilidade e repetição não implicam direta e exclusivamente a execução mecânica e fragmentada. No que se refere às rotinas nas instituições de Educação Infantil, destaca Barbosa (2000, p. 52) que:

(...) Apesar da ênfase nas atividades de cuidado, Bertolini reconhece que, além destas, muitos outros momentos da jornada diária no interior de uma instituição educativa estão rotinizados: as estratégias de início e término das atividades, as modalidades de entrada e saída, as mudanças de um ambiente para o outro. Também nesses casos, vale a hipótese do valor estruturante da rotina: esta confere uma ordem para a experiência confusa da criança, ajuda-a a orientar-se, quando transforma a experiência de viver em um mundo que está, ao menos parcialmente, previsível e, conseqüentemente, mais tranquilo e seguro. Isso não significa, obviamente, o excesso de uma total normatividade da jornada, pois: “o excesso de rotinização impede a exploração, a descoberta, a formulação de hipóteses sobre o que está para acontecer. Em outras palavras: se trata de combinar routine e variação, de oferecer à criança (um andaime, uma estrutura) feita de tempo, espaço, fórmulas verbais que lhe permitam a exploração, a inferência, a decifração do que acontece, os experimentos mentais sobre quando sucede” (op.cit., p.530).

A observação da rotina, propiciada a partir da observação do trabalho desenvolvido na turma de berçário, permite salientar que, embora as atividades fossem repetitivas e recorrentes, não eram sempre propostas seguindo uma mesma ordem. Há horários que estruturam a organização e proposição de atividades, espontâneas, livres ou dirigidas, mas não são sempre seguidos rigidamente, alguma variação ocorre, como o exemplo dado em relação à frequência e ida ao parque. De todo modo, permanece, de forma preponderante, uma sequência fixa de atividades que se configuram no decorrer do dia.

4.4. A entrada em campo

Antes de avançar e apresentar dados relevantes acerca das características das professoras participantes da pesquisa, cabe registrar como o processo de coleta de dados ocorreu, inclusive a etapa preliminar de entrada na escola. Como mencionado anteriormente, em virtude do acordo de parceria que a escola mantém com a UNIFESP, tive boa recepção e, felizmente, não enfrentei muitas dificuldades para a aceitação e realização da pesquisa. Um aspecto que também facilitou a entrada em campo foi que, à época da primeira visita à escola, em novembro de 2015, a vice-diretora com quem

conversei estava fazendo mestrado e a coordenadora da educação infantil apresentava uma posição bastante positiva em relação à presença de pesquisadores na escola. No ano de 2016, essas profissionais pediram remoção, mas a coordenadora do ensino fundamental – que descobri ser uma pessoa que se formou comigo, no curso de Pedagogia – permaneceu na escola e aceitou conversar antecipadamente, no início do ano letivo, com as professoras. Assim, quando compareci à reunião de professores, em fevereiro de 2016, a coordenadora apresentou-me e salientou que já me conhecia e sabia que seria respeitosa com o trabalho das professoras. Essa declaração, seguida da minha apresentação para esclarecer os objetivos da pesquisa, foi importante, pois possibilitou uma aproximação e diminuiu a inegável desconfiança com a qual geralmente os pesquisadores são recebidos nas escolas. Devido a estas circunstâncias devo destacar que sempre fui bem recebida e ao longo de todo o ano em que as observações foram realizadas, aos poucos, as professoras sentiram-se mais à vontade com a minha presença. Nesta reunião, soube que havia apenas uma professora que atendia ao critério de atuar na creche e ser iniciante com até três anos de experiência na função docente. Ela, após consultar as duas outras professoras com as quais compartilhava a docência na turma do berçário, para verificar se também aceitavam minha presença na sala, se disponibilizou para participar da pesquisa.

No primeiro dia, apenas acompanhei as professoras até a sala para esclarecer possíveis dúvidas, uma vez que a reunião tinha se encerrado e precisavam receber as crianças, mas ainda queriam saber mais sobre o que, exatamente, estaria fazendo ao observá-las. Queriam saber quanto tempo ficaria e se apenas me limitaria a observar e não ajudar. Destaquei novamente o propósito de minha presença e resaltei que iria basicamente observar, mas não me esquivaria de ajudar, quando necessário. Neste momento, foi possível verificar que a professora Fabiana estava mais desconfiada, pois era ela que fazia as perguntas, enquanto as professoras Denise e Renata, esta última, iniciante, ficaram mais distantes; foram educadas e simpáticas, mas ainda era perceptível o receio que sentiam. Após essa breve introdução, com as crianças já entrando e chorando, visto que era o primeiro dia na escola, despedi-me das professoras e combinamos que estaria no dia seguinte presente na escola.

Desta forma, no dia 17 de fevereiro as observações tiveram início e foram feitas durante todo o ano letivo de 2016. Nas primeiras quatro semanas, portanto, durante todo o mês de fevereiro, ocorreram em quatro dias da semana, com exceção de quarta-feira,

quando, então, cursava uma disciplina do doutorado. No segundo mês, as observações foram reduzidas para três dias na semana e, a partir de abril, a frequência foi estabilizada em duas vezes por semana²⁷. Foi possível, portanto, obter um tempo considerável de permanência na escola. Se, no primeiro semestre, havia apenas uma professora iniciante (a Renata), no segundo, com a professora Grazielle substituindo a Fabiana que assumiu a coordenação pedagógica em outra escola, tivemos duas professoras iniciantes, mas, em situações diferentes, conforme estará mais explicitado adiante: a professora Renata efetivamente ingressou no magistério, sem ter experiências anteriores, exceto pelos estágios realizados durante a formação inicial. Já a professora Grazielle era iniciante apenas no exercício da docência na educação infantil. Em razão da configuração desse cenário, decidimos prolongar a presença na escola como possibilidade de obter maior riqueza na coleta dos dados.

Após estes esclarecimentos iniciais acerca da entrada em campo, na sequência serão apresentadas as quatro professoras – Fabiana, Denise, Renata e Grazielle – participantes da pesquisa. As informações foram obtidas por meio da aplicação do questionário, sobretudo, e, especificamente no caso das duas últimas, professoras iniciantes, também serão acrescentados alguns dados obtidos por intermédio das entrevistas realizadas. Tais dados oferecem indícios acerca do *habitus* de origem e, para Bourdieu (1998b), podem oferecer uma compreensão ampliada do modo como se dá a transmissão do capital cultural. Analisando a relação entre o sucesso escolar e o perfil da família, o autor salienta que o local da residência da família (centro ou periferia), antepassados da primeira e segunda gerações, estabelecimento de ensino frequentado (público ou privado), o tipo de curso (profissionalizante ou propedêutico), quantidade de filhos na família e sentido da trajetória social do chefe da família (ascendente ou descendente), por exemplo, são de grande importância e permitem fazer um cálculo distinto das esperanças de sucesso na vida escolar, destacando que filhos das classes populares que conseguem ter acesso ao ensino superior são provenientes de famílias que, aparentemente, diferem da média de sua categoria, em decorrência de seu tamanho e nível cultural global. Com base nestas considerações, são apresentadas informações acerca das professoras, sujeitos da presente pesquisa.

²⁷ Excepcionalmente, durante o mês de agosto, as observações foram interrompidas, mas em setembro continuaram a ser realizadas.

4.5. As professoras participantes da investigação

Professora Fabiana

Fabiana tem 32 anos, nasceu em Ferraz de Vasconcelos, possui cinco irmãos e mora em Arujá com o companheiro e duas filhas que estudam em estabelecimentos públicos de ensino, uma de dezesseis anos, proveniente de seu primeiro casamento, e a mais nova de um ano, que estava no berçário I da escola Elza Romero. Fabiana é a principal provedora de sua família e seu companheiro, que é auxiliar de logística, a apoia no orçamento doméstico. A renda mensal da família é de até seis salários mínimos²⁸ e, por conta disso, a professora classifica seu nível socioeconômico como médio baixo, considerando sua atual situação social e econômica melhor do que a de seus pais quando era criança.

Além disso, mora em uma casa própria, de alvenaria, localizada em um bairro, com rua asfaltada e acesso aos serviços básicos, tais como eletricidade, correio, água corrente na torneira e rede de esgoto. Na residência, há um banheiro e dois quartos, um microcomputador e há acesso à internet. A família possui também um carro.

No que diz respeito à Fabiana, todo seu percurso de escolarização básica ocorreu em escolas públicas, com sistema regular de ensino e no período matutino. Em sua trajetória, não sofreu retenção em nenhuma série da escolaridade, mas seus pais não se mostravam exigentes em relação às suas notas. Tanto no Ensino Fundamental, como no Médio, a disciplina que menos gostava e mais tinha dificuldade era Matemática, mas gostava principalmente de Educação Física e a disciplina com a qual tinha mais facilidade era Geografia.

Durante sua infância, frequentemente a família participava de um grupo religioso, mas não tinha o hábito de frequentar clubes, cinemas ou teatros e não tinha acesso à livros, revistas e jornais. Apesar de assinalar no questionário que comumente frequentava bibliotecas, não destacou, entretanto, a opção presente nas respostas do questionário referente ao contato com a leitura regularmente, o que, em si, aparenta ser uma dissonância. De todo modo, na família não havia o hábito de comprar jogos, livros, revistas e jornais.

²⁸ Considerando-se que o salário mínimo, neste momento da pesquisa, equivalia a R\$ 880,00.

Fabiana cursou, no período de 2000 a 2003, o CEFAM no Ensino Médio, em Mogi das Cruzes. Entretanto, não começou a atuar na área logo após sua formação, mas ingressou no mercado de trabalho como uma atendente de uma ótica e afirmou que gostava do trabalho, mas, devido à estabilidade que a profissão de professor poderia proporcionar, resolveu começar a atuar na área de educação. Durante o período de 2011 a 2014, cursou Pedagogia na Universidade Norte do Paraná (Unopar), uma instituição particular de ensino, em Mogi das Cruzes. Ao término da graduação, já iniciou um curso de especialização à distância em Artes na Educação Infantil, concluído em 2016, na Faculdade Campos Elíseus, com polo em Guarulhos. Considera sua trajetória como de sucesso e afirmou que seu objetivo é sair de sala de aula e progredir na carreira do magistério, fato que se consumou quando, no segundo semestre de 2016, assumiu a coordenação pedagógica em uma outra escola da região. Entretanto, em 2017 voltou a atuar na docência, na mesma escola Elza Romero, com uma turma do Maternal, no período da manhã. Segundo seus relatos, não queria mais estar na coordenação, porque a carga horária de trabalho era extensa, tinha muito trabalho e responsabilidades, os quais a desgastavam e influíam em sua vida familiar. Manifestou o desejo de se dedicar mais à família e à filha, ainda pequena. Entretanto, durante vários episódios, em conversas com as demais professoras, ficou evidente que também Fabiana encontrou resistências para desempenhar seu trabalho. Como não tinha experiência anterior na função de coordenadora pedagógica e considerando que exerceu a docência no Ensino Fundamental somente por um ano, em contraposição aos sete anos de experiência na Educação Infantil, as professoras, da escola em que assumiu a função para trabalhar com o Ensino Fundamental, mostraram-se reticentes e davam a entender que lhe faltava competência para atuar como coordenadora em um nível de ensino do qual pouco tinha experiência. Somado a isto, a própria dinâmica de trabalho da escola dificultava sua ação. De acordo com Fabiana: *“tudo era desorganizado, uma bagunça mesmo... perdi muito tempo no início para colocar as coisas em ordem... a escola tava sem coordenadora por um tempo, então tinha um acúmulo de trabalho”* (Diário de Campo, 14 de dezembro de 2016).

Devido a estes aspectos, afirmou perceber que a coordenação pedagógica não era algo que almejava profissionalmente, pelo menos, durante um período de tempo. Entretanto, é interessante destacar que, durante uma visita anterior à escola, quando compareceu à reunião de pais, de sua filha que estava no Berçário I, ao ser indagada por

diversas professoras acerca do trabalho, respondia sempre que estava gostando; era muito trabalho, no entanto, estava gostando. E percebia que, no desempenho da função, era como se não fosse mesmo mais professora: *“as professoras ficam fechadas mais nelas mesmo e eu fico mais de fora... elas não conversam comigo, assim... Não tem essa relação aqui que tenho com vocês. Eu ando com a diretora e a vice”* [a esta consideração, Edneia, professora de uma turma do Berçário II, responde: *“claro, filha, agora você é uma delas, não é professora”* (Diário de Campo, 16 de setembro de 2016).

Com relação à escolha da profissão, Fabiana fez o curso de Pedagogia, mas queria de ter feito Educação Física e não o fez por falta de oportunidades. Em sua família não há professores e, segundo destaca, sua escolha pela docência não sofreu influência de alguém. Afirma, além disso, não ter sentido dificuldades durante sua formação inicial e que, das disciplinas cursadas, a de Ludicidade foi a que mais gostou: *“é importante conhecer, valorizar e utilizar a ludicidade no nosso dia a dia, uma vez que a ludicidade faz parte dos conteúdos indispensáveis para a formação docente com qualidade”*. Aponta ainda não se recordar de uma disciplina que não tenha gostado e sugere que o curso de Pedagogia deveria sofrer alterações e ter *“mais prática. Muitos professores chegam totalmente despreparados em sala de aula”*. Considerando isto, indica, por ordem de importância, que o professor para atuar com crianças em creche precisa ter conhecimento de técnicas e recursos pedagógicos, capacidade para manejar a turma e conhecimentos de psicologia infantil.

No que tange à escolaridade de familiares, a professora responde a várias perguntas assinalando a opção “não sabe”, principalmente em relação aos ascendentes do pai e da mãe: quanto a estes não consegue informar o tipo de trabalho desempenhado por eles e a posição de seu nascimento na família. O cônjuge possui ensino superior completo e trabalha no setor de serviços e comércio; a mãe, do lar, estudou até a antiga quarta série e, o pai, de quinta a oitava série incompleta, exercendo atividades informais e sem carteira assinada. Estes familiares estudaram em instituições públicas e em sistemas regulares de ensino, mas Fabiana não soube informar em que período eles frequentaram a maior parte do tempo.

Em relação às características demográficas da família, o cônjuge é o mais novo dentre seus dois irmãos; o pai, a mãe e os avós paternos e maternos todos possuem mais de seis irmãos.

A atividade cultural mais presente na vida de Fabiana é a igreja. Ida a teatro, exposições, cinema e shows diversos, bem como o aluguel de fitas de vídeo apenas ocorreu, para cada uma destas atividades, uma vez no passado. Nunca frequentou clubes, cooperativas ou comunidade de bairro e, algumas vezes por ano, frequenta uma associação sindical. As atividades que Fabiana realiza diariamente são assistir televisão, tirar fotografias, usar o correio eletrônico e navegar na internet. De três a quatro vezes por semana ouve rádio e, a cada quinze dias, ouve música em casa, lê jornais e revistas. Nunca realiza atividade física, não pinta, desenha ou pratica algum tipo de artesanato e também nunca frequenta a biblioteca. As novelas são o programa que mais assiste e *Antena 1* é rádio online que mais ouve. Quanto às atividades culturais de seus familiares, assinalou a opção “não sabe” para todos.

Fabiana destacou que possui condições econômicas para comprar regularmente livros de estudo e outros livros de literatura; os romances e as leituras relativas à Pedagogia e a educação são os gêneros que mais frequentemente lê.

Especificamente no que diz respeito ao seu processo de iniciação à docência, a professora salienta que a principal dificuldade enfrentada é própria falta de experiência que “*assusta um pouco, mas depois você pega o ritmo*”. Os pares, em sua opinião, são os responsáveis por ajudar e fornecer a ajuda necessária para enfrentar as dificuldades, mas, no período curto em que esteve com Grazielle, não se mostrou disponível para ajudar, antes isolava e criticava bastante a professora iniciante. Além disso, cita os livros, a internet e os amigos como formas de apoio cruciais no momento de ingresso na carreira docente. Quanto à formação inicial, destaca que foi pouca significativa em decorrência da ênfase na teoria e considera que “*o curso de magistério marcou muito mais pois tive mais contato com a prática*”.

Para Fabiana, trabalhar com crianças da creche, em alguns momentos, guarda especificidade em relação às outras faixas etárias – “*a didática é diferente*” – mas acredita que o bom professor consegue desempenhar sua função em qualquer nível de ensino e com qualquer faixa etária. Manifesta, entretanto, a preferência por trabalhar com crianças do Berçário I e do Maternal – em relação ao primeiro, porque, como as crianças ainda estão ingressando, sem experiências anteriores na creche, seria mais fácil “*moldá-las de acordo com seu estilo*” e, supostamente, mais “*fáceis de lidar*”. Quanto ao Maternal, acredita que com crianças maiores seria possível desenvolver atividades mais diversificadas, “*com conteúdo*”. O Berçário II, “*está nesse miolo, as crianças*

trazem já costumes e seguem o ritmo de outras professoras, além de ser uma etapa de desfralde, o que dá muito trabalho”.

Quando solicitada a escrever sobre os conhecimentos e habilidades considerados mais importantes para as professoras atuarem com crianças de 0 a 3 anos, cita: ser dinâmica, pensar rápido e ser atenciosa. A dificuldade que mais lhe restringe, segundo sua opinião, é a falta de comprometimento de alguns profissionais.

Professora Denise

Denise, com exceção de Grazielle, foi a professora que mais procurou manter certa distância e geralmente não falava espontaneamente ou dava informações sobre aspectos pessoais de sua vida ou de sua atuação profissional. Enquanto Fabiana sempre se aproximava e conversava sobre assuntos diversos e perguntava sobre a pesquisa, Denise, apesar de agir sempre de maneira simpática, era mais reservada. Participava das conversas, intervinha com algumas opiniões, mas não revelava muito de si mesma; era mais cautelosa. Sendo assim, as informações trazidas para seu perfil basicamente são oriundas das respostas dadas ao questionário.

Esta professora tem 34 anos, nasceu em Tucuruvi (São Paulo), mas mora com um companheiro, em Guarulhos, e com a filha única de quinze anos, estudante em uma escola particular laica. É a principal provedora de sua família, cuja renda mensal é de até seis salários mínimos. Classifica seu nível socioeconômico como médio, pois acredita que somente “ganha o básico para alimentação, saúde e educação”. De todo modo, avalia viver em situação social e econômica melhor do que os seus pais, quando era criança. Mora em apartamento, mas não especificou, em suas respostas, se é próprio ou alugado, também não respondeu se está localizado no bairro ou no centro da cidade. Em sua residência, há um banheiro, dois quartos, dois microcomputadores, acesso à internet e a serviços básicos, tais como eletricidade e rede de esgoto. A família possui um carro, não assina jornais ou revistas e, no que se refere à realidade de infância de Denise, a única atividade que sua família frequentemente fazia era comprar jogos (xadrez, quebra-cabeça e damas) para que brincasse.

O percurso de escolarização básica deu-se em instituições públicas, em sistema regular de ensino. O Ensino Fundamental foi feito no período matutino e, o Ensino Médio, no noturno. Os pais desta professora eram exigentes com relação às suas notas,

e, por conta disto, nunca sofreu retenção nas séries da escolaridade básica. A disciplina de História era a que mais gostava e aquelas que menos gostava era Matemática e Geografia. Tinha facilidade com a Matemática, mas tinha dificuldade com Biologia.

Com relação à formação profissional, Denise não cursou o magistério no Ensino Médio, mas frequentou o curso de Pedagogia, entre 2006 e 2009, na Faculdade Torricelli, em Guarulhos. Posteriormente, fez uma especialização sobre alfabetização (2012-2014), na Escola da Vila, em Morumbi, São Paulo, da qual tinha bastante orgulho, pois se tratava, de acordo com sua opinião, de um ótimo curso, feito presencialmente e numa instituição que considerava boa, dando-lhe melhores condições para atuar com as crianças do Ensino Fundamental. Trata-se de professora que tinha 20 anos de experiência no magistério e, no momento de realização da pesquisa, atuava como professora efetiva na rede estadual (com crianças do primeiro ano do ensino fundamental, no período da manhã) e na rede municipal de Guarulhos, na educação infantil, no período da tarde. Lecionou, a maior parte de seu tempo no magistério, com crianças de três e quatro anos e apenas dois anos de experiência no ensino fundamental, especificamente no primeiro ano.

Em relação ao curso de Pedagogia, aponta que é *“apenas o início para formar um professor”*. A decisão de cursá-lo não esteve relacionada à influência de outras pessoas e não há professores em sua família. Aponta ainda que enfrentou dificuldades financeiras durante o transcorrer da formação inicial e que não gostou da disciplina de Meio Ambiente, devido à falta de didática do docente para envolver os alunos nas discussões empreendidas. Entretanto, gostou bastante das disciplinas de Prática Pedagógica, pelas relações que estabeleciam entre teoria e prática, motivo pelo qual sugere que deveriam estar presentes em todos os semestres do curso.

Para Denise, o professor de creche precisa de três qualidades principais, destacadas por ordem de importância: controle sobre o comportamento das crianças; conhecimento de técnicas e recursos pedagógicos e pontualidade/assiduidade.

No que tange à escolarização, seu companheiro possui ensino superior completo. O pai e a mãe, e seus ascendentes de cada ramo da família, primeira à quarta série incompleta, do antigo ensino de primário. Todos estudaram em escolas públicas, o companheiro e os pais desta professora estudaram no sistema regular de ensino; quanto aos outros familiares, não tem informações quanto ao sistema de ensino e ao período em que estudaram.

Denise tem três irmãos, do mesmo modo que seu cônjuge, cuja ocupação profissional classifica-se no setor de serviços e comércio. O pai dela, trabalhador informal sem carteira assinada, possui quatro irmãos e, a mãe, do lar, tem cinco irmãos. As avós trabalharam em casa com serviços tais como costura e cozinha, enquanto os avós trabalharam na agricultura, no campo e em fazenda. Não sabe a posição de nascimento das avós e avôs, mas assinala que o cônjuge e a mãe são o primeiro filho, enquanto o pai é o último dentre os filhos.

Dentre atividades culturais realizadas pela professora, destaca que foi apenas uma vez a teatros, shows, clubes e associação sindical; algumas vezes por ano ao cinema e exposições, aluga de DVD e vai à igreja (algumas vezes por ano) e nunca frequentou associação sindical, cooperativas, partido político ou estádios esportivos. Diariamente, não realiza nenhuma atividade, mas usa o correio eletrônico de três a quatro vezes por semana; vê televisão, ouve música em casa e navega na internet uma ou duas vezes por semana e, a cada quinze dias, lê jornais e revistas, diverte-se no computador e tira fotografias. Em relação à televisão, os programas mais assistidos são séries e jornal e nunca ouve programa de rádio. Afirma ter condições para regularmente comprar livros de estudo e outros livros de literatura, jornais, CDs e DVDs. Os gêneros de leitura mais lidos são romance, literatura de ficção e pedagogia e educação. O último lido, no período de um mês, foi *A menina que roubava livros*, de Marcus Zusak. No que se refere às atividades culturais dos familiares, apenas informou que o cônjuge gosta de ouvir música.

Quanto ao processo de iniciação profissional à docência, Denise iniciou como auxiliar de classe que, em realidade, exercia a função de professora, mas não tinha formação específica para atuar na área. Assim, sua maior dificuldade foi, segundo destaca, a falta de formação, aliada à ausência de ajuda para enfrentar as dificuldades deste momento. Destaca que a contribuição da formação inicial foi “*somente a parte teórica*”: “*acredito que para quem ainda não tem contato com a sala de aula, o início é mais complicado... porque falta a prática*”. Tais manifestações evidenciam que o momento de ingresso de entrada na carreira, para Denise, foi bastante difícil. As formais de apoio encontradas foram as relações e perguntas direcionadas para os outros pares, os livros e as apostilas consultadas. Ao longo de sua experiência, entende que as relações com as parceiras que compartilham uma sala na educação infantil são a maior fonte:

“são as parceiras de trabalho, pois se não há a mesma linha de pensamento, sempre existe conflito”.

Para Denise, ser professor de creche não implica, necessariamente, uma especificidade ou diferença em relação a outros níveis de ensino. No que diz respeito à creche, assinala que o domínio de conhecimento específico da faixa etária e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é fundamental. Ressalta ter preferência pelo Maternal, pois com as crianças maiores consegue realizar um maior número de atividades centradas na alfabetização; no berçário II, no entanto, *“não há conteúdos”*. Convém salientar que a escolha de trabalhar especificamente com as crianças de 0 a 3 anos deu-se em função de aprovação em um concurso. Mas, quando se inscreveu e participou do processo seletivo, acreditava que atuaria com a pré-escola e os primeiros anos do Ensino Fundamental e não com a creche. No entanto, conforme será perceptível a partir dos dados de pesquisa que posteriormente, Denise mostrou-se, dentre as professoras, como aquela que tinha mais manejo de classe e habilidade para se relacionar com as crianças.

Professora Renata

Renata tem 26 anos, nasceu na cidade de São Paulo, é casada, mora em Itaquaquecetuba com o cônjuge e não tem filhos. É a principal provedora de sua família, cuja renda mensal é de até seis salários mínimos. Classifica seu nível socioeconômico como médio baixo, ressaltando que o custo de vida está cada vez maior e considera que vive em condições similares às de seus pais, quando era criança. Mora em uma casa própria, de alvenaria, localizada em um bairro, com dois banheiros e dois quartos, possui mais de dois microcomputadores, acesso à internet e serviços básicos, como eletricidade, correio e rede de esgoto. A família não possui carro. Quando criança, o pai morreu e a mãe não tornou a se casar. Dedicou-se a cuidar da filha que, na infância, pôde ter acesso frequente a livros, revistas, jornais, o que possibilitou um contato assíduo com a leitura; brincava também com palavras cruzadas e jogos como xadrez e quebra-cabeça.

A escolarização básica se efetivou sempre em instituições públicas e em sistema regular de ensino. No ensino fundamental estudou no período vespertino e, o ensino médio, no noturno. Não sofreu retenção nenhuma durante a escolaridade básica e seus

familiares eram exigentes com relação às notas obtidas. Gostava da disciplina de Língua Portuguesa, tinha mais facilidade em História, não gostava e sentia mais dificuldade na disciplina de Física.

Do mesmo modo que Denise, não fez magistério no ensino médio, ingressando no curso de Pedagogia em 2009, finalizando-o em 2011, na Faculdade Anhanguera de Guarulhos. Entre 2014 e 2015, obteve uma especialização em Neuropsicopedagogia, pelo CEVAP-SP (Centro Educacional Vale do Paraíba) e, em 2016, começou outra especialização em Gestão Escolar.

Originalmente, pretendia fazer Letras ou Jornalismo:

(...). Eu entrei na graduação de Pedagogia por acaso praticamente, porque eu queria Letras ou Jornalismo, só que eu era bolsista do PROUNI e a faculdade a qual era bolsista do PROUNI não oferecia esses cursos no período da manhã... Letras só tinha no período noturno. Como não era próximo da minha casa, eu moro em Itaquá e a faculdade era em Guarulhos, aí eu optei pelo curso de Pedagogia porque ele tinha vaga de manhã (Entrevista com Renata, professora iniciante).

Também como Denise e Fabiana, na família de Renata não há professores e não houve influência de pessoas externas ou parentes na escolha do curso de Pedagogia. Durante esta formação inicial, as dificuldades ressaltadas pela professora referiam-se apenas a conseguir vaga para estágio. Dentre as disciplinas cursadas, gostou mais de Psicologia da Educação e não gostou de Práticas Pedagógicas, pois, de acordo com sua opinião, “apesar do nome, era muitas teorias e poucos momentos destinados à prática”. Sugere que, nessas aulas, deveria ter momentos para que pudessem aprender a preencher documentos, como diário e relatório individual do aluno.

Considera, além disso, que as aulas de Psicomotricidade foram marcantes e significativas em seu processo de formação, “pois priorizava as atividades lúdicas e o brincar como melhor meio de aprendizagem/ensino”. De forma similar à Denise, acredita que não há diferença entre ser professora de crianças menores de três anos e ser professora de crianças maiores de três anos: “todas as fases de aprendizagem são importantes, portanto todos os profissionais da educação devem buscar aprender/apreender para ensinar independente da faixa etária de seus educandos”.

Renata assinala que a escolha de trabalhar na educação infantil e, especificamente, na creche, consolidou-se após a experiência vivenciada durante o período de realização dos estágios supervisionados, uma vez que a experiência no ensino fundamental não foi boa e disse ter se assustado com a “indisciplina” dos alunos. Entretanto, quando participou do processo seletivo para ingresso na prefeitura de

Guarulhos, não sabia que era destinado à creche, pensava que, do mesmo modo que Denise, estaria atuando com crianças da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental. Trabalhar na creche não foi uma escolha intencional desta professora.

Renata possui três anos de experiência como professora e somente atuou neste primeiro nível de ensino da educação básica. Em sua opinião, para trabalhar na creche, o professor precisa ser dinâmico, paciente e comprometido. Indica, em ordem de importância, três qualidades julgadas essenciais para este trabalho: conhecimentos de técnicas e recursos pedagógicos, interesse por questões educacionais e conhecimentos de psicologia infantil.

Com relação à escolarização de familiares assinala que o cônjuge possui nível superior incompleto, o pai tinha escolaridade de 5ª a 8ª série incompleta, a mãe, o segundo grau incompleto, avós paternos com a 1ª a 4ª completa, uma avó materna que nunca estudou e, em relação ao avô materna, não sabe. Estudaram em instituições públicas, sobretudo, no período matutino e vespertino, com exceção da mãe que estudou, principalmente, no noturno e em sistema supletivo. Não lembra, no entanto, em que período e sistema de ensino (regular ou supletivo) estudaram seus avós.

No âmbito da demografia familiar e do trabalho, o cônjuge possui apenas um irmão e trabalha na indústria; o pai tinha dois irmãos e trabalhava como funcionário público municipal e, por fim, a mãe, com apenas um irmão, trabalha em casa com serviços de costura e artesanato. Todos os três familiares ocupam a posição de segundo lugar, em relação ao nascimento. Renata não soube, entretanto, responder acerca da quantidade de irmãos e a posição de nascimento de seus avós maternos e paternos, exceto por seu avô materno que, como assinala, é o primeiro filho.

As atividades culturais frequentadas pela professora são: cinema (uma vez por mês), shows de música popular, associação sindical, igreja e exposições (algumas vezes por ano) e, apenas uma vez no passado, visitou um teatro e um clube. Nunca participou de cooperativas, partido político, comunidade de bairro ou foi à um estádio esportivo. Diariamente assiste televisão, ouve música em casa, usa o correio eletrônico e a internet. Entre três e quatro vezes por semana, ouvi rádio e pratica alguma atividade física. Uma ou duas vezes por semana tem o hábito de ler jornais, revistas, divertir-se no computador, frequentar biblioteca, tirar fotografia, pintar, desenhar ou praticar artesanato. Os programas de televisão mais assistidos são séries, como Guerra dos Tronos e CSI (Crime Scene Investigation).

Renata indica que possui condições econômicas para comprar livros de estudo e de literatura, além de revistas. Não sabe especificar quais seriam as atividades artísticas e culturais praticadas pelos familiares, com exceção da mãe e do avô materno que fazem artesanato. Dentre as opções de gênero de leitura, as mais lidas são literatura de ficção e pedagogia e educação, ressaltando que o livro de Colleen Houck, *A promessa do tigre*, havia sido lido no período do último mês que passara.

No que diz respeito ao processo de inserção profissional, a principal dificuldade que a professora enfrentou foi conseguir adequar atividades próprias para a faixa etária das crianças, mas contou com o apoio e suporte de professores mais experientes e uma coordenação pedagógica que já conhecia do período em que estivera em formação, além de ter consultado livros também. Elenca outras dificuldades perceptíveis em seu trabalho, como a desvalorização por parte dos pais e, inclusive, de colegas que lecionam no ensino fundamental. Por fim, salienta que a principal contribuição da formação inicial foi perceber que *“não importa o tempo de profissão docente, é necessário estar em constante busca para aperfeiçoar a prática”*.

Professora Graziele

Graziele tem 46 anos, é casada, nasceu em Crato, no estado do Ceará, não tem filho e mora em Guarulhos com o esposo que é o principal provedor de sua família, cuja renda mensal é de até seis salários mínimos. Classifica seu nível socioeconômico como médio baixo e, se comparado à situação social de seus pais, quando criança, considera que é melhor. Possui uma casa própria, localizada em um bairro, com dois quartos, dois banheiros, acesso à internet, a mais de dois microcomputadores e serviços básicos de infraestrutura, além de ter um carro. Assinala que, em sua infância e adolescência, realizava todas as atividades culturais listadas do questionário: frequentava um grupo religioso, tinha acesso a livros, revistas e jornais e, por conseguinte, frequente contato com a leitura, visitava regularmente bibliotecas, teatros, cinemas, clubes e comprava e brincava com jogos.

Em seu processo de escolarização básica, cursou o ensino fundamental (no período vespertino) e médio (no noturno), em sua maioria, em escolas públicas, no sistema regular de ensino. Destaca que os pais eram exigentes com suas notas e que não sofreu retenções nas séries da escolaridade básica. Gostava e tinha facilidade com Artes,

mas não gostava e também sentia dificuldades com Química. Coursou o Magistério durante o período de 2006 a 2009, em uma instituição particular de Guarulhos e, entre 2011 e 2012, obteve o diploma de pedagoga pela Universidade de Guarulhos (UNG), também particular. Em 2014 iniciou uma especialização, cujo término ocorreu em 2016, sobre deficiência intelectual, numa instituição denominada Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). Quanto à escolha pelo curso de Pedagogia, afirma que desejava fazê-lo, mas preferencialmente queria ter cursado Artes. Possui irmãs que são professoras e uma sobrinha que a incentivou e influenciou em sua escolha pelo curso, durante o qual não teve nenhuma dificuldade. Trata-se de uma professora que, à época da realização da pesquisa, já possuía 15 anos de experiência no magistério, atuando no ensino fundamental, principalmente nos anos iniciais como professora alfabetizadora, e na educação de jovens e adultos. Contudo, no que se refere à educação infantil, era uma professora iniciante que acabara de completar dois anos de experiência.

A entrada de Grazielle, no segundo semestre de 2016, alterou significativamente a dinâmica e o clima de trabalho entre as professoras do Berçário II. Se no primeiro semestre, Fabiana, Denise e Renata se esforçavam por construir e transmitir uma imagem de que eram coesas, trabalhavam juntas e sem divergências ou conflitos, distribuindo de forma igualitária as diversas atividades para serem realizadas com a turma, no segundo semestre, todavia, as tensões emergiram, como poderá ser melhor explicitado a partir da análise das cenas apresentadas mais adiante, no capítulo seis. As antipatias em relação à Grazielle floresceram a partir do momento em que, para as demais professoras, apesar de sua experiência no ensino fundamental, Grazielle era certamente iniciante na educação infantil, não dominando conhecimentos que consideravam fundamentais e basilares para um bom encaminhamento do trabalho pedagógico em sala de aula: manejo de classe, controle sobre as crianças e seus comportamentos e conhecimentos de músicas infantis, por exemplo. Quando chegou à turma do Berçário, Grazielle não conseguia cantar, integralmente, uma única música junto às crianças.

Esta situação repercutiu, por exemplo, nas respostas que as professoras deram – na entrevista ou no questionário – em relação ao que consideravam necessário um bom professor de creche ter domínio: inevitavelmente, aspectos relativos às relações com as crianças, como lidar com elas e ter um bom manejo de classe emergiram em suas manifestações. Grazielle indicou, em ordem de importância, que as qualidades de um

bom professor seriam: controle sobre o comportamento das crianças, conhecimentos de técnicas e recursos pedagógicos e interesse por questões educacionais.

Com relação ao curso de formação inicial, avalia que disciplinas como Artes, História e Filosofia da Educação, além de Sociologia foram as mais interessantes, porque estimularam o pensamento crítico. Por sua vez, Estatística foi a disciplina que encontrou maior dificuldade porque *“forçava muito o raciocínio”*. Sugere modificações para o curso de formação que, de acordo com sua opinião, deveria trabalhar as relações de conflito ocorridas na escola para as quais as professoras não são preparadas e atendidas em suas necessidades. Estas relações de conflito, que resultaram em um permanente isolamento da iniciante no processo de inserção, estiveram muito frequentes durante o segundo semestre e, efetivamente, constituíram em fonte de dificuldades para esta professora. Considera, no entanto, que a principal contribuição da formação foi sinalizar para o caráter contínuo de formação e aperfeiçoamento do professorado, disposição que a levou a dar continuidade nos estudos, após a graduação, em cursos de especialização *latu senso*. Também destacou as experiências de estágios como aspecto fundamental em seu processo de formação.

No tocante à escolaridade de familiares e suas ocupações, o cônjuge de Grazielle possui ensino superior incompleto e atua na indústria, enquanto os pais e os avós, dos dois ramos da família, concluíram apenas a antiga quarta série, do antigo primário, e trabalhavam em casa em serviços como costura e cozinha, exceto o pai que também exercia seu trabalho na indústria e a avó paterna que era do lar. Todos estudaram em instituições públicas de ensino, em sua maior parte, no período noturno, e no sistema regular de ensino. O companheiro de Grazielle tem quatro irmãos (sendo que é o terceiro filho) e os demais familiares, todos, segundo as respostas presentes no questionário, tinham mais de seis irmãos. O pai de Grazielle é o quarto filho; sua mãe, a terceira dentre seus irmãos, e, em relação aos avós maternos e paternos, seriam, todos, primogênitos.

Quanto às atividades culturais, a professora afirma que, uma vez por semana, vai a cinemas, igreja e à comunidade de bairro; uma vez por mês, frequenta teatros; algumas vezes por ano, frequenta shows, exposições, clubes e partido político. Uma vez no passado, foi a estádios esportivos e alugou DVD, mas nunca frequentou associação sindical e cooperativas. Destaca ainda que, diariamente, estuda e toca um instrumento musical, lê jornais, utiliza a internet e diverte-se no computador. De três a quatro vezes

por semana, usa o correio eletrônico, tira fotografias, pinta, desenha e pratica artesanato. Uma ou duas vezes por semana, assisti televisão, ouve rádio e música em casa, lê revistas e frequenta a biblioteca. Os programas mais assistidos na televisão são mini séries, jornais e programas interativos. Gosta também de ouvir músicas religiosas. Grazielle, além disso, assinala que possui condições econômicas para comprar, frequentemente, livros de literatura, jornais, CDs e DVDs. Em relação aos hábitos de leitura, lê, sobretudo, livros religiosos, como a bíblia, e livros de educação e pedagogia (assinhou que, no período do último mês que passara, à época em que respondeu ao questionário, leu um livro sobre deficiências, mas não informou o título e autor).

Quanto aos familiares, o esposo e o avô paterno dedicam-se à pintura e desenho, a mãe, as avós e avô materno praticam artesanato.

Grazielle descreve que a principal dificuldade enfrentada no início de sua atuação na educação infantil foi conseguir adaptar-se ao grupo de crianças e à rotina da turma. Em suas palavras, durante a entrevista, afirmou que, em menos de dois anos, passara por cinco escolas, algumas permanecendo por poucos meses, o que dificultava efetivamente integrar-se à escola, aos profissionais e às crianças das quais era responsável:

“Cada escola tem uma rotina. Aí pra gente tá ali se acostumando, se apegando, é um pouco mais difícil né. A cada mudança de escola, a gente vai ter contato com novos diretores, novas parceiras, novas pessoas, nova escola... então, se der certo, tudo bem, mas às vezes não dá. Aí tem escolas que têm projetos diferentes, aí a gente vai se apegando com o tempo e a prática maior é esse contato mesmo com eles. Que a teoria... a gente pode ter a teoria, mas, às vezes, a prática é confuso... é aquele choque” (Entrevista, 07/12/2016).

A professora salienta que tais dificuldades foram sendo enfrentadas com o apoio de algumas colegas e pares e com a experiência prática, *“aprendendo mais sobre o conteúdo trabalhado, a partir do planejamento e da pesquisa”*. Entende que a especificidade do trabalho na educação infantil reside no fato de que a rotina com as crianças é diferente, além do fato de que é preciso compartilhar a docência com outras professoras em classe, algo que nem sempre corresponde a uma efetiva parceria, mas envolve relações de conflitos para as quais sente-se despreparada para lidar. Por fim, sugere: *“que as colegas de trabalho não seja [sic] egoístas e passe para as outras o seu conhecimento, ou seja, compartilhe o que você sabe com as experiências”*.

As informações apresentadas neste capítulo já revelaram indícios importantes no que se refere a condições para a expressão prática da docência (GIMENO, 1999), as quais não podem ser dissociadas daqueles que a desempenham. Quanto à origem social,

os dados indicam que as ocupações e profissões dos pais e avós das professoras apresentam em comum o fato de se situarem, preponderantemente, nas atividades manuais ou com pouca valorização social. Trata-se de famílias que, à exceção da pertencente à Renata, possuem uma quantidade maior de filhos e com um acesso restrito à educação, considerando que a maioria dos pais e avós apenas frequentou o antigo ensino primário, de primeira à quarta série, e alguns concluíram a antiga oitava série. Sendo assim, a trajetória de escolarização em escolas públicas e a formação no ensino superior particular representou uma ascensão para estas professoras que, inclusive, ainda obtiveram diplomas em pós-graduação, na modalidade *latu senso*. O acúmulo e volume de capital cultural institucionalizado foi fruto de uma trajetória escolar mais longa, de investimento e valorização que refletem a origem social e familiar e as estratégias dos agentes para ocupar as posições sociais que lhe foram possíveis alcançar. Os investimentos realizados permitiram, além disso, gratificações simbólicas, tais como estabilidade funcional e melhores condições sociais de vida, comparativamente às condições de vida vivenciadas durante a infância.

Embora, algumas diferenças relativas à escolaridade e acúmulo de capital cultural institucionalizado possam ter sido perceptíveis, é importante destacar que, no entanto, as professoras são provenientes de frações de classes sociais mais desfavorecidas socialmente e, por conseguinte, incorporaram, em seus processos de socialização familiar, disposições que compõem um *habitus* primário. Nesse sentido, em processos de profissionalização e exercício da docência, o *habitus*, como produto da experiência passada e presente, pode ser reestruturado, entretanto aspectos da socialização primária e do *habitus* de origem também são mantidos e orientam as ações das professoras em seus processos de inserção profissional.

Outras particularidades referentes à constituição social das professoras e seus estilos de vida evidenciam que, de maneira geral, a religiosidade constitui uma regularidade, seus gostos, preferências e práticas culturais são restritos, não participam de eventos científicos e de relevância na área da educação e o consumo de bens culturais estão relacionados à indústria de entretenimento, à assinatura e leitura de revistas e livros de literatura e de estudo.

Feitas estas considerações acerca de determinados aspectos que compõem o *habitus* das professoras, o próximo capítulo, então, a partir da apresentação das cenas representativas do cotidiano escolar, fornece mais elementos para a compreensão do objeto de estudo da presente da pesquisa.

5. A INSERÇÃO PROFISSIONAL E A ATUAÇÃO DOCENTE NA CRECHE

O propósito deste capítulo é expor os dados de pesquisa obtidos por intermédio da observação sistemática do cotidiano escolar, aliados aos coletados também nas entrevistas realizadas. Tais dados foram organizados tendo em vista a rotina experimentada pelas crianças e são descritos sob a forma de cenas exemplificadoras da atuação das professoras, responsáveis pela turma do Berçário II. Neste momento, o primeiro eixo de análise, seguindo os objetivos de pesquisa estabelecidos, focaliza as atividades e experiências formativas propiciadas às crianças.

As crianças do Berçário II possuem entre dois e três anos. No início do ano letivo, aparentava ser uma turma agitada. De acordo com a percepção das professoras investigadas, cinco crianças – Davi, Gabriel, João, Laís e Bryan – contribuía, decisivamente, para um clima em sala mais difícil de controlar. Eram crianças que, no período de adaptação, choraram mais, morderam colegas e não paravam de correr ou de andar pela sala. Davi era uma criança bastante ágil, com uma coordenação motora que estava bem mais desenvolvida do que seus colegas. Gostava de ficar deitado no tatame, rolando pelo chão, enquanto brincava.

Gabriel sofria de epilepsia. As professoras destacavam sempre sua condição de saúde e, durante a realização da pesquisa, no período de observação, teve duas crises na escola. Por diversas vezes, mordeu e bateu em alguns colegas, mas as professoras intervinham, conversavam com ele e tendiam a deixá-lo mais sozinho. Junto a Diogo, eram as duas crianças que menos interagiam com os colegas e tendiam a brincar mais isoladamente. É importante destacar também que Diogo, diferentemente dos cinco colegas anteriormente citados, não era percebido como uma criança difícil, pois tinha um comportamento mais silencioso: não gritava, não corria e não conversava com as demais crianças. Raramente falava espontaneamente com as professoras e, mesmo nestas ocasiões, as palavras não eram inteligíveis. Em conversas informais entre as professoras, levantava-se a suspeita de que Diogo fosse autista, motivo pelo qual a coordenadora, sendo informada, compareceu à sala de aula para verificar como Diogo se comportava. Contradizendo as percepções das professoras, com a coordenadora esta criança fez contato visual, conversou e respondeu perguntas que lhe foram dirigidas. Entretanto, ao longo do período letivo, não foram observadas ações sistemáticas das

professoras no sentido de socializar e incluir tanto Gabriel, como Diogo ao restante da turma.

Laís, por sua vez, era uma criança que não gostava de ficar parada. Corria e andava nas pontas dos pés. Por ainda não ter uma fala desenvolvida, tendia a pegar nas mãos das professoras e apontar o que queria. Estava sempre feliz e dando risadas. As professoras pediam, constantemente, para que se sentasse e parasse de correr. Por fim, no mês de maio de 2016, saiu da escola, pois os pais mudaram-se para o estado de Pernambuco. À época, as professoras ficaram aliviadas, pois, conforme destacavam, a menina recusava-se a se adaptar e “entrar no ritmo” da escola. Em seu lugar, entrou Ester, uma criança mais calma, mas bem falante e que sempre gostou de participar das atividades, respondendo às intervenções das professoras.

João e Bryan também eram considerados “crianças-problema”. Na primeira semana de aula, as professoras que estiveram com estas crianças, em ano anterior (2015, em turma de Berçário I), já advertiram e disseram, no refeitório, para Denise, Fabiana e Renata: *“Estes aqui, olha, já vou passar a fama. Têm apenas cara de inocente, mas só aprontam, viu?”*.

As dificuldades enfrentadas pelas professoras nas relações com estes meninos, geralmente, tinham por origem algumas ocasiões de disputa de brinquedo, nas quais os meninos recorriam às mordidas e tapas como forma de fazer valer sua reivindicação. Também gostavam de correr e se jogar às costas de outras crianças, como forma de brincadeira.

De maneira geral, pode-se dizer, no entanto, que no decorrer dos meses a turma do Berçário II passou a ter um perfil mais adaptado às exigências das professoras, no que se refere aos comportamentos considerados mais adequados. Também se evidenciou que comentários mais depreciativos em relação às crianças, suas famílias e seus hábitos de higiene, eram mais presentes na professora Fabiana que, no segundo semestre de 2016, assumiu a coordenação pedagógica em outra escola. As demais professoras, notadamente Renata e Denise, que também apresentavam maior proximidade com as crianças, tendiam a ser mais respeitosas e, quando, em poucas ocasiões, fizeram algum comentário negativo, tendiam a não o fazer em presença da criança.

A turma do berçário II caracterizava-se por ser uma turma com vinte e cinco crianças que, se nas primeiras semanas de observação, poderiam ser consideradas mais

agitadas – embora o fato de que predominantemente eram mantidas no espaço restrito da sala de aula e isto, inegavelmente, exercia influência em relação ao seu comportamento – após os meses de fevereiro, março e abril, apresentavam indícios de adaptação à rotina da escola e às suas normas, sendo perceptível o aprendizado de comportamentos relativos à disciplina do corpo. Ainda que este aprendizado seja necessário, a tendência de centrar a ação docente na organização de espaços, recursos e conjunturas materiais para as ações das crianças, em detrimento de situações formais intencionalmente planejadas visando a elaboração de conhecimentos novos a partir das intervenções pedagógicas, teve por consequência a prevalência da preocupação relativa a necessidade de garantir a disciplina entre as crianças.

Evidentemente, isto não significa que as professoras não se empenharam em seu trabalho. A proposição de algumas atividades diferenciadas denotava que reconheciam a importância de seu trabalho, na promoção do desenvolvimento da criança. Consideravam que, por suas intervenções, as crianças puderam progredir e se desenvolver ao longo de todo o ano letivo, embora não conseguissem explicitar claramente em que aspectos do desenvolvimento suas intervenções incidiram.

Nas cenas apresentadas a seguir, é possível identificar atividades que faziam parte cotidianamente da rotina das crianças (tais como a roda de música e a brincadeira livre), bem como algumas atividades que foram desenvolvidas de forma esporádica e circunstancial, mas, consideradas importantes pelo potencial que encerravam em termos de promoção de desenvolvimento infantil e apropriação de conhecimentos.

5.1. Quando tudo começa: recebendo as crianças em sala

As crianças chegam à escola acompanhadas por seus pais ou responsáveis, mas, uma parcela menor utiliza o transporte escolar, em decorrência da distância em que se localizam suas residências. São conduzidas até a entrada das salas, onde geralmente uma das professoras fica responsável por recepcionar a criança e cumprimentar os pais ou responsáveis. Durante o primeiro semestre de 2016, predominantemente Fabiana responsabilizava-se por fazer a entrada das crianças, pois, afirmava gostar de conversar com os pais. Assumia uma postura que, frequentemente, coibia as famílias, pois as interações estabelecidas centravam-se em retomar algumas informações, como a necessidade de colocar na mochila uma garrafa de água ou uma troca de roupa

completa, para possíveis eventualidades, cobrando para que a agenda fosse assinada e lida todos os dias, questionando a ausência de uma criança e pedindo atestados médicos, além de pedir a colaboração no processo de desfralde, por exemplo, não enviando a criança com fralda para a escola. Eram sempre demandas apresentadas na presença de outros pais e responsáveis e em um tom que, geralmente, causava constrangimento ou tentativas de justificativas.

A cena 1, registrada na primeira semana de observação e no período de adaptação à creche, permite ter indícios acerca do modo como era organizado o momento de entrada das crianças.

Escola Municipal Elsa Romero

1º dia de observação (17/02//2016): Período de adaptação à escola. 21 crianças presentes

Cena 1

Entrada/acolhimento das crianças: Os pais dirigem-se às salas após a abertura dos portões às 13h00. A professora Fabiana fica na porta, mantendo-a ligeiramente fechada, e recepciona as crianças que choram bastante. Assim que cumprimenta e conversa com os pais, abre espaço para as crianças entrarem e as professoras Denise e Renata revezam-se para distraí-las e impedi-las de sair da sala. Instruem-nas para que tirem as mochilas e se dirijam ao tatame colocado no final da sala e encostado à parede. Colocam no chão, perto das crianças, várias embalagens de produtos de supermercado para que brinquem, no entanto, poucas efetivamente prestam atenção. Estão chorando bastante e chamam os pais. As professoras Denise e Renata começam a cantar músicas da *Galinha Pintadinha*, pois o rádio que trouxeram à sala não funciona. Enquanto isto, disponibilizo-me a buscar outro na secretaria da escola. As professoras continuam cantando e tentando tranquilizar as crianças que choram.

Durante as primeiras semanas, com a presença constante do choro das crianças, principalmente nos momentos de entrada para a escola, as professoras optavam por manter a porta da sala parcialmente fechada, gerando ansiedade nos pais e nas crianças que procuravam conseguir ver seus familiares. A cena 2 também retrata este momento da rotina das crianças.

Escola Elza Romero / Professoras Denise e Renata

Término da primeira semana de observação – 19/02/2016 – 21 crianças em sala

Cena 2

Entrada/ acolhimento das crianças: 13h00 - 13h15.

A professora Fabiana, por motivos de saúde, falta neste dia.

Denise recebe os pais e as crianças que ainda choram muito. Com o corpo, impede que a porta se feche, dá espaço para a criança passar e, em seguida, bloqueia a saída. Alguns pais tentam enxergar dentro da sala, mas as professoras afirmam que esta postura é necessária para que nenhuma criança escape, enquanto outra é recebida. Renata acolhe e tenta tranquilizar as crianças. Nesse meio tempo, para ajudar, eu vou retirando as garrafas de água e as agendas das mochilas das crianças.

Denise e Renata procuram distrair e conversar com as crianças:

Denise: *Nossa, gostei do seu cabelo, Larissa! Como você está linda!*

Renata: *Olhe, vamos sentar todos aqui no tatame para brincar de mercado e brincar com os brinquedos que vocês trouxeram de casa também.*

Denise: *Humm. Eu vou comer um bolo de chocolate... (professora manipula e faz gestos, com as mãos, imitando a ação de comer).*

Conforme vão conversando, as crianças, em sua maioria, ficam mais calmas e param de chorar.

Maria Eduarda: *Eu quero! Dá pra mim?*

Denise: *Aqui, pega. Está muito bom!*

De forma geral, verificou-se que, no momento de acolhimento e considerando-se que era início de ano letivo, as crianças choravam bastante. As professoras, para acalmá-las, sempre deixavam no chão, perto do tatame, as embalagens dos produtos de supermercado, além dos brinquedos que as crianças traziam, às sextas-feiras, para a escola. Somente estes recursos foram utilizados, além das músicas cantadas. Outros brinquedos disponíveis na escola (jogos de encaixe, bonecas e carrinhos, por exemplo) não foram usados neste momento e, após as duas primeiras semanas de fevereiro, as embalagens estavam consideravelmente amassadas e, em realidade, sem uso, motivo pelo qual, em seguida, as crianças passaram a ser acolhidas tendo a roda de música como atividade central.

Indagada acerca do modo como planeja as atividades no início do ano letivo, quando se tem o processo de adaptação das crianças, afirmou Renata:

“Ah, de início a gente tenta trazer atrativos pra faixa etária deles né. No caso de dois anos, a gente procura brinquedos sonoros, diferentes, brinquedos de borracha pra que eles não se machuquem... É mais nesse sentido mesmo, assim, de você oferecer coisas que chame a atenção deles. Então, às vezes, algum vídeozinho. As musiquinhas são sempre um recurso, porque sempre, de vinte e cinco, tem umas seis crianças que já têm esse hábito de cantar em casa ou de assistir esses vídeos de Galinha Pintadinha, Patati e Patatá, etc. Então eles têm já essa rotina de saber cantar as musiquinhas. Então, você começa a cantar uma música, às vezes, a sala inteira não vai olhar pra você; às vezes, na segunda música já para três e fica te olhando: ‘olha, eu conheço essa música que essa menina tá cantando!’ Aí, daqui a pouco você olha, tem quatro batendo palminha... e daí quando você olha, fala: ‘olha, seu amigo não tá chorando mais! Tá vendo, não precisa chorar!’” (Renata, entrevista em 26/12/2016).

Embora reconheçam que é preciso organizar atividades diferentes nestes primeiros dias na creche, destacando o uso de brinquedos diversificados e recursos como o vídeo, efetivamente, com a turma do Berçário II, as professoras não planejaram atividades com o objetivo específico de facilitar a entrada das crianças no ambiente desconhecido da creche, com novas rotinas e pessoas não familiares. Em reunião coletiva dos professores, a coordenadora pedagógica perguntou como as crianças estavam e se choravam muito (algo confirmado pelas docentes, mas visto como algo

previsível, logo, natural), mas a única orientação foi a de que era preciso ter paciência com os choros e que não se irritassem com eles.

Na escola Elza Romero, a prática adotada para facilitar a adaptação à rotina escolar foi aumentar paulatinamente, durante a primeira semana, a quantidade de tempo que a criança ficava na escola. Entretanto, o choro, uma reação bastante comum durante esse período, era, frequentemente, ignorado. Obviamente, as professoras conversavam com as crianças e procuravam confortá-las, garantindo que seus pais viriam buscá-las e informando acerca da proximidade com o horário da saída. Entretanto, para aquelas que persistissem, concebia-se que este era um comportamento característico de birra e, como tal, a melhor postura a ser considerada era, de acordo com suas percepções, ignorar e não incentivar ou dar atenção, pois, de outro modo, estariam reforçando-o.

Sendo assim, verificou-se que, não obstante reconhecessem que, sobretudo nas situações de entrada, a separação dos familiares ou responsáveis era difícil para a criança, as professoras não sabiam como lidar com os sentimentos de angústia, de insegurança e medo enfrentados pelas crianças. Não percebiam, por decorrência, a necessidade de ajudá-las a superar esses sentimentos, tampouco consideravam que aspectos objetivos e triviais para os adultos como a passagem do tempo, a sucessão e previsibilidade dos acontecimentos podem não ser assim considerados pelas crianças, deixando-as ainda mais desorientadas e confusas (BASSEDAS, HUGUET e SOLÉ, 1999). Por mais que Renata, Denise e Fabiana afirmassem que os pais já estavam chegando, isso efetivamente não acalmava os pequenos que, constantemente, pediam que fossem levados para suas casas.

Além disso, neste momento de entrada das crianças, observou-se também a consolidação, gradual, de uma rotina estável e de um aprendizado em relação à ordenação dos pertences pessoais. Nas primeiras duas semanas, quando ainda choravam bastante ao entrar em sala, as crianças, com a ajuda de uma das professoras, retiravam suas mochilas e iam imediatamente ao tatame para conversar ou cantar. Posteriormente, passaram a ser incentivadas a retirar suas garrafas de água e colocar encostadas à lousa; a agenda deveria ser posta à mesa. Embora fosse comum algumas crianças usarem as garrafas de água de outros colegas – porque ainda não distinguiam qual lhes pertencia ou porque gostavam e achavam divertido usar a do colega – quando as professoras não percebiam, as crianças chamavam a atenção para o ocorrido, geralmente nas situações em que eram os seus pertences que estavam sendo utilizados por outros.

Observou-se, portanto, que tais ações, realizadas diariamente, tinham uma finalidade educativa. Apesar de não participarem do estabelecimento de critérios de ordenação do espaço e de seus pertences, aprendiam que havia um lugar específico onde colocar suas mochilas, agendas e garrafas de água e, progressivamente, identificavam não apenas o que lhes pertenciam, mas também os pertences dos colegas.

É importante destacar, ainda, que em nenhum momento as professoras conversaram e alertaram as crianças quanto aos motivos pelos quais não podiam beber, indiscriminadamente, de qualquer garrafa de água. Quando percebiam uma criança fazendo isto, repreendiam e pediam que se sentassem. Por vezes, comentavam sobre este hábito, considerado repulsivo, com suas parceiras, entretanto, não percebiam que situações de cuidado e higiene do corpo estão estreitamente vinculados a aspectos educativos e que precisam ser ensinados às crianças pequenas.

Em suma, observou-se que, nos momentos de acolhimento e socialização, as crianças participaram de forma limitada, tal como aponta também BARBOSA (2008), essencialmente ficando circunscritas a responder às solicitações e perguntas das professoras, por exemplo, em relação à organização de seus pertences e sugestões acerca de quais músicas cantariam antes de saírem para o café, embora as músicas cantadas invariavelmente permanecessem as mesmas. Para além disso, restavam as conversas e interações entre as crianças nas quais as professoras não intervinham.

O próximo item, discutindo os momentos na rotina destinados à alimentação, também evidencia uma concepção naturalizada de situações plenamente educativas para as crianças, mas que não são percebidas como tais pelas professoras do berçário.

5.1.2. E, agora, comer!

Se houve um espaço na escola em que mais se evidenciou o despreparo para lidar e ajudar as crianças em seus primeiros dias na creche foi o refeitório. A cena 3 ilustra essa situação vivida.

<p>Escola Municipal Elsa Romero 1º dia de observação (17/02//2016): Período de adaptação à escola Cena 3</p>
<p>Intervalo para o café da manhã: 13h15 As professoras, quando percebem que é 13h15, alertam as crianças dizendo que é hora do lanche. Fabiana: <i>Gente, agora nós vamos sair para o lanche. Vamos guardar os brinquedos na caixa.</i></p>

As professoras começam a cantar uma letra de música reservada para o momento em que as crianças precisam organizar os materiais e brinquedos utilizados:

Chegou a hora / de guardar

Todos os brinquedos! (Repetem continuamente as palavras, ajudando e mobilizando as crianças para que guardem os brinquedos. Gradativamente, elas começam a ajudar).

Denise: *Muito bem, agora vamos fazer uma fila, porque a gente vai para o lanche!*

Saem cantando, com as crianças organizadas, mais ou menos, como se estivessem em fila. Algumas delas ficam mais próximas às professoras, ainda chorando. Maria Eduarda e Bryan são os mais inconsoláveis, pedindo constantemente pelos pais.

Denise, Renata e Fabiana: *Meu lanchinho, meu lanchinho, vou comer, vou comer! Pra ficar fortinho, pra ficar fortinho! E crescer, e crescer!*

No refeitório:

Impera neste espaço o choro das crianças do Berçário I (BI) e Berçário II (BII). Apenas a maioria das crianças do Maternal está tranquila e já adaptada, aparentemente, à rotina da escola. Mesmo assim, há crianças desta turma que também choram.

Alguns bebês e crianças pequenas apenas começam a chorar quando percebem que outras estão chorando. Demonstram estar assustadas. Não comem muito.

É interessante observar que algumas professoras – as do Berçário IIA – e funcionárias que trabalham na cozinha da escola auxiliam as professoras do Berçário I (BI), principalmente, com bebês que não andam ainda ou que necessitam de ajuda para alimentar-se. Elas pegam as crianças no colo, colocam na cadeira e fecham o cinto com segurança, em seguida, instigam para que comam:

- *Vamos lá, olha que suco gostoso! Não chore!*

- *Aqui, pega uma bolacha. Segure.*

O que mais causa estranheza, nesse primeiro momento, é a própria atitude das professoras do BI, que ignoram o choro das crianças. Enquanto Elaine – professora do BII, mas que já trabalhou com BI – dirige-se às crianças, conversa, busca por várias vezes interagir com os bebês, as professoras do BI ficam mais silenciosas. Duas sentam-se à mesa e procuram ajudar os bebês a comer, a outra está em pé, próxima aos bebês em cadeiras de alimentação encostadas à parede. Mas a estratégia para lidar com o choro constante parece ser ignorar, não dar muita atenção, pois assim, depois de um tempo, pensa-se que o choro vai cessar.

Pesquisadora: *Nossa, como choram as crianças do BI!*

Fabiana: *Sim, são os que mais choram. Mas é assim mesmo, esta primeira semana é mais difícil mesmo.*

Pesquisadora: *Imagino. Mas também a Maria Eduarda e o Bryan não param de chorar...*

Fabiana: *O Bryan é manha mesmo. Ele já tava aqui no ano passado. E alguns só estão chorando também porque veem outros chorando.*

Pesquisadora: *Como vocês lidam com isso? Algumas das crianças estavam pedindo colo...*

Fabiana: *Ah, então, algumas professoras dão. Mas não acho legal. Melhor tentar distrair, porque se você dá muita atenção e pega no colo, vão chorar mais! Ou outras também vão querer colo!*

Nos momentos destinados à alimentação, as crianças sempre eram organizadas em filas até chegarem ao refeitório. Em seguida, eram encaminhadas ao banco em que sempre se sentavam, obedecendo a uma ordem já estabelecida: as crianças do berçário I ficavam mais próximas da entrada, as crianças do berçário II ocupavam os bancos localizados no meio do refeitório e, as do Maternal, sentavam-se na outra extremidade, em um banco próximo às janelas do ambiente. Apenas estas últimas direcionavam-se em fila ao balcão em que estavam dispostos os copos, pratos e talheres e eram

incentivadas a levá-los à mesa sem ajuda, enquanto as demais aguardavam sentadas, esperando que os alimentos fossem servidos. Entretanto, não foi oferecida nenhuma oportunidade para que as crianças escolhessem o que e quanto comer, para que desenvolvessem a habilidade de se servirem e incitar sua autonomia.

Como se verifica pela cena acima descrita, no início do ano letivo, algumas crianças apresentaram certa resistência à alimentação, principalmente os bebês do berçário I. Adicionado ao choro constante, havia certa dificuldade para comer sozinho e, considerando-se a quantidade de crianças, as professoras não conseguiam ajudar todas. Conseqüentemente, era necessária a ajuda de professoras de outras salas e de funcionárias da cozinha.

Havia dois horários previstos para a alimentação das crianças. O café, logo após o momento de entrada e acolhimento, e o jantar, às 16h00. No café, sempre serviam bolachas, de variados tipos, e um suco ou leite com achocolatado.

Os momentos de alimentação, ao longo do ano letivo, transcorreram sempre seguindo um padrão: as professoras serviam as crianças, auxiliavam aquelas com dificuldades para utilizar o copo (copos infantis com bicos eram usados apenas pelos bebês do berçário I) ou para manejar talheres e cortar alimentos e, somente nas circunstâncias em que sua atenção era solicitada por uma criança, geralmente para recusar um alimento, pedir mais ou, então, fazer uma queixa em relação a um colega, observaram-se poucas interações, pois, frequentemente, as professoras permaneciam próximas à mesa, mas conversando entre si e também se alimentando.

No que se refere ao horário do jantar, também era comum as crianças chegarem ao refeitório e, em seguida, dormirem à mesa. Em reunião pedagógica, as professoras do berçário I solicitaram à coordenação uma possível mudança no horário do jantar, em decorrência do fato de que os bebês já chegavam bastante cansados e, inevitavelmente, sonolentos, quando encaminhavam para o refeitório. Entretanto, a solicitação não pôde ser atendida, porque o ambiente do refeitório era pequeno, inicialmente, pensado para atender apenas as crianças da educação infantil. Após a expansão e aumento do número de crianças matriculadas no ensino fundamental, não houve alterações no espaço e, desta forma, para atender toda a demanda, os horários de alimentação eram fixos e seguidos, um após o outro, com um espaço de tempo diminuto entre uma turma e outra. Para as crianças maiores, cujo horário de refeição era sempre depois da educação

infantil, as condições de limpeza do refeitório já não eram ideais, embora as funcionárias da cozinha e dos serviços de limpeza procurassem manter certa ordem.

Outro fator preocupante evidenciado foi o aparente descuido em relação ao ensino de hábitos de higiene para as crianças. Apesar de ser muito mais frequente no período de adaptação, quando as crianças choram bastante e as professoras ficam sobrecarregadas, devido à quantidade de crianças e a consequente dificuldade de dar atenção individualizada para cada uma, ao longo de todo o ano letivo, foi possível perceber que não se lavava as mãos das crianças, todos os dias, antes das refeições. Quando se lembravam, as professoras, antes de servirem o alimento, passavam álcool em gel para higienizar as mãos das crianças. Mas não foi uma ação sistemática, do mesmo modo que não houve, durante o tempo de observação na escola, nenhuma atividade ou conversa com as crianças abordando tais questões.

De maneira geral, os momentos na rotina destinados à entrada, acolhimento, alimentação e higiene das crianças não eram concebidos como momentos essencialmente educativos, dispensando, por conseguinte, um planejamento sistemático e intencional por parte das professoras. Aparentemente, desconsidera-se que todas as atividades e momentos vivenciados pelas crianças são educativos e constituem práticas culturais, envolvendo diferentes relações estabelecidas entre as professoras e as crianças, outros profissionais, adultos, meninos e meninas presentes na instituição.

Não se evidencia o quanto as situações de alimentação podem ensejar uma relação única e uma comunicação entre a criança e o professor ou adulto, para além de satisfazer uma necessidade básica, trata-se de um momento propício para muitas aprendizagens. As observações realizadas permitiram verificar que, não apenas as crianças do berçário II, mas também especialmente as do berçário I, com até dois anos, aprenderam a segurar e usar adequadamente objetos sociais como os copos, pratos e talheres e aprenderam a ficar sentadas – primeiro nas cadeiras infantis, depois no banco, junto às crianças mais velhas. Enquanto estavam se apropriando do uso dos objetos sociais, mudanças eram percebidas nas ações e comportamentos – no início, ao manejar os talheres, era inevitável que o alimento caísse do prato, à mesa; por vezes, até arremessado em direção a um colega. Gradativamente foram aprendendo, em decorrência das intervenções das professoras – embora não fossem frequentes – e, geralmente, pela própria descoberta ativa das crianças acerca do modo correto de utilizá-los. O momento em que se notava mais o auxílio do adulto, nas situações de

alimentação, era quando se aproximava o final do horário das refeições, então, como forma de agilizar, as professoras ajudavam as crianças que se alimentavam de forma mais devagar, segurando em suas mãos para levar a colher à boca ou, em algumas ocasiões, simplesmente assumindo as ações e terminando de alimentar a criança.

Contradizendo a ideia de que tais ações presentes na esfera da vida cotidiana aconteceriam de forma natural e como expressão do aparato biológico herdado, a perspectiva histórico-cultural defende a dialética entre o natural e o cultural, o que implica dizer que, desde o nascimento, sucedem-se transformações orgânicas subordinadas às transformações culturais, de modo que se há requalificações nos comportamentos das crianças, isto não é um processo natural, antes é resultado da atividade da criança que requer o surgimento de um novo comportamento. Como pontua Leontiev,

(...) Quando um adulto procura que uma criança beba pela primeira vez por um copo, o contato do líquido provoca nela movimentos reflexos incondicionados, estritamente conformes às condições naturais do acto de beber (a concha da mão forma um recipiente natural). Os lábios da criança esticam-se em forma de tubo, a língua avança, as narinas contraem-se e produzem-se movimentos de sucção. O copo não é percebido ainda como objeto que determina o modo de realização do acto de beber. Todavia a criança aprende rapidamente a beber com correção pelo copo, quer isto dizer que os movimentos se reorganizam e que ela utiliza o copo de conformidade com a função deste. O bordo é pressionado contra o lábio inferior, a boca estende-se, a língua põe-se em tal posição que a ponta toca a face interna da mandíbula inferior, as narinas dilatam-se e o líquido escorre do copo inclinado para a boca. Há, portanto, verdadeiramente, o aparecimento de um sistema motor funcional absolutamente novo que realiza o ato de beber integrando novos elementos (LEONTIEV, 1978, p.179).

Em seu processo de humanização, a criança vai, pouco a pouco, se apropriando dos objetos e de suas funções sociais. Mas esta atividade não ocorre de forma independente, “(...) desenvolve-se mediante as relações práticas e verbais que existem entre ela e as pessoas que a rodeiam, na atividade comum” (LEONTIEV, 2005, p. 96). Por conseguinte, as relações das professoras com as crianças, em todos os momentos, na creche, precisam ser pensadas em termos de sua importância educativa para o desenvolvimento infantil.

Pela observação realizada, evidenciou-se que, ao longo do ano letivo, gradualmente as crianças foram incorporando conhecimentos sobre os alimentos que eram servidos, suas texturas, seus gostos, aprendendo a reconhecer a semente e não a comer, a mastigar e estarem mais abertas a experimentar alimentos antes não

conhecidos. Foi possível, ainda, perceber que, apesar de algumas ainda não conseguirem ter completo domínio dos modos de utilizar os utensílios, passaram a participar mais ativamente e de forma mais autônoma do momento das refeições.

Renata e Grazielle assim se manifestaram acerca do modo como organizam, na rotina, os momentos destinados à alimentação das crianças:

“Na [primeira] reunião a gente explica do desfralde, como acontece. E da alimentação a gente também explica que eles aqui têm que comer sozinhos, que eles estão desenvolvendo a autonomia, a identidade de cada um. Então, se eles não têm esse costume em casa, eles já podem começar a deixá-los comer sozinhos, porque aqui na escola vai funcionar dessa maneira. Copinho também pra tomar suco é a mesma coisa. Tem aluno que chega aqui com dois, três anos e não sabe tomar um suco numa canequinha e não sabe dosar a quantidade que ele vai pôr na boca, porque está acostumado com aquelas mamadeiras de biquinho, com aqueles copinhos de biquinho. Então, se você virar uma canequinha com tudo, você vai se afogar, porque ela vai molhar seu rosto, vai molhar sua roupa, né? Então, você dá a canequinha e, pra alguns, você vai ter que falar: Olha, vai devagar. Então, nos primeiros dias, você vai ajudá-los a segurar a canequinha pra ele ir aprendendo a dosar. Mas nos outros dias você vai deixar ele sozinho e você vai olhar. Se ele se molhar, você vai trocar a roupa e escreve na agenda e, assim, você vai explicando pra ele, até o dia que ele aprende a dosar a quantidade, porque é experimentando que eles aprendem. E, comida, é a mesma coisa. Vai sujar, vai jogar comida no outro, vai jogar comida na mesa? Vai. Mas daí você vai precisar ter paciência e explicar pra ele e ir ensinando aos poucos; fazer isso interferindo o menos possível na forma deles se alimentar pra ele conseguir comer sozinho e você ficar mais observando mesmo” (Entrevista com Renata, 21/12/2016).

“Então, a alimentação tem o horário certinho e as crianças do BI têm aquelas que tomam nos copinhos parecendo uma mamadeira, né, suquinho, água. Na hora da janta, então tem que dar na boquinha deles, ainda tão aprendendo. Aí, no BI a gente divide, tem vinte alunos lá sentados na mesa, aí você fica com essa mesa. É difícil, mas tem que dar na boca; fora os outros que ficam nas cadeirinhas também, que tem que olhar também e dar na boquinha. E isso que é mais trabalhoso né? Mais cansativo. No BII é melhor, porque eles são maiores, já comem mais sozinhos” (Entrevista com Grazielle, 07/12/2016).

Um fato interessante observado na pesquisa refere-se a ideia de que as professoras entendem que desenvolver a autonomia das crianças em relação à compreensão de algumas rotinas diárias – como o cuidado com o próprio corpo, hábitos de higiene e alimentação – significa pouca interferência do adulto e estímulo para que as crianças façam sozinhas as atividades. De modo geral, esta ênfase no fazer sozinho não incidia em todas as atividades desenvolvidas em sala, mas, justamente, naquelas entendidas como estritamente relacionadas ao cuidado e, também, como forma de alívio à sobrecarga de trabalho em decorrência do número elevado de crianças em sala. Sendo assim, estimulavam para que comessem sozinhas e pouquíssimas intervenções eram realizadas, justificando-se que, desta forma, incentivavam o desenvolvimento da autonomia.

Fundamentada na perspectiva histórico-cultural, Koerich (2012) discute que formar crianças autônomas na educação infantil não se restringe a possibilitar oportunidades para que, sozinhas, possam fazer sua higiene e calçar seus sapatos. Como

está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o desenvolvimento da autonomia é um dos critérios orientadores do trabalho pedagógico e, por conseguinte, o professor necessita organizar experiências que “(...) possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (BRASIL, 1998, p. 4). No entanto, questiona a autora, desenvolver a autonomia é limitar-se às ações entendidas estritamente como de cuidados, auto-organização e bem-estar?

Contrariando esta perspectiva e concebendo-se o trabalho educativo como essencialmente humano e cultural, como um ato intencionalmente direcionado para a produção da humanidade, por intermédio da apropriação da cultura e das experiências humanas, compreende-se que a criança, para tornar-se humano, precisa se apropriar de variadas dimensões e atividades sociais e humanas (SAVIANI, 2008). Assim, para buscar o desenvolvimento da autonomia, dado que não se dá naturalmente, é necessário que a criança experimente oportunidades de aprendizagem mediadas a partir das relações com o outro, com o conhecimento e com a cultura historicamente produzida pelos homens. Entendida como uma função psicológica superior, como um comportamento voluntário (SMIRNOV *et al*, 1961) no qual o sujeito é capaz de autorregular suas ações e pensamentos, promovendo o desenvolvimento da consciência que lhe confere as possibilidades de agir de maneira autônoma e emancipada, Koerich (2012) afirma que

(...) Partindo do pressuposto de que é na relação com outros homens e com o mundo que, por meio da mediação, o ser humano se desenvolve, e, ainda, de que é neste contexto que a autonomia é apreendida como uma postura, estabelecemos como objetivo principal desenvolver com as crianças um trabalho que possibilitasse a elas o desenvolvimento de uma postura autônoma, por meio de ações e atitudes que não se relacionassem apenas ao “fazer sozinho”, mas que se materializassem na construção de seus pensamentos, conhecimentos e personalidades, a partir do desenvolvimento da capacidade de obter o controle sobre as suas próprias vontades (p. 32).

A autora salienta, ainda, que, em situações de brincadeiras e de jogos coletivos, nas quais emergem, entre as crianças, conflitos, resolução de problemas, troca de experiências, frustrações, além de possíveis participações na escolha de atividades e materiais, personagens e papéis para desempenhar, estão presentes potenciais oportunidades para que se impulse o desenvolvimento de comportamentos autônomos. Para Smirnov *et al* (1961), a brincadeira representa as relações sociais nas quais as crianças estão inseridas: “(...) no puede rehacerse según el deseo de los

jugadores, sino que debe desarrollarse según una lógica determinada. [...] Someterse a la disciplina del juego es la primera escuela de los actos voluntários del niño (SMIRNOV *et al.*, 1961, p. 400).

No entanto, das observações sistemáticas realizadas ficaram perceptíveis a concepção de que desenvolver a autonomia é colocar a criança para desempenhar, sozinha, atividades relativas à higiene e à organização de seus pertences. Em contrapartida, entende-se que as professoras poderiam ter potencialmente, em diversos momentos, intencionalmente impulsionado o desenvolvimento de comportamentos voluntários e a função simbólica da consciência, se em suas relações estabelecessem ações colaborativas nas quais as crianças pudessem, com a ajuda de parceiros e com a mediação docente, realizar aquilo que ainda estava em vias de se desenvolver, aproveitando a condição de desenvolvimento potencial das crianças. Entretanto, sobretudo para a professora Grazielle, a organização, na rotina, dos momentos destinados à alimentação pauta-se numa concepção de criança dependente que exige do professor uma sobrecarga de trabalho, secundarizando ou, mesmo, sequer considerando a importância de sua ação na promoção de aprendizagens importantes para o processo de humanização das crianças.

5.1.3. Os momentos destinados à higiene na rotina das crianças

Conforme destacado brevemente antes, algumas questões relativas à higiene das crianças no berçário II foram, por vezes, secundarizadas. A permanência no ambiente fechado da sala de aula – com apenas um ventilador para um espaço amplo, duas portas, sendo que uma delas permanecia sempre fechada e janelas que não possibilitavam muito a circulação de ar – podendo aumentar a concentração de germes, além do hábito nem sempre contínuo de lavar as mãos das crianças, foram aspectos simples, mas importantes que deveriam ter sido objeto de melhor atenção.

Propiciar um ambiente com potencial de acolher com segurança e zelo os bebês e as crianças, para além da limpeza do ambiente, a dos brinquedos – por exemplo, houve ocasiões em que os kits de cozinha infantil estavam sujos de areia e barro e, ainda assim, oferecidos às crianças e – envolvem também momentos como o banho e o descanso.

Na prefeitura de Guarulhos, nas escolas em que as crianças não ficam o período integral na creche, não há, na rotina, momentos específicos destinados para o sono e o banho. Acerca disso, afirma Renata:

“A não ser que a criança pegue no sono e aí na hora [...] você vai, prepara um lugarzinho pra ela e coloca ela dormindo; você fica observando ela dormir, enquanto atende as outras crianças. Mas um horário destinado ao soninho não tem nem no Berçário I [...]. Se é tempo parcial, não é pra dormir. Então, depende muito da gestão também, porque tem gestão que permite que o Berçário I durma, tem gestão que não permite que o Berçário I durma... Porque [...] não tem necessidade deles dormirem [...]. São cinco horas que as crianças ficam na escola, então se você tiver uma rotina nem planejada, com atividades bem diversificadas ao longo do dia, não dá nem tempo deles dormir; é uma rotina bem corrida. E eles param duas vezes no dia pra fazer alimentações – que é pra ir pro lanche, depois pra janta – só que o deslocamento da sala pro refeitório, do refeitório pra sala, isso já perde quase uma hora. Fora o tempo que leva ao banheiro antes de ir pra janta, depois na hora de voltar; você pega e lava as mãozinhas... antes de ir lavar, se prepara; depois, na volta, [...] se foi uma alimentação que suja – porque tem, às vezes, a melancia, uma fruta, alguma coisa que faz lambança – então, você tem que trocar todo mundo. Tem todo um ritmo a ser seguido, toda uma rotina. Se ela é bem diversificada e planejada não há necessidade mesmo que eles durmam, não dá tempo” (Entrevista Renata, 22/12/2016).

Do mesmo modo que uma alimentação saudável e hábitos de higiene são importantes para as crianças pequenas, os momentos de sono e descanso também são necessários e constituem atividades educativas que devem ser objeto de planejamento. Evidentemente, não se trata de forçar a dormir, e ao mesmo tempo, se a criança não quer ou não tem o hábito de ter um sono diurno, mas de proporcionar momentos mais tranquilos nos quais se possa organizar um ambiente mais sereno, de modo que, se sentir a necessidade, então, que seu direito a ter um momento de repouso seja garantido.

Nas situações de sala observadas evidenciou-se que as professoras seguiam uma determinada rotina estabelecida que, embora também tivesse por objetivo proporcionar estabilidade e segurança às crianças, facilitava a organização do trabalho na escola – por exemplo, os horários das refeições fixados para conseguir atender todas as crianças; os horários de parque previstos para apenas quarenta minutos semanais – mais do que atendia especificamente as necessidades integrais das crianças. Nesse sentido, também se desconsiderava que planejar momentos de repouso, de tranquilidade e de conforto – e não, impreterivelmente, de sono – significa compreender a criança como um ser humano em processo de humanização que, em seu processo de desenvolvimento, tem necessidades humanas específicas em cada etapa; embora o tempo e o ritmo de descanso sejam variáveis, de criança a criança, de uma idade a outra, é importante que haja espaço na rotina para esta atividade.

Não obstante, na sala do berçário era bastante frequente as crianças serem repreendidas, quando se deitavam, por exemplo, no tatame. Elas tinham que ficar

sentadas. Esticar, deitar ou rolar no tatame era sinônimo de desordem ou bagunça. Não se concebia que pudessem estar cansadas ou que o confinamento em sala pudesse redundar em comportamentos mais agitados, mas que também proporcionam outros tipos de ação e desenvolvimento.

No que se refere aos momentos nos quais eram realizadas as trocas de fraldas, a cena 4 ilustra como esta atividade era organizada pelas professoras.

Escola Municipal Elsa Romero 22/02//2016 - 20 crianças presentes em sala

Cena 4

Momento destinado à higiene: 13h30 (após o horário de lanche)

Estabelece-se uma divisão de trabalho entre as professoras:

Fernanda verifica as mochilas para retirar e dar visto nas agendas das crianças. Coloca as garrafas de água encostadas à lousa, na frente da sala.

Denise e Renata oferecem água para as crianças. Na sequência, escrevem na lousa o nome de todas as crianças que usam fraldas e vão chamando, cada uma por seu nome, para que se dirijam ao local onde as professoras estão para que sejam trocadas. Como não há nesta sala um espaço específico para a troca de fraldas, mas apenas o banheiro, as professoras colocam um colchonete não forrado no chão, separam as fraldas e lenço umedecido, põem luvas em suas mãos e, após as crianças se aproximarem, deitam-nas e começam a trocá-las.

Não são estabelecidas interações significativas entre as professoras e as crianças.

Renata: *Nossa, Gabriel, sua fralda está cheia!*

Denise: *É bom escrever na agenda que o Diogo está assado. A mãe dele não colocou uma pomada na mochila. Na hora da saída, é bom a gente lembrar.*

Renata: *Bryan, busca sua mochila. Preciso trocar sua calça, sua fralda vazou.*

As professoras conversam mais entre si e fazem, geralmente, comentários ocasionais com as crianças;

O momento da troca de fralda pode ser muito propício para estabelecer relações mais próximas, prezando por uma atenção individualizada e atenta às singularidades de cada criança, suas reações e oferecendo oportunidades para que participem da experiência. Acerca disso, um aspecto bastante interessante da abordagem de Emmi Pikler (FALK, 2011) é a relação de qualidade do educador com a criança, de escuta atenta e sensível às suas necessidades, compreendendo o que possa expressar os gestos, a voz, a posição do corpo da criança, dedicando-se a atendê-las sem pressa. Nessa perspectiva, destaca-se que, não obstante as dificuldades de, dentro dos limites de uma rotina já estabelecida e considerando-se que os professores têm um número considerável de crianças sob sua responsabilidade, situações como a de trocas de fraldas podem ser oportunidades de criar vínculos, proporcionar bem-estar e conforto, dialogar e, por intermédio da comunicação pessoal, promover aprendizagens acerca do cuidado com o corpo, fornecer informações, expressar opiniões e sentimentos, anunciando, dessa

forma, o interesse do professor pela escuta competente da criança. Bassedas, Huguet e Solé também afirmam que:

(...) No momento da troca de fraldas, sempre ocorrem as mesmas atuações: tirar as fraldas, pegar as toalhinhas, limpar o bumbum, etc. Essas atividades costumam ter – tal como formula Bruner – formato de ação conjunto entre o bebê e a educadora. Esses são momentos organizadores da realidade infantil, os quais são muito úteis para estabelecer uma relação de confiança e de segurança entre a educadora e o bebê, permitem aprender a sequência dos acontecimentos (BASSEDAS, HUGUET e SOLÉ, 1999, p. 152).

A despeito de sua importância e potencial para o desenvolvimento infantil, esta atividade era realizada de forma rápida e impessoal pelas professoras, com poucas interações estabelecidas. Ainda assim, as crianças buscavam participar levantando as pernas para retirar ou colocar uma roupa, pegando ou guardando pertences na mochila e prestando atenção ao que a professora estava fazendo. Também evidenciou-se que cuidados básicos e medidas de segurança não eram habitualmente considerados, por exemplo, era frequente ter um mesmo lençol no colchonete por vários dias ou, então, quando retirado para lavar, ficava, por período de tempo, sem ter outro lençol substituído; o local onde as crianças eram deitadas não era higienizado antes que se fizesse a troca de fraldas e, além disso, as luvas utilizadas não eram substituídas a cada troca, nem as mãos das professoras higienizadas antes e após a retirada das luvas.

Para além dessas limitações, as professoras enfrentaram outras dificuldades. Conforme já destacado anteriormente, na sala do Berçário II não havia fraldário. Em decorrência do fato de que as crianças ainda choravam e não estavam adaptadas à rotina da escola, no período de adaptação, as professoras não conseguiam sair para ir à outra sala do Berçário II, onde se localizava o fraldário, pois significava deixar suas parceiras sozinhas. Devido à falta de estrutura adequada, na sala que as trocas de fralda eram realizadas, havia um colchonete disposto em um lugar mais afastado da porta da sala, para que não fossem vistas.

Esta circunstância contribuía para que as professoras procurassem agilizar, tanto quanto possível, o tempo dispendido com as trocas. De acordo com suas percepções, o espaço inadequado da escola – salas nas quais não há fraldário – além do número de crianças, que consideravam elevado nas turmas, eram aspectos que dificultavam o trabalho docente, sobretudo em determinados períodos, como o de adaptação e de desfralde das crianças.

No que diz respeito ao processo de desfralde, é importante destacar alguns aspectos que emergiram a partir da observação sistemática realizada e das manifestações e falas das professoras, em diversos momentos, acerca desta questão. Em primeiro lugar, começou-se a trabalhar para que as crianças adquirissem o controle dos esfíncteres ainda quando estavam em período de adaptação à rotina na creche. Assim, se durante a primeira semana letiva, a maioria ainda fazia uso de fraldas (dezoito crianças), ao fim da segunda e início da terceira semana, esse número caiu para cinco – Gustavo, Gabriel, Bryan (o mais novo da turma), Maísa e Diogo. Foi um processo rápido no qual se observou que o aprendizado e a aquisição do hábito de higiene ocorreram mais a partir das necessidades e demandas das professoras, considerando suas condições de trabalho - muitas crianças em sala e espaço inadequado para se efetuar as trocas – do que, efetivamente, a partir da observação e reflexão de aspectos do desenvolvimento infantil e necessidades específicas de cada criança.

De modo geral, conforme destacam Rovariset al (2015), o controle dos esfíncteres, para a maioria das crianças, é conseguido por volta dos três anos, com o auxílio e supervisão de cuidadores, os quais, às vezes, podem ter poucas habilidades para conduzir essa tarefa. Alertam para a importância de compreender que a aquisição do hábito de higiene envolve variadas respostas, desde o momento em que desponta a vontade de usar o sanitário até a higienização das mãos. Apesar de não haver um consenso quanto à faixa etária adequada, geralmente aos dois anos já se tem início o processo de desfralde, mas, os autores apontam, “(...) as publicações nacionais [...] referentes ao início do treino ao toalete são escassas, e não apresentam orientações sobre como lidar com os casos em que as crianças se recusam e/ou demonstram dificuldades nessa aprendizagem” (p. 82).

Sugerem, ainda, que alguns comportamentos ou habilidades sejam considerados como sinalizadores de que o processo de desfralde pode ser realizado com mais êxito, tais como comunicar verbalmente a necessidade de evacuação, habilidades motoras como puxar ou abaixar as calças, compreender e seguir comandos ou regras simples, dentre outras destacadas. Embora não se trate de determinar a prontidão de cada criança, com base na observação de aspectos isolados, o respeito e a atenção às necessidades e especificidades de cada criança devem ser considerados.

No que tange às crianças do berçário, as expectativas das professoras eram de que todas as crianças estariam, considerando a idade, já “prontas” para deixar de usar

suas fraldas. Era frequente, principalmente em relação à Fabiana, falas como: “*olha o tamanho desta criança; não acredito que ainda use fralde*”; ou, então, “*precisamos começar o desfralde, porque eu não aguento ficar trocando todas essas crianças*”. E espera-se que todas, concomitantemente, passem pelo processo de desfralde. As exceções eram aplicadas apenas ao Gabriel, porque tinha epilepsia, e ao Diogo que, supostamente autista, dificilmente falava ou interagia em sala. Estas condições indicavam, de acordo com as professoras, a imaturidade das duas crianças para conquistar o controle dos esfínteres; algo que persistiu, de modo que, ao término do ano letivo, continuavam ainda a usar fraldas.

Evidenciou-se, assim, o despreparo em relação aos modos pelos quais se deve conduzir o desfralde. Não houve planejamento, porquanto se entende que, de modo natural, as crianças aprendem atividades de vida diária e adquirem hábitos de higiene. Durante esse processo, para lidar com os vários momentos de “escape”, quando a criança tinha um retrocesso ou evacuava em suas roupas, a exposição e o constrangimento estiveram presentes, principalmente em relação à professora Fabiana que tecia comentários depreciativos, na presença de todo o grupo e, ainda, advertia para que não lhe tocassem enquanto a troca de roupa era realizada. Renata e Denise eram mais respeitosas. Comumente repreendiam as crianças, mas em tom calmo, lembrando-as de que, se sentissem necessidade de evacuar, então havia um lugar adequado para esta finalidade. Os excertos da entrevista abaixo trazem as percepções das professoras acerca do processo de desfralde:

(...) Ah, é tão natural assim esse processo na sala de aula, que fica meio complicado explicar... A gente conversa com os pais, avisa, né, que vai ter o desfralde, tem que ter essa parceria porque não adianta de nada construir uma coisa aqui na sala de aula e da porta pra fora ser trabalhado de outra forma com a criança, que isso confunde a cabeça dela e não atende nosso objetivo. Então, a gente explica pros pais pra começar o processo de desfralde, pra disponibilizar mais roupas, calçados dentro da mochila, porque vai necessitar. No início, são poucas crianças que você tira o desfralde e explica pra ela: Oh, agora você vai fazer xixi no banheiro, igual seus outros amiguinhos, você tem que pedir pra fazer xixi... Tem algumas que vai fazer xixi umas duas vezes, três vezes na roupa, no processo de desfralde; tem outras que vai passar quase uma semana fazendo isso, porque ela ainda não entendeu que se ela fazer xixi na roupa é que ela tá sem fraldas e se ela fizer xixi vai molhar a roupa. Então, depende mesmo do tempo de cada criança e a gente vai explicando, e daí eles vai vendo os amiguinhos do lado, né, que tá indo no banheiro, a gente mostra, se é menino: “oh, seu amigo está fazendo”; se é menina, a gente fala: “senta aqui, do lado da sua amiga pra você fazer xixi”. E assim eles vão indo. (Entrevista Renata, 22/12/2016).

(...) O problema maior deles é no desfralde [...]. É mais puxado. Bem trabalhoso. Na outra escola que eu tava, a gente tinha um projeto chamado Desfralde. Aí a gente contava historinha sobre a fralda [...], falando que não é esse bicho, que não é um monstro. A gente lê a historinha com eles e, no final, já conclui com a explicação né? É interessante, legal. Usamos muito diálogo e a parceria com as mães em casa. Em casa também tem que ajudar né? Porque aqui, na creche, a gente fica só seis horas com a criança [...]. A gente orienta a não colocar fralda em casa e orientar eles a pedir cocô, xixi, né.

Chamar, explicar direito o momento que quer, pra tá levando no banheiro. É muito importante o falar, o avisar quando quer ir no banheiro [...] Por exemplo, essas crianças que não fala, a gente estabelece horário. Aí leva naquele horário no banheiro [...]. É importante estabelecer os horários né. (Entrevista com Grazielle, 07/12/2016).

Grazielle não participou, no Elza Romero, do processo de desfralde do berçário II, posto que apenas chegou à escola no segundo semestre de 2016. E, no entanto, destacou o quanto, em sua breve experiência, passar por este momento foi difícil. Quando ingressou na educação infantil, nunca havia trocado uma fralda de uma criança pequena. A partir da observação do trabalho de suas parceiras em sala foi, paulatinamente, aprendendo algumas das estratégias citadas no relato acima. Da análise de suas ações, no berçário II, evidenciou-se que Grazielle, nos momentos destinados à higienização, chamava e encaminhava as crianças ao banheiro, auxiliava, quando necessário, a retirar e colocar roupas, além de lavar as mãos. No segundo semestre, já eram raros os “escapes” ou evacuações nas roupas, mas, quando aconteceram, Grazielle não constrangeu, publicamente, nenhuma criança. Dentre as outras professoras, era aquela que mais auxiliava nesses momentos. Denise e Renata tendiam a observar mais e intervir menos.

Por fim, é importante salientar que os dados apresentados e discutidos até o momento, focalizando os momentos destinados ao acolhimento, alimentação e higiene das crianças, evidenciaram o caráter formal e prático da rotina. As atividades desenvolvidas, habitualmente, aconteceram nos mesmos horários e espaços e, no que tange aos momentos de socialização, tal como também demonstram os dados de pesquisa de Barbosa (2008), mantendo-se o mesmo tipo de agrupamento das crianças, ou seja, sempre sentadas e de frente para a professora. Com base na concepção de que as crianças, por suas próprias ações, aprendem e se desenvolvem, as professoras procuram incentivar o fazer sozinho, todavia fazer sozinho, como recorda Barbosa, não denota fazer autonomamente, dado que não são dadas, às crianças, oportunidades para que façam escolhas acerca do modo como as atividades de socialização, higiene e alimentação acontecerão. Assim, se posteriormente, ao longo do ano de 2016, cada vez mais as crianças foram capazes de realizar sozinhas as atividades de rotina, em sua maioria, isto significa apenas que conseguiram deter domínio sobre elas, sabendo em que sequência de ações elas acontecem, por conseguinte, dispensando a intervenção das professoras. Nessa lógica, se há “(...) domínio pelas crianças, não há necessidade de gestão” (BARBOSA, 2008, p. 138).

5.1.4. Tia, quero ir ao parque! Vamos lá fora?

Ir ao parque era uma atividade almejada pelas crianças. Era o único momento em que poderiam sair do espaço da sala, com exceção das saídas para o refeitório. Durante o tempo de observação ao longo do ano de 2016, houve apenas cinco ocasiões em que as crianças estiveram em uma área verde, descoberta; uma, para brincarem com sucatas – produtos e embalagens simulando um “mercadinho” –; outra, para brincarem com bolas; na terceira vez, brincaram com instrumentos de banda – pandeiro, garrafas pet com sementes dentro, latas, tambor – e, nas duas últimas vezes, subindo nos brinquedos destinados às turmas do estágio I, com auxílio das professoras. As saídas, portanto, não eram frequentes.

De acordo com os horários de rotina da escola, o berçário II podia ir ao parque em dois dias da semana, terça e quinta-feira, respectivamente por um período de vinte minutos. Contudo, conforme já salientado anteriormente, na primeira semana em que estiveram na creche, foram apenas uma vez. Em seguida, foram duas semanas sem ida ao parque. Após o período de adaptação à escola, as crianças conseguiam, ao menos, estar no parque nos momentos já estabelecidos. Principalmente a partir do segundo semestre, as professoras não se fixaram tanto em seguir o horário desta rotina, de modo que houve ocasiões em que as crianças puderam ir com mais frequência para o parque.

Durante o tempo em que ficam neste espaço, as professoras ficam próximas, conversando entre si, mas sempre olhando o que as crianças estão fazendo. Há intervenções para resolver possíveis conflitos decorrentes de disputa de brinquedos, estabelecendo-se combinados para garantir que todas possam brincar, e para repreender quando há uso inadequado dos brinquedos ou quando correm pelo espaço. A cena 5 ilustra o modo como esta atividade era desenvolvida:

Escola Elza Romero / Professoras Renata e Grazielle (iniciantes)
23/11/2016 – 4ª feira. 20 crianças em sala
Cena 5

Atividade: Ida ao Parque (14h50)

Denise: *Vamos para o parque, Renata?*

Renata: *Espera aí. Vou ver se o parque está vazio.* [Professora verifica e percebe que não há crianças no parque. Avisa Denise e, em seguida, pede que as crianças façam uma fila para sair da sala].

Crianças: *Eba! Parque, parque, parque!*

No Parque, há vários brinquedos (escorregador, gira-gira, cavalo-balanço, *Baby Play Ursinho*, umbrinquedo de plástico, com formas arredondadas, incorporando as atividades de escalada, área de espera e escorregador).

As crianças brincam. As professoras ficam atentas e intervêm quando necessário: se a criança não sobe pela escada, mas pela parte destinada a escorregar, se correm ou há conflitos por disputa de brinquedo. Quando só restam mais dez minutos para voltarem à sala, Denise distribui, para quem quiser, giz de lousa e afirma que podem fazer desenhos no chão. A maioria prefere continuar nos brinquedos, mas algumas crianças sentam-se e, junto à Denise e Renata, fazem garatujas e pedem que as professoras façam desenhos também. Aparentam gostar bastante. Grazielle presta atenção naquelas que estão brincando pelo parque.
Esta foi a única vez que as crianças utilizaram giz de lousa para brincarem.

Neste espaço, as crianças brincaram mais livremente, tornando-se perceptível seu desenvolvimento físico e motor, escolhendo e negociando entre si o uso dos brinquedos, circulando e socializando. Ao longo do ano letivo, foram aprendendo as regras de uso do parque, a esperar por sua vez para poder brincar e combinar com um colega um revezamento, momentos também importantes para o desenvolvimento da linguagem. As crianças foram avançando – de uma situação em que, quando contrariadas por não poder brincar, choravam, iam até as professoras e apontavam para o colega que não colaborou – para uma situação em que podiam manifestar verbalmente sua vontade, esperar a reação do colega, tentar negociar e, então, em seguida, quando necessário, recorrer à ajuda das professoras.

Por fim, este espaço também foi usado para que as crianças pudessem brincar com triciclos, atividade que só ocorreu duas vezes – dentro do período de observação na escola – porque o número de crianças presentes na sala era pequeno. Como só tinham 12 triciclos, segundo as professoras, para evitar situações de conflito, a melhor alternativa era deixá-los guardados e somente usá-los quando o número de crianças fosse compatível com o número de triciclos disponíveis. Entendia-se que as crianças deveriam fazer, simultaneamente, uma mesma atividade e em um mesmo espaço, pois desta forma facilitava-se o trabalho das professoras.

Ademais, um dos aspectos que influenciou o uso circunstancial de áreas externas - como o pátio descoberto e a área verde, no qual se localizava o parque das turmas de estágio – foi a preocupação com a manutenção de certo controle e disciplina, considerando que as atividades desenvolvidas nestes espaços geraram um envolvimento mais ativo, empolgação e participação das crianças, os quais podiam ser visto, sob outra perspectiva, como desordem e falta de controle do professor em relação a sua turma.

5.1.5. Práticas musicais e brincadeiras livres

As práticas musicais, tais como cantar e dançar nas “rodas de música”, e as brincadeiras livres, com brinquedos como peças de encaixe, pinos mágicos, lego, carros e bonecas, são as atividades que, para além daquelas referentes à alimentação e à higiene, estiveram cotidianamente presentes na rotina da creche. São atividades que também aconteciam de forma espontânea e não dispunham de planejamento prévio.

Os momentos nos quais as crianças eram solicitadas a sentar, de frente para a professora, no tatame, para cantar as músicas, eram como preparação ou transição para outra atividade, para introduzir a roda de conversas e organizar as filas nos horários do café e do jantar, para preparar e conseguir a atenção das crianças antes do início da leitura de um livro de literatura infantil e da realização da “chamada” (uma das atividades que será mais adiante discutida). Menos frequentemente, além disso, cantavam músicas paralelamente ou, no âmbito de uma atividade que estava em andamento, a partir da sugestão das professoras ou da participação espontânea das crianças – por exemplo, se era uma atividade com tinta guache para desenhar uma galinha, então podiam cantar uma música em que aparecia este animal.

Em duas ocasiões, as crianças brincaram de dança das cadeiras, com as cadeiras dispostas em círculo, em quantidade menor do que os participantes e usando-se um rádio com um CD de músicas (da Galinha Pintadinha, da Xuxa e do Patati e Patatá). Enquanto a música era tocada, as crianças andavam em volta das cadeiras; quando parava, tinham que tentar ocupar um lugar. Apesar de ser uma atividade na qual houve grande envolvimento e empolgação das crianças, foi uma brincadeira esporádica. Atividades planejadas especificamente com o objetivo de trabalhar e ensinar conteúdos musicais não estiveram presentes.

Cantar e dançar com as crianças também tinham por finalidade ocupar um tempo ocioso. Se uma das professoras precisava buscar materiais para a realização de uma atividade, as crianças esperavam cantando músicas; se a hora da saída se aproximava e não havia tempo hábil para a realização de outra atividade, então as crianças eram mantidas sob controle por intermédio da roda de músicas; se uma das professoras saía para fazer um intervalo – tinham direito a um pequeno intervalo de quinze minutos ao longo do dia – e apenas duas permaneciam em sala, a estratégia usada para conseguir

obter o manejo da turma era cantar e dançar ou, então, como segunda opção, contar uma história que, de todo modo, era precedida pelo canto de uma música.

Sendo assim, a música esteve marcadamente presente no cotidiano das crianças da creche, mas não como área de conhecimento a partir da qual as crianças pudessem se apropriar deste aspecto da cultura humana em todas as suas potencialidades. Ela era um recurso para entreter, acalmar, motivar e formar hábitos necessários para aprender a viver em massa, como destaca Jackson (1996); era preciso aprender a ter paciência, a viver em um ambiente uniforme e coletivo e a esperar sua vez. Certamente que, em algumas das músicas, houve a possibilidade de apropriação de conhecimentos – por exemplo, relativos à quantificação – mas, no que diz respeito à atuação docente, não se evidenciou intencionalidade ou sistematicidade na proposição de tais experiências formativas.

No que se refere ao repertório, as músicas infantis cantadas basicamente sempre eram as mesmas: cantigas de roda e de domínio público, músicas da Galinha Pintadinha, Bob Zoom, Patati e Patatá, Xuxa e, no âmbito de um projeto abordando a cultura indígena, as crianças conheceram a música Pindorama da Palavra Cantada. Ao final do ano letivo e em reuniões com os pais, foi destacado, por pais e professoras, o quanto as crianças se apropriaram deste repertório oferecido a elas.

Diferentemente das rodas de música em que havia, na maioria das vezes, a intervenção e condução do adulto iniciando o canto ou pedindo sugestões às crianças acerca do que cantar, as atividades livres aconteciam sempre motivadas pelas próprias ações das crianças em situações de brincadeiras de faz-de-conta, com bonecas, carros e utensílios de cozinha ou, numa única oportunidade observada, caixas de papelão que se transformaram em carros, trens e casas. Maior tempo, entretanto, era empregado para brincar livremente com legos, encaixes mágicos e blocos de construção. Nestes momentos, geralmente as professoras dividiam sua atenção entre observar as crianças brincando, corrigir comportamentos considerados inadequados – como, por exemplo, ir brincar em grupo diferente daquele para o qual foi inicialmente atribuído; jogar peças de brinquedos para o alto ou em colegas; competições e conflitos surgidos – além de aproveitar o tempo disponível para preencher semanário, para registrar em caderno específico os atestados médicos recebidos e a devolução de livros pelas crianças e, por fim, para organizar material para uma atividade a ser realizada mais tarde ou, posteriormente, em outro dia.

Na organização das brincadeiras livres, as professoras propunham os denominados “cantinhos”, que se constituíam em dois ou três espaços delimitados na sala para a realização de diferentes atividades ou brincadeiras. Em nenhum momento, houve a possibilidade de participação das crianças na escolha de tais atividades, sequer dentre as que estavam disponíveis e organizadas já previamente pelas professoras. Sentadas próximas à lousa, à frente da sala, aguardavam enquanto eram subdivididas e encaminhadas aos “cantinhos”. As que estivessem quietas, iam sendo primeiramente escolhidas. Conforme iam sendo chamadas, as professoras marcavam com uma caneta hidrocolor a mão da criança; assim, se eram três grupos, então usavam três cores diferentes para facilitar e saber em que grupo as crianças foram inseridas. Após um período de quinze a vinte minutos, solicitava-se que se levantassem e fossem para outro “cantinho”, garantindo, desta forma, que passassem por todos. Não era permitido que permanecessem em uma mesma atividade, com exceção para os casos em que as crianças saíam de seu grupo e iam para outro, sem que as professoras percebessem.

Nos momentos destinados às brincadeiras livres, havia pouca ou nenhuma intervenção feita pelo adulto. As crianças brincando sozinhas, por vezes, se aproximavam para mostrar o que construíam com as peças de blocos, as bonecas e os carrinhos. Também quando brincavam com massinha, uma atividade recorrente, observava-se que, após entregar às crianças, nenhuma orientação ou intervenção era feita. Grazielle era a única que ficava perto e gostava de modelar animais e mostrar para as crianças.

Estas considerações permitem salientar que, embora os momentos específicos na rotina favoreçam a socialização e interação entre pares sejam também importantes para o processo de desenvolvimento infantil, há que se considerar que a ausência de um processo sistemático que leve à apropriação de conhecimentos novos, por intermédio da ação intencional do professor, impede a elevação progressiva das crianças de seus níveis de desenvolvimento humano e social. Esse processo de negar o acesso ao conhecimento já tem início na educação infantil e se perpetua por toda a educação básica. E, conforme aponta Barbosa (2008, p. 162), com base em Lopes (1999), “(...) o domínio dos conhecimentos científicos permite aos indivíduos viver melhor e agir politicamente no sentido de desconstruir processos de opressão, questionar os processos ideológicos e de alienação inerentes ao próprio processo de construção das ciências”. Portanto, adverte a autora, “(...) a preocupação com os processos de ensino e aprendizagem se vê cada vez

mais justificada” (p. 162), reafirmando a necessidade de que, na educação infantil, haja práticas pedagógicas que não estejam isentas de “(...) ações didáticas consistentes por sua natureza educativa e, propositiva em sua natureza social, de garantir o desenvolvimento cultural das crianças atendidas nas instituições públicas de Educação Infantil” (BARBOSA, 2008, p. 162).

5.1.6. A hora da leitura

Ler para as crianças do berçário II foi uma experiência que esteve presente, ao menos, duas vezes por semana na rotina. A cena 6 ilustra e retrata esta experiência formativa, quando acontecia em condições e circunstâncias mais propícias para promover aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Escola Elza Romero / Professoras Renata, Grazielle e Denise
03/10/2016 – 2ª feira. 21 crianças em sala
Cena 6

Atividade: Leitura - 15h20

- Renata: *O que a gente faz agora? Pega brinquedos pra eles?*

- Denise: *Não, vamos deixar os brinquedos pra depois da janta. Agora a gente pode ler uma história pra eles, o que acha? Vou buscar um livro no armário.*

- Renata: *Tudo bem [Dirige-se à turma]. Agora é a hora da história. Vamos sentar e ficar quietinho pra ouvir a pro Dê contar uma história? Qual é a música da historinha?*

“Lá na montanha, /Tem uma casinha, /Toda enfeitadinha /Cheia de florzinha /Lá na casinha /Em cima da montanha /Mora a menininha /Que gosta de historinha /Quem quiser ouvir /O que agora vou contar /suba na montanha /e fique quieto assim...”

- Denise: *Muito bem. Eu tenho uma surpresa pra vocês. Adivinhem?*

- *É o Lobo Mau?* (crianças)

- *Ah!!! Se esconde, se esconde, é o Lobo Mau* (crianças).

- *Não, não é o Lobo Mau...*

- *É a Bruxa!!!* (crianças)

- *Não, também não. Olha este livro. A gente não leu ele antes. Será que nele tem um lobo?*

- *Tem! Com uma boca bem grande!* (Ester fala)

- *Vamos ver, então. Prestem atenção. O livro se chama: “A pequena tartaruga verde”.*

Denise começa a ler, enquanto Renata e Grazielle sentam-se, junto às crianças, no chão.

Conforme diferentes personagens aparecem na história, Denise modifica o tom de voz e imita as vozes.

Também interage com as crianças:

- *Será que o leão é bonzinho? Será que ele é amigo da tartaruga?*

Crianças ficam bastante interessadas: *Sim!*

- *Olha, a tartaruga queria ser como o leão. Será que ela vai virar um leão?*

- *E quem é esse? É um cavalo?*

Crianças: *Não!*

Renata: *Eu sei, eu sei, pro! É um cavalo com pijamas!*

Todas as crianças riem.

Bryan: *É uma zebra!*

Denise: *Isso, Bryan, muito bem! É uma zebra.*

A professora continua a história e as crianças participam, nomeando os animais que aparecem. Após o término da leitura, volta ao início e começa a relembrar, na sequência, todos os animais que apareceram.

- *Aí, a zebra foi embora. Quem chegou?*

Crianças: *A girafa!* [Começam a cantar a música da girafa].

- *A girafa vai embora. Vamos dar tchau para a girafa? Quem vai vir? Quem é esse?*

Crianças: *Ai, que medo!*

Renata: *É um macaco!*

Rafael: *Macaco não tem tromba!*

Denise: *Isso mesmo, Rafael! Então quem é?*

Rafael: *É o elefante!*

Denise: *Olha, a tartaruga tem uma casinha nas costas! Quem mais tem?*

Lucas: *O tatu.*

Denise: *Isso! Quem mais?*

Crianças: *O dinossauro!*

Rafael: *Não; o caramujo e o caracol!*

Denise: *Muito bem, Rafa! E por que a tartaruga tava triste?*

Lívia: *Porque ela é pequena e não é especial.*

Denise: *Ela achava que não era especial. E quem vem depois?*

Lívia: *O leão!*

Denise: *O que a tartaruga falou sobre o leão?*

Ester: *Que ele é bravo!* (imita o rugido do leão).

Denise vai relembrando todos os animais que aparecem na história e o que a tartaruga pensava sobre cada um deles.

Momento de manipulação e contato com os livros: 15h35

Denise: *Agora, eu vou colocar vários livros ali na lousa e vocês vão escolher um pra ler!*

As crianças são chamadas, uma por uma, para escolher um livro e sentar-se no tatame para ler.

Denise se junta a elas com uns cinco livros e fica lendo.

Renata começa a preencher o semanário.

Denise: *Pro Grazielle, as crianças estão pedindo pra ir ao banheiro!*

Grazielle levanta-se e vai em direção ao banheiro.

Denise: *Meninas, ponham o livro na lousa e vão fazer xixi!* [depois, quando as meninas retornam, os meninos dirigem-se ao banheiro].

Observa-se uma disputa pelo livro *Bruxa, bruxa, venha à minha festa*, de Arden Druce, um dos favoritos da turma. Todos querem pegá-lo.

Em torno de Denise, há umas cinco crianças que estão vendo os livros que ela lê. Em um momento, trazem o livro da bruxa para a professora ler. Ficam muito envolvidas, cantam músicas lembradas a partir das histórias que estão lendo, apontam para as figuras que acham engraçadas e mostram para os colegas. A atividade termina apenas quando o horário da janta é anunciado.

Denise, dentre as professoras do Berçário II, era a que mais conseguia, nos momentos de história, envolver as crianças. Em determinados momentos, por exemplo, era comum ver Ester, uma criança que realmente demonstrava gostar muito de ouvir as histórias, ficar de joelhos, com o corpo inclinado para a frente, ouvindo atentamente, fazendo comentários, rindo, imitando expressões de medo, surpresas e caretas, a partir da referência aos personagens da história. A postura adotada pela professora Denise possibilitava às crianças uma experiência de contato com a literatura em que o prazer, a

alegria, o encantamento, o estímulo dado à imaginação e o gosto pela leitura ficaram mais evidentes.

Ademais, também é interessante destacar que as intervenções realizadas possibilitaram às crianças participar, tanto em resposta às demandas e solicitações da professora, como também por iniciativa própria, apresentando ativamente sugestões ou fazendo perguntas, imaginando e tentando antecipar, por exemplo, os animais que apareceriam na história. Além disso, ao final da atividade, mediante o uso de palavras e de dicas ou comentários feitos, a professora propiciou uma oportunidade para que as crianças exercitassem a memória. Assim, ainda que, neste período do desenvolvimento infantil, a memória seja involuntária, ações educativas como estas, por exemplo, são importantes para criar condições necessárias, utilizar a zona de desenvolvimento potencial para a posterior aquisição da memória voluntária.

Ler para as crianças também é importante pelas possibilidades de ampliar conhecimentos e acúmulos de experiências sobre o mundo. Se para Vigotski (2009b), tudo que está em nosso entorno e foi construído pelo homem é resultado de sua capacidade criadora, do mesmo modo que as criações artísticas, científicas e técnicas, então quanto mais experiências as crianças adquirirem, mais conteúdos para suas brincadeiras de faz-de-conta e maior repertório à imaginação. Conforme destaca o autor, “(...) a brincadeira da criança não é simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (p.17). Sendo assim, “(...) quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que explica maior pobreza de sua experiência” (p. 22).

O papel da creche e das professoras é ampliar ao máximo a vivência de diferentes experiências para que as crianças tenham condições propícias para desenvolver suas capacidades de imaginação. A leitura de variados livros, abordando diferentes aspectos e assuntos do mundo social vão construindo uma “grande reserva de experiência anterior” (p. 24) e fornecendo elementos para a imaginação.

Ler para as crianças e permitir sua participação e envolvimento, buscar interações e tornar significativa esta experiência podem despertar nelas as emoções. Estas emoções, como destaca Vigotski (2009b, p. 29), “(...) provocadas pelas [...] páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de

verdade, franca e profundamente”. Assim, ler na creche não deve se constituir em tarefa meramente formal presente na rotina das crianças.

Conforme pôde ser percebido na leitura da cena 6, acima, a exploração de livros, após a leitura da história, também foi uma atividade rica e importante, embora tenha sido muito raramente realizada, pois apenas em três ocasiões, durante o período de observação do cotidiano escolar, as professoras deixaram que as crianças manipulassem livremente os livros, após uma leitura. Certamente, o fato de esta atividade não ser comumente objeto de planejamento antecipado influenciou no modo pelo qual, apesar de todo seu potencial, e em que pese todo o interesse demonstrado pelas crianças, ainda assim constituiu uma experiência formativa de caráter circunstancial e esporádico. As professoras sempre escolhiam os livros de literatura, dentre aqueles disponíveis na biblioteca ou no armário da sala, no momento em que decidiam que aconteceria a contação de história. Em determinados momentos, principalmente com as iniciantes, o desconhecimento acerca do livro eleito ficava perceptível quando erravam na hora de ler algumas palavras ou faziam expressões faciais de confusão.

Denise, por sua vez, ao utilizar-se de recursos como expressões faciais variadas e em acordo com a situação retratada no livro, aumentando, enfatizando ou diminuindo o tom de voz, colocando, quando assim se fazia necessário, um pouco de mistério ou suspense que mantinham as crianças sempre interessadas, foram aspectos positivos que garantiam o envolvimento e o encantamento no ato de leitura. Estas experiências de leitura com as crianças foram mais estimulantes quando Denise já conhecia a história do livro, então as interações com as crianças eram mais frequentes; elas podiam fazer comentários, responder solicitações e participar de forma ativa no momento da contar histórias.

Outra estratégia usada apenas por esta professora foi o manuseio de fantoches. Antes do início da atividade de leitura, por exemplo, em algumas ocasiões, Denise usava um fantoche da Chapeuzinho Vermelho. Mostrava para as crianças e, mudando o tom de voz, anunciava que estava na hora de contar uma história. As crianças, de imediato, eram mobilizadas. Algumas gritavam de empolgação e já perguntavam se era a história do Lobo Mau ou da Bruxa. Mesmo que fosse outra história a ser contada, as crianças já se mostravam interessadas. Denise, então, variava o modo como conduzia a atividade: por vezes, o fantoche era usado apenas antes do início da leitura; em outros momentos, no entanto, o fantoche se transformava em um dos personagens da história e

interagia com as crianças, fazendo cócegas, beijos e abraços, escorregando e caindo no chão, com a imitação, pela professora, de um estrondoso barulho para acompanhar a queda. Ações como estas eram usadas sempre que se encaixassem no contexto do livro sendo lido e, inevitavelmente, obtinha toda a atenção das crianças, enquanto durasse a atividade.

Dentre as experiências formativas propiciadas às crianças, a leitura de livros já previamente conhecidos por esta professora representou maior potencial para a promoção de aprendizagens e desenvolvimento de funções como a linguagem, a imaginação, a atenção e a memória, além da ampliação de experiências e conhecimentos acerca do mundo social.

5.1.7. Se é para descontrair, então vamos assistir!

De acordo com os horários de rotina do berçário II, toda quarta-feira era dia de ter vídeo em sala. As professoras poderiam ficar com os equipamentos durante todo o dia, encaixando a atividade de assistir a um DVD ou usar um CD no momento em que julgassem melhor. Houve apenas uma única vez em que Renata mostrou às crianças cinco DVDs de histórias infantis (Cinderela, A Bela e a Fera, Os três porquinhos, Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e Cachinhos Dourados) e elas puderam, dentre as opções apresentadas, fazer sugestões e escolhas. Em todas as outras ocasiões, as professoras selecionavam aquilo que as crianças iam assistir, considerando o que tinham, pois a professora Denise tinha um estojo que deixava dentro do armário da sala do berçário, com vários CDs e DVDs – da Palavra Cantada, de contos infantis, de músicas da Galinha Pintadinha, de episódios de desenhos como Pocoyo, por exemplo. A cena 7 ilustra o modo como esta atividade era desenvolvida em sala:

**Escola Elza Romero / Professoras Renata e Denise
18/03/2016 – 6ª feira. 20 crianças em sala
Cena 7**

14h20: Após o intervalo para o lanche e após o momento de higiene (troca de fraldas e ida ao banheiro).

Renata: *O que acha da gente ter TV hoje?*

Denise: *Pode ser. Já que a Fabiana não está aqui, ajudaria.*

Renata: *Vou ver se está disponível. Já volto.*

Denise: *Ok. Enquanto isso vou guardando com as crianças os brinquedos!*

Vamos, gente, a pro Rê vai ver se podemos assistir um DVD agora. Então, vamos guardar os brinquedo. Chegou a hora de guardar todos os brinquedos! (canta repetidamente este refrão).

Após o momento de organização, Denise pede que as crianças se sentem no tatame e diz:

- *Que música vocês querem cantar?*

- *A galinha pintadinha!*

- *Então, vamos cantar!* (crianças participam cantando, algumas batem palmas, outras só escutam).

Renata volta e traz o equipamento. Denise busca no armário um DVD, dentre vários que possui e escolhe um da *Palavra Cantada*. As crianças se acomodam no tatame, junto com as professoras que trazem para junto de si aquelas crianças cujo comportamento é mais agitado ou, então, que se mexem muito ou querem se levantar.

Renata: *Henrique, você não quer assistir? Eu vou tirar o DVD, porque o Henrique não senta!*

Denise: *Henrique, você quer perder?*

Henrique: *Não!*

Denise: *Então, vamos sentar!*

Bryan dorme no colo de Denise. Davi faz xixi no tatame e as crianças percebem e avisam a professora.

Denise: *O que aconteceu, Davi? Você fez xixi no banheiro há pouco tempo. Precisa pedir se quiser ir de novo! Vai lá buscar a sua mochila pra eu pegar uma roupa limpa pra você...*

Fico com o Bryan no colo, porque está dormindo, enquanto Denise troca o Davi.

As crianças começam a ficar inquietas. Levantam-se. Algumas querem se deitar, mas o espaço do tatame não é suficiente. Ana Clara reclama de um colega que puxou seu cabelo.

Renata: *Ah, pro Denise, eu acho que eles não querem mais assistir. Vamos tirar e outra sala vai ficar com a TV, porque essa aqui não está assistindo direito.*

Denise: *E se a gente trocar? Espera, vou buscar outro DVD.*

As professoras inserem um DVD de desenhos animados baseados em contos dos Porquinhos, Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho.

As crianças voltam a ficar concentradas. Meia hora depois, no entanto, já estão dispersas.

O vídeo na sala do berçário II era uma atividade que as crianças gostavam e ficavam também empolgadas, interagem, faziam comentários, perguntas ou relatavam para seus colegas acerca do que viam, embora tais interações não fossem estimuladas pelas professoras em decorrência de possível desordem ou falta de atenção que pudessem emergir. De todo modo, observava-se a identificação das crianças com personagens como a princesa, a fada e a bruxa, além da atenção dada aos gestos, palavras e roupas, os quais apareciam, em momento de brincadeira, quando havia o desempenho de papéis sociais e a imitação.

A observação sistemática realizada evidenciou que a atividade de uso do vídeo acontecia sem planejamento prévio. Às quartas-feiras, as professoras garantiam que os equipamentos necessários estivessem em sala, escolhiam um DVD dentre os que já estavam disponíveis no armário da sala e, após um intervalo de tempo, se houvesse dispersão e desinteresse, então trocavam por outro. Ao término do vídeo, não havia uma conversa ou diálogos entre as professoras e as crianças para abordarem quaisquer questões que pudessem emergir a partir do que foi assistido. Aparentemente, o vídeo tinha por objetivo entreter, considerando que os desenhos exibidos poderiam ser vistos em casa pelas crianças, não sendo objeto de discussão em sala, do mesmo modo que não

houve uma ação intencional das professoras para promover e ampliar o repertório cultural e de conhecimentos já alcançados pela turma.

5.1.8. Se a gente combina fazer de outra maneira, então está combinado: as atividades de registro

Neste item serão apresentadas algumas das atividades de registro com desenhos, pinturas e colagem realizadas com as crianças do berçário II. É importante destacar que, ao longo do ano de 2016, as professoras organizaram tais atividades com certa antecedência, combinando entre si o que fariam para trazer à sala os materiais necessários, geralmente tinta guache, recortes com a letra das músicas infantis e cola. Estas combinações ocorriam em conversas entre si, no âmbito da sala de aula e das reuniões pedagógicas coletivas (denominadas hora-atividade) e, comumente, restringiram-se a discussões referentes à organização prévia de materiais. Não eram explicitados objetivos, conteúdos, procedimentos e critérios de avaliação para que pudessem identificar se as atividades propiciadas produziram aprendizagem e desenvolvimento. A cena 8 apresenta uma atividade que aconteceu apenas uma vez, durante todo o período de observação em sala, no ano de 2016:

Escola Elza Romero / Professoras Renata e Denise

18/03/2016 – 6ª feira. 20 crianças em sala

Cena 8

Atividade compapel kraft: 15h20

Renata: *O que você acha da gente fazer aquela atividade que a Fernanda sugeriu ontem? Com o papel Kraft?*

Denise: *Ah, pode ser. Eles já estão começando a ficar agitados... Eu busco o papel.*

Enquanto Denise vai buscar o material, Renata pede que as crianças se sentem no tatame.

- Vamos lá. Vamos sentar. A pro Denise vai buscar um papel pra gente fazer um desenho bem bonito. Mas eu só vou chamar pra sentar ali, pegar o giz e pintar, quem estiver quietinho. O João quer perder, eu acho, já que ele não para de andar pela sala. E, você, Bryan, deixe as mochilas dos amigos onde estão!

Dirige-se a mim: *Eu realmente não sei o que ele tem com essas mochilas... Percebeu que fica o tempo todo mexendo com as mochilas que têm rodinhas? Vou falar pra mãe dele comprar uma de rodinha, porque ele não para de mexer nas mochilas dos colegas.*

Renata volta com o papel. No armário da sala, procura por um recipiente em que há vários gizes de cera. Também pega uma tesoura e, juntamente com Denise, corta do rolo um grande pedaço de papel kraft e o estende no chão.

As crianças são chamadas. Escolhem uns três gizes e, em seguida, posicionam-se nos dois lados opostos do papel e, imediatamente, começam a fazer garatujas e desenhos.

- Sai, Mateus! Tia!

- Mateus, senta no chão. Se você sentar no papel, a Manu não vai ter como desenhar!

- *Tia, a Laís pegou o giz. Este é meu!*

- *Laís, eu já dei o seu. Pinta com o seu giz.*

A atividade durou quinze minutos. Muito rapidamente, as crianças já ficaram sem ter espaço para desenhar e fazer suas garatujas. Mesmo que o pedaço de papel fosse grande, eram 20 crianças participando da atividade. Logo, em pouco tempo, começaram a reclamar: de um colega ocupando o espaço que a criança considerava seu ou, então, escrevendo por cima de algo que outra estava fazendo.

- *Muito bem. Agora, vocês entreguem para a pro Renata os gizos e, depois, podem sentar no tatame!*

O papel foi recolhido e guardado no armário. Não foi recuperado em outro momento, também não houve comentários sobre as produções das crianças.

Com relação à atividade realizada com papel *kraft*, constatou-se que, durante o período de observação na escola, esta foi a única vez em que as professoras utilizaram este material com as crianças, durante uma atividade proposta. Giz de cera e canetinha não eram materiais comumente manipulados pelas crianças, do mesmo modo que atividades exigindo registros, desenhos e pinturas feitos de forma ativa e autônoma pelas próprias crianças também não foram ocorrências comuns. Eram as professoras que, geralmente, manipulavam os materiais e conduziam as atividades, com uma participação mais limitada por parte das crianças.

Além disso, como relatado na cena acima, tão logo a atividade se encerrou, as professoras apenas recolheram o papel *kraft* sem conversar ou interagir com as crianças acerca do que fizeram. Suas produções infantis não foram valorizadas. Foram guardadas no armário da sala, depois descartadas, mesmo que houvesse espaço disponível nas paredes da sala para expor o trabalho. No entanto, em nenhum momento as crianças puderam participar da construção e da organização do espaço da sala, ter suas produções expostas para que pudessem ser vistas e apreciadas, sentindo-se responsável por esta organização e identificando-se com ela. Além das letras do alfabeto, que ficavam à frente da sala e acima da lousa, havia apenas um varal em uma parede oposta, mas que somente era usado quando as crianças faziam alguma atividade com tinta guache e seus cadernos de desenho eram pendurados para secar. O varal era usado nestas circunstâncias. Quando a tinta secava, os cadernos eram recolhidos, mas as professoras não se detinham a comentar e conversar sobre as produções das crianças.

A cena 9, por sua vez, apresenta uma atividade que foi desenvolvida ao longo de todo o ano de 2016.

Escola Elza Romero / Professoras Renata e Grazielle (iniciantes)
17/10/2016 – 2ª feira. 18 crianças em sala
Cena 9

Atividade: Chamada (13h50-14h10) dirigida por Renata e Grazielle auxilia

Olha a nossa chamadinha! Há quanto tempo a gente não faz!

Vamos sentar no tatame para fazer a chamada. Qual é a música da chamadinha?

Crianças e professoras começam a cantar:

Chamada, chamadinha, nós vamos fazer!

E agora as mãozinhas pra trás esconder! (repetem mais uma vez)

Renata coloca seis cartões com nomes das crianças no chão e chama uma criança:

- *Lucas, vem pegar seu nome.*

Lucas levanta-se, procura e acha seu nome. Mostra para a professora.

- *É este o seu nome, Lucas?* (criança afirma positivamente com a cabeça).

- *Muito bem, mostra para os seus coleguinhas!... Pode colocar na chamadinha agora.*

- *Bem, Mateus, agora é a sua vez; vem pegar seu nome!*

Mateus fica olhando os cartões no chão, indeciso.

- *Pega, não adianta olhar pra mim. Eu não vou falar!* (Mateus continua olhando, mas não sabe qual é o seu nome). Nesse meio tempo, Renata já chama outra criança, ao mesmo tempo em que acrescenta mais três cartões no chão.

- *Manu, vem buscar seu nome!*

- *Isso mesmo, Manu! Acertou. Vamos bater palmas!*

- *Manu, você sabe qual é o nome do Mateus? Você pode ajudar?* (Manu e Mateus ficam procurando).

- *Olha para o seu nome Manu. Tem as mesmas letras M e A do nome do Mateus. Olha!*

- *Aqui! Achei* (Manu mostra para a professora o cartão com o nome do colega).

- *Isso mesmo! Olha aqui, Mateus, o seu nome.*

Renata aponta e diz pausadamente: MA-TE-US.

Em seguida, pega o nome de Isabela e mistura com o do Mateus. Mostra os dois cartões e pede que Mateus identifique seu nome. A criança consegue. Renata repete novamente o procedimento, mas Mateus erra.

- *Mateus, presta atenção. Você está olhando pra minha mão. Você tem que olhar as letras. Veja, este é o seu nome. Tá vendo, você falta tanto e depois esquece tudo!*

- *Ryan, você!*

- *Tem certeza que este é o seu nome, Ryan? É mesmo? Eu acho que não.*

Ryan pergunta: *É o do Bryan?*

- *Não, não é o do Bryan.*

Ryan volta e olha novamente para os cartões no chão. Recolhe e mostra para a professora Renata.

- *De quem é?*

- *É o meu!*

- *Isso mesmo, Ryan, é o seu nome. Parabéns, você acertou!*

(Professora prossegue até que, no chão, apenas ficam os nomes das crianças que faltaram)

- *Vamos ver quem perdeu! De quem é esse nome?*

- *Maria Eduarda!*

- *Não, não é o meu nome! (Maria Eduarda responde)*

- *É da Maisa!* (criança responde)

- *Isso mesmo, a Maisa, o Davi, o Rafael, a Geovana, o Gabriel, a Ana Clara e o Pedro, vieram hoje?* (professora vai nomeando as crianças e mostrando os cartões correspondentes).

- *Não!*

Grazielle fala: *Ah, que pena, perdeu!*

Renata: *Vamos contar quantos faltaram?*

Crianças e professoras: *1, 2, 3, 4, 5, 6, 7!*

A atividade denominada Chamadinha foi realizada, conforme destacado anteriormente, durante todo o ano de 2016 e registrada com várias nuances e variações,

resultantes dos diferentes modos e procedimentos mobilizados pelas professoras para a sua realização. O relato da cena acima apresenta uma, dentre duas ocasiões únicas, em que foi mais bem explorada pela professora. De forma bastante frequente, entretanto, era realizada de forma mais rápida, sem muitas intervenções das professoras, com situações de dúvidas solucionadas pelas próprias crianças que, cooperativamente, ajudavam e apontavam, para os indecisos e inseguros, onde estavam os cartões com seus respectivos nomes. Raramente eram feitos comentários ou intervenções destacando os nomes das letras ou apontando similaridades entre os nomes das crianças.

No primeiro semestre de 2016, a Chamada foi confeccionada por Fernanda com EVA e contendo pregadores para fixar cartões nos quais havia uma foto da criança e o seu nome escrito logo abaixo com letras de imprensa maiúsculas. No segundo semestre de 2016, as professoras fizeram novos cartões, não mais utilizando a foto como recurso, mas contendo apenas a escrita dos nomes das crianças.

Esta atividade proposta foi bastante interessante e importante para trabalhar com o nome próprio. As crianças foram se familiarizando com a escrita de seus nomes, foram percebendo que a escrita informava uma ordem determinada no conjunto de letras usadas; era estável e fixo; então foram se apropriando dessa escrita, embora não soubessem ler e escrever convencionalmente. O conhecimento do próprio nome possibilitava, assim, a aquisição de conhecimentos e aprendizagens significativas no campo da alfabetização. Ao final do segundo semestre de 2016, as crianças não apenas reconheciam seus próprios nomes, mas algumas ainda conseguiam identificar os nomes dos colegas da turma.

Entretanto, esta atividade não foi explorada em toda sua potencialidade pelas professoras em classe. Apenas em duas ocasiões houve, por exemplo, menção explícita aos nomes das letras. O objetivo e a proposta das professoras eram fazer com que as crianças fossem capazes de reconhecer a escrita do nome e não, necessariamente, que as letras fossem sendo aprendidas no contexto significativo dos nomes das crianças e de seus colegas, um aspecto muito importante, conforme destacam Brandão e Rosa (2014), mas pouco aproveitado pelas professoras.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito às intervenções realizadas quando a criança não conseguia identificar seu próprio nome. Frequentemente, eram os colegas que ajudavam quem estivesse com dificuldade, participando ativamente, com a solicitação ou não da professora. Em alguns momentos, essa ajuda era bem-vinda e as

professoras incentivavam. Em outros, destacavam que era preciso deixar que cada um achasse seu próprio nome, salientando que aquele que ainda não o conseguia, era por ter faltado muito à escola ou por ser desatento e, com tal atitude, a professora evitava que a criança pudesse ativar sua zona de desenvolvimento potencial, como também acontecia na atitude da sequência. Em seguida, após ter conseguido com ajuda identificar corretamente o nome, poucas vezes as professoras intervinham com alguma estratégia para avaliar e verificar se a criança ainda permanecia com dúvidas. Na cena acima, Renata apresenta dois cartões para o Mateus: um com o nome da criança; outro com o de Isabela, que apresenta uma grafia diferente. No entanto, este não era um procedimento constantemente usado, apenas Renata utilizava e, não obstante, não era uma ação sistemática.

A variedade no modo como esta atividade era conduzida – ora aceitando e incentivando a participação das crianças, ora rejeitando; por vezes, propiciando interações entre as crianças e entre elas e as professoras; por vezes, em contrapartida, agilizando o processo e, com isto, diminuindo as intervenções e prejudicando a qualidade das interações estabelecidas – não possibilitava que uma atividade com potencial de promover diversas aprendizagens significativas, e não apenas no campo da alfabetização como, por exemplo, no que se refere à identidade das crianças, se efetivasse em sua plenitude. E esta situação de imprevisibilidade acerca do modo como a atividade seria desenvolvida decorria da falta de um planejamento consistente e do fato de a atuação docente guiava-se aparentemente, sobretudo, por um caráter intuitivo e espontâneo. Não havia sistematicidade. Por exemplo, não era um procedimento comum contar e destacar os nomes das crianças que faltaram e não estavam presentes em sala. Também não era uma estratégia recorrente pedir que cada criança, após pegar o cartão com seu nome, mostrasse primeiro para os colegas e, só posteriormente, o colocasse na chamada. Todos estes procedimentos eram usados espontaneamente, de forma esporádica, pelas professoras; suas ações não denotavam seguir uma orientação prévia, consciente e intencionalmente organizada, com vistas a alcançar determinado objetivo.

A cena 10, a seguir, também reforça estas considerações:

Escola Elza Romero / Professoras Renata e Grazielle (iniciantes)
17/10/2016 – 2ª feira. 18 crianças em sala
Cena 10

Atividade lúdica e de registro (Início às 14h10)

Enquanto dois grupos de crianças (cada um com seis) brincam livremente com lego e blocos de montar,

o terceiro é encaminhado pelas professoras para uma mesa, espaço em que será realizada uma atividade. Renata senta-se em outra cadeira e começa a preencher o diário. Com esta postura, Grazielle entende que deve responsabilizar-se por realizar a atividade com as crianças. Renata auxilia prestando atenção e eventualmente corrigindo comportamentos inadequados das crianças.

- *Ágatha, volta para o seu grupo!*

- *Gustavo, senta! Não é para ficar jogando os brinquedos!*

Grazielle busca no armário os cadernos de desenho das crianças e as peças recortadas de figuras geométricas. Voltando à mesa, anuncia às crianças:

- *Vamos fazer o Lobo Mau!* [Nesse meio tempo, para agilizar, eu já vou separando, dentre todos, os cadernos de desenho das crianças que estão sentadas à mesa e, em seguida, repasso para a professora Grazielle].

- *Então, vamos começar com você, Rafael!* [Professora pega três figuras recortadas: um triângulo maior, outro menor e um retângulo. Passa cola nas figuras e pede para que a criança cole].

- *Vamos, bate! Colou? Bate no lobo, bate! Esse é o corpinho do lobo* [referindo-se ao triângulo maior]. *Nós colamos o corpinho do lobo, que é o triângulo maior. E a boca?*

Rafael: *É um quadrado.*

Grazielle: *É um retângulo, a boca do lobo a gente faz com o retângulo, que tem dois lados grandes e dois lados pequenos.*

Rafael: *É um quadrado.*

Grazielle: *Um retângulo. E a cabeça a gente faz com este triângulo aqui, menor.*

Como são seis crianças à mesa, tão logo duas ou três colam as figuras recortadas, já começam a se dispersar. Manuela e Rafael prestam atenção, mas Davi levanta-se e vai sozinho ao banheiro, sem que a professora perceba. As demais crianças começam a conversar; outras brigam.

- *Tia, a Ester tá me batendo!*

- *Quietinho, vamos fazer o lobo mau. Ester, espere, vamos já fazer o seu. Cuidado, João, você vai estragar o caderno!*

- *Não mexe com a cola, Geovana; é pra colar, não mexer com a cola.*

Renata: *Grazielle, o que o Davi está fazendo no banheiro sozinho? Davi, você foi ao banheiro e não avisou? Precisa limpar!*

Renata ajuda o Davi e, em seguida, começa a registrar em um caderno os livros que foram devolvidos pelas crianças, após passarem o fim de semana com eles em casa.

Esta atividade foi realizada pela professora Grazielle nos três grupos de seis crianças, conforme um rodízio de atividades. A cada grupo, a professora variava o modo de perguntar ou de conduzir a atividade.

Atividade de registro: segundo grupo de crianças – 14h40

Nesse segundo grupo, Grazielle começa dizendo:

- *Vamos cantar a música do Lobo Mau?*

A professora e as crianças cantam.

- *Agora, a gente vai fazer um lobo! Vamos fazer? E quais figuras geométricas a gente usa pra fazer o lobo?*

As crianças olham, mas não respondem.

- *Esse aqui é triângulo. Ele tem três lados. Vamos fazer o corpinho do lobo com ele. Vamos colar.*

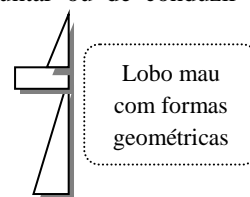
Professora passa cola no triângulo, pede que a criança pressione a figura para colar no caderno.

- *Muito bem, agora cola o retângulo que é a boca do lobo.*

- *E agora a orelhinha! Pronto!* [Na sequência, repete o procedimento com a próxima criança; à medida que vai fazendo, deixa de repetir o nome das formas e apenas solicita que as crianças cole as figuras, pois rapidamente elas ficam dispersas, conversam e querem ir aos grupos dos colegas para brincar com o lego e o monta-monta].

Às 15h00, há a última troca dos grupos.

- Renata: *Agora, vamos trocar de novo. Vamos desmontar o que vocês fizeram para as outras crianças*



brincarem depois. Tem que juntar as pecinhas no tatame. Vamos lá, vamos ajudar!

As crianças, após organizarem os brinquedos, levantam-se e formam uma fila. Em seguida, Renata vai guiando-as para os grupos nos quais ainda não foram.

Graziele começa a atividade de confecção do Lobo. Neste último grupo, após dizer às crianças que elas irão vão construir um lobo com as formas geométricas, resolve passar cola em todos os triângulos maiores, que correspondem ao corpo do lobo, e vai passando para cada criança um destes triângulos, ajudando para que colem. Todas vão fazendo ao mesmo tempo; ao invés de ser feita individualmente, criança por criança, toda a atividade, conforme ocorrido nos dois grupos anteriores. Em seguida, passa a cola no retângulo que representa a boca do lobo e as crianças colam. Por fim, as “orelhas” (triângulo menor) são coladas e as crianças terminam, juntas, a atividade [Término: às 15h15]

Graziele dirigindo-se à Renata: *E agora? A gente deixa eles brincarem?*

Renata: *Não, agora eles guardam os brinquedos.*

Graziele: *Guardando! Vamos guardar, gente! Guarda, guarda, guarda! Vamos, ajuda, Ana Clara, tem que ajudar. Vamos colocar as pecinhas nas caixas!*

As crianças andam e correm pela sala, continuam brincando. Poucas efetivamente começam a guardar os brinquedos. Graziele continua a pedir. Renata olha pra mim, sorri e diz: *Dá pra acreditar? Levanta-se, dirige-se à turma, chama a atenção de todos e começa a cantar a música:*

- Chegou a hora de guardar todos os brinquedos! (repete várias vezes, cantando).

As crianças começam a ajudar e as professoras também vão colocando todos os brinquedos nas caixas correspondentes.

Esta atividade de confeccionar um Lobo Mau a partir de figuras geométricas insere-se em um projeto desenvolvido no berçário II, denominado Projeto Cancioneiro, um dos favoritos das professoras e trabalhado de três a quatro vezes por mês. Conforme entende Renata, trata-se do projeto em que as crianças mais se envolveram, pois foi desenvolvido com base nas músicas cantadas cotidianamente pelas crianças, em diversos momentos da rotina, sobretudo, na roda de música. De acordo com a professora:

“Algumas a gente foi apresentando ao longo do ano e eles foi conhecendo e aprendendo a gostar dessas músicas que não faziam parte do repertório deles; outras eles já conheciam de assistir Patati e Patatá, Galinha Pintadinha... Então eles já traziam de casa essas referências né? E daí a gente foi criando... A Denise já tinha essa ideia – que foi a professora que trabalhou comigo – ela já tinha essa ideia, que ela já vinha trabalhando em outros anos, só que ela trabalhava [...] com as historinhas e os contos infantis. [...]. Esse ano a gente partiu da ideia das músicas mesmo, que as crianças gostam” (Entrevista realizada com Renata, em 21/12/2016).

Certamente, as crianças gostavam e se envolviam nos momentos de roda de música, participando de forma ativa, ao sugerir, dentro de seu repertório, as músicas que mais gostavam, mesmo quando não fossem solicitadas a expressar suas sugestões e preferências, motivo pelo qual as professoras justificavam a temática do Projeto Cancioneiro. Entretanto, efetivamente, no âmbito deste projeto, considerando as diferentes atividades desenvolvidas, não houve oportunidades para que esta participação acontecesse de forma significativa na realização das atividades. As crianças não podiam

manipular os materiais utilizados. Limitavam-se a fazer pressão nas figuras para que fossem coladas ou para que a tinta guache se fixasse nas folhas sulfites; estendiam suas mãos ou pés à professora para que a tinta fosse neles espalhados com o pincel e, em seguida, também prensados nas folhas.

Conforme se pôde verificar pelo relato da cena 10, acima, a participação das crianças nesta atividade específica de trabalho com as formas geométricas e colagem do lobo – um personagem que, para as crianças, era muito estimulante e, portanto, poderia ter sido melhor explorado como estratégia para possibilitar uma participação mais ativa e autônoma das crianças – restringiu-se em atender às demandas da professora, respondendo algumas de suas perguntas ou comentários. E quando respondiam, suas manifestações não eram verdadeiramente reconhecidas. Grazielle simplesmente ignorou o fato de que, para Rafael, o retângulo era um quadrado. E esta foi a única criança que, de alguma forma, expressou verbalmente alguns de seus conhecimentos espontâneos sobre as figuras geométricas. Ele via alguma similaridade entre o retângulo e o quadrado, mas a professora não soube intervir e, tendo como ponto de partida aquilo que a criança já expressava, procurar levá-la a um nível mais elevado de conhecimento. Foi uma oportunidade para efetivamente trabalhar com um conteúdo que, de algum modo já estava previsto – afinal, a atividade era confeccionar um lobo a partir das figuras geométricas – mas as intervenções realizadas não foram consistentes. Para cada grupo de criança, Grazielle conduziu a atividade de maneira diversa. Em alguns momentos, lembrava-se de destacar o nome da figura, em outros, esquecia. Por vezes, só nomeava; em seguida, definia, de forma sucinta, além de abstrata para as crianças desta faixa etária, o que seria um retângulo ou triângulo. Além disso, se os dois primeiros grupos tiveram ainda a oportunidade de desenvolver, cada criança, a atividade, individualmente e passo a passo, o terceiro grupo, por sua vez, não pôde; as crianças foram fazendo simultaneamente, como forma de agilizar o trabalho da professora. As decorrências destas escolhas e procedimentos nos modos de conduzir as atividades, além das consequências para o processo de desenvolvimento infantil não parecem, de modo algum, estarem claras para as professoras.

Este foi um padrão bastante presente em todas as atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto e de outro também, destacado mais adiante, na cena 11. As fotos que são apresentadas abaixo retratam as diversas atividades que compuseram este

projeto do Cancioneiro e que, fundamentalmente, não alteraram a forma de participação das crianças e a condução da atividade pelas professoras:

Fotografias 1 – Projeto Cancioneiro



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2016.

Com base nas fotos das atividades do projeto do Cancioneiro percebe-se que a participação das crianças era restrita. Sequer colavam o recorte com as letras das músicas, apenas pressionavam suas mãos, dedos ou pés nas folhas e, desta forma, não tinham ciência do resultado final da atividade. Eram as professoras que, após ter secado a tinta do papel, faziam os ajustes finais: desenhavam olhos, bocas, crista, bico, patas ou pés dos animais. Davam forma à atividade e a deixavam bonita. Nas ocasiões de roda de

música, quando Denise tinha, por vezes, o hábito de cantar as músicas seguindo a ordem das atividades presentes no caderno de desenho em que se registrava o projeto Cancioneiro, é que as crianças viam o resultado daquela atividade em que pressionaram seus pés e mãos em folhas de sulfite.

Este mesmo padrão no modo de organizar e conduzir as atividades também estava presente nas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto denominado técnicas de pesquisa, adiante melhor explicitado, e que pode ser vislumbrado na cena 11, a seguir:

Escola Elza Romero / Professoras Renata, Grazielle e Denise
03/11/2016 – 5ª feira. 15 crianças em sala
Cena 11

Atividade: proposta de “cantinhos” - 14h00

As professoras separam as crianças em três grupos para brincar em três “cantinhos” organizados na sala. No primeiro, sob responsabilidade de Grazielle, há pinos mágicos para encaixar e montar. No segundo, há uma amarelinha desenhada no chão por Denise. O terceiro grupo senta-se à mesa para a realização de uma atividade de pintura com Renata.

Renata: *Olha, nós vamos fazer uma pintura bem bonita!* [Pega uns moldes de isopor nos quais há desenhos inscritos: uma estrela, um sol, um menino, uma flor, uma borboleta. Passa tinta guache nos moldes com o auxílio de um pincel e, em seguida, dá para a criança pôr pressão sobre o isopor de modo que a tinta se fixe na folha sulfite].

- *Força, força! Isso, tem que apertar. Será que o desenho vai sair? 1, 2, 3 e... Olha, o desenho que tava aqui ficou na folha!! Que legal, parece mágica!*

Para o primeiro grupo que faz esta atividade com Renata, a professora opta por atender uma criança – dar um molde após o outro para que os diferentes desenhos fiquem impressos em sua folha – antes de seguir para a próxima. Também neste primeiro grupo não comenta muito sobre a atividade; não destaca as cores que são utilizadas e não fala sobre o que denomina como “técnica de pintura” utilizada.

Nos segundo e terceiros grupos de crianças que vêm em seguida, no entanto, já faz mais intervenções e, para agilizar, escolhe passar guache em dois moldes de isopor, dá um para cada criança, depois passa guache novamente e troca os moldes entre elas:

- *Vocês sabiam que o índio pintava assim direto na pedra? Vamos pintar os índiozinhos! Onde eles moram?*

Geovana: *Na oca!*

- *Na oca, isso mesmo. Onde você viu isso, Geovana? Como você sabe?*

Geovana fica olhando em silêncio e Ágatha responde:

- *Aqui! A gente viu aqui!*

- *É isso mesmo. Olha lá a nossa oca!* [aponta em direção às prateleiras que há na sala]. *Que bonita!*

- *E que cor você quer, Geovana?*

- *Verde!* [aponta para o azul].

- *Ah, mas este não é o verde, é azul. Este daqui é que é o verde, olha!* [mostra qual é a tinta verde].,

Enquanto isso, com Denise:

- *Olha, eu vou chamar um de cada vez pra pular amarelinha. Vem Carolini! Você precisa jogar o dado no número 1. Qual é o número 1?*

- *Aqui, esse é o número 1!* [Bryan engatinha para a frente e aponta corretamente para o número 1].

- *Eu disse Carolini, Bryan! Você tem que esperar sua vez! Onde está o número 1, Carolini?*

A criança aponta timidamente para o número 1 e joga o dado. A professora ajuda e mostra como deve

fazer para pular amarelinha.

- *Agora é a sua vez, Lucas! Joga o dado no número 2. Qual é o número 2?*

Lucas pensa por um momento... Olha para a professora, buscando orientação. Bryan responde e acena para o número 2. A professora, em seguida, afirma:

- *Este aqui, olha, este é o número 2, Lucas. Joga o dado!*

Denise faz este procedimento com todas as seis crianças, seguindo a ordem dos numerais. A maioria das crianças consegue acertar. No entanto, quando, na segunda rodada da brincadeira, pede que as crianças joguem os dados nos números de 1 a 4 sem seguir uma ordem crescente, somente Bryan consegue reconhecer e apontar corretamente os numerais.

Com os outros dois grupos de crianças, a situação também se repete. Apenas Bryan e Rafael demonstraram claramente conhecer os numerais trabalhados.

A partir do relato da cena acima percebe-se que a atividade conduzida por Renata foi planejada com antecedência, no que se refere à organização dos materiais. A professora trouxe os moldes de isopor prontos para realizar a atividade do projeto de técnicas de pintura. De acordo com o relato de Renata:

A cada quinzena a gente proporcionava uma técnica diferente de pintura até que eles aprendessem. Uma vez foi pintura com lixa, outra foi o carimbo dos pés, aí o outro foi pintura com saco plástico e assim [...]por diante. E eles gostavam bastante assim... e por meio da pintura a gente trabalhou cores, tamanhos, formas com eles, texturas das coisas...(Entrevista realizada com Renata, em 21/12/2016).

As intervenções pedagógicas das professoras, entretanto, não denotavam planejamento prévio no que diz respeito ao estabelecimento de objetivos, procedimentos e critérios para acompanhar e verificar se houve apropriação de conhecimentos novos pelas crianças. Novamente, destacam-se as variações observadas no modo diferenciado com o qual conduziam a atividade, em cada grupo de criança, demonstrando que as perguntas, os comentários e as interações com as crianças surgiam espontaneamente. Sendo assim, nos primeiros grupos em que era aplicada a atividade, geralmente as crianças tinham a oportunidade de participar de todo o processo, do início ao término da atividade, contando com a atenção da professora – invariavelmente, nessas circunstâncias, o tempo de realização da atividade era maior. Depois as professoras percebiam que poderiam, por exemplo, ao invés de acompanhar cada criança, individualmente, poderiam atender duas ao mesmo tempo – invertendo entre elas os moldes utilizados para fazer os desenhos – ou, ainda, entregar um molde igual para todas simultaneamente realizarem o que foi solicitado e, em sequência, ir trocando e apresentando novos moldes.

Não se propiciava as mesmas condições e interações entre a professora e as crianças e este era um aspecto, sobretudo, observado na atuação das professoras

iniciantes. Denise, professora experiente, tendia a estabelecer mais e melhores relações, pois propiciava mais oportunidades para que as crianças falassem, buscava envolvê-las e despertar seus interesses. Na cena acima, ao brincar de amarelinha – atividade realizada apenas uma vez, durante todo o período de observação em sala – a professora manteve as mesmas orientações para os três grupos que passaram por ela, conduziu a atividade seguindo uma mesma sequência. Primeiro, as crianças pulavam amarelinha seguindo a ordem crescente dos numerais de 1 a 4; depois, em uma segunda etapa, era pedido que jogassem o dado em determinado numeral que poderia ser, aleatoriamente, qualquer um dos quatro numerais trabalhados. Com isto, foi possível, por exemplo, que Denise tivesse ciência de que, ao final do ano letivo, dentre as vinte e cinco crianças do berçário II, apenas duas delas conseguiram reconhecer explicitamente os numerais de 1 a 4. Foi possível, pelo modo como conduziu a atividade, ter indícios mais confiáveis acerca da apropriação pelas crianças de conteúdos e conhecimentos trabalhados em sala.

De fato, não foram oferecidas repetidas e sistemáticas experiências para que, efetivamente, as crianças pudessem construir hipóteses, noções e senso numérico, no que diz respeito aos conhecimentos matemáticos. Evidentemente, os números estavam presentes quando cantavam músicas infantis, quando contavam quantas crianças faltaram ou, quando, em situação ocorrida em dia que não estive presente na escola, as crianças fizeram uma atividade mimeografada em que havia os números de 1 a 4 e sua quantificação com os dedos da mão. Mas foram poucas as vivências com o pensar matemático e, de maneira geral, não se propiciava diferentes oportunidades para as crianças manifestarem, fluentemente, suas sensações e seus juízos construídos com base no senso numérico que já possuíam. A elas eram apresentados os elementos perceptíveis dos conceitos (DAVYDOV, 1982), a linguagem formal da matemática, denominando-se os números e as formas geométricas, esperando que as crianças falassem ou reconhecessem as figuras geométricas a partir da apresentação de uma imagem, de um recorte de folha; que repetissem os nomes dos respectivos numerais a cada dedo da mão levantado, priorizando-se, assim, os nexos externos e as representações formais prontas, os quais, certamente, “(...) não deixam de ser uma linguagem de comunicação do conceito apresentada em seu estado formal. É por esse motivo que pouca mobilidade é dada às crianças para criarem e elaborarem juízos sobre os objetos à sua volta” (SOUSA, 2014, 64). Sousa (2014, p. 64-5), entretanto, aponta que

(...) Quando os atuais professores e os futuros professores da Educação Infantil se preocupam em ensinar as crianças a memorizarem os numerais e os nomes das figuras geométricas, percebem a dificuldade que as crianças têm no que diz respeito à compreensão da construção da linguagem matemática. Constatam que as crianças não entendem o conteúdo concreto da linguagem em questão: os diferentes sentidos e significados que podem ser atribuídos ao senso numérico que possuem, bem como, aos diferentes contornos que os objetos tridimensionais e bidimensionais, construídos com a flexibilidade da argila e da sombra, possuem. O que estamos defendendo é que, ao tratarmos da linguagem geométrica com as crianças, talvez seja interessante convidá-las a construir seus próprios objetos com argila e sombra, ao invés de apresentarmos objetos rígidos, prontos e acabados, com contornos já definidos. Além disso, ao tratarmos das quantidades, as desafiemos a usarem o senso numérico que já possuem.

A análise das diferentes atividades e experiências formativas propiciadas à turma do berçário II, expostas neste capítulo, demonstrou, contudo, que as crianças pouco manipularam objetos. Houve manipulação dos brinquedos oferecidos nos momentos de brincadeiras livres, tais como blocos de montar, lego e encaixes mágicos. Mas, em seguida, cabia às crianças, protagonistas em seus processos de construção do conhecimento, fazerem suas próprias elaborações pessoais, porque não havia intervenções e interações entre as professoras e as crianças. Nas atividades de registro, não podiam manipular materiais básicos como cola e tinta guache e, nitidamente, tampouco manipularem, ao longo do ano letivo, objetos como caixas, copos, palitos, papéis coloridos, gizes de cera e canetinhas ou tiveram oportunidades para fazer instrumentos musicais confeccionados a partir de sucatas, desenhos, esculturas de argila, dentre várias outras possibilidades de manipulação criativa para se chegar ao conhecimento de diferentes áreas, por intermédio da explicitação dos juízos já construídos pelas crianças e da mediação das professoras para promover aprendizagens que vão além da esfera cotidiana e dos limites presentes na cultura de senso comum.

Se, para Vigotski, a atividade infantil, que no período da primeira infância é a objetual manipulatória, embasa e sustenta o desenvolvimento infantil, há de se considerar que as ações das crianças do berçário II com as pessoas e com o mundo que a cerca foram certamente limitadas e, por decorrência, estas limitações tiveram consequências nos processos de aquisição da cultura e de humanização destas crianças. Elas aprenderam, obviamente, pela ação educativa do professor, e assimilaram conhecimentos – como bem recordou Ágatha, na escola aprenderam que a oca é uma habitação típica de povos indígenas – desenvolveram diferentes capacidades humanas, com ênfase, sobretudo, para o desenvolvimento da linguagem, ao longo do ano letivo de

2016. Mas estas aprendizagens e particularidades estiveram estreitamente vinculadas às condições nas quais se encontravam estas crianças, às experiências educativas às quais tiveram acesso e, desta forma, a constatação de que, dentre as vinte e cinco crianças do berçário II, apenas duas delas conseguiram, ao término de um ano de trabalho na creche, reconhecer os numerais de 1 a 4, do mesmo modo que a maioria ainda confundia as cores primárias e as formas geométricas básicas, como quadrado, círculo e retângulo, foi alarmante. Porque expressa que, no que diz respeito ao trabalho educativo desenvolvido na creche pública, ainda há muitos desafios a serem superados para que as crianças, efetivamente, tenham garantido seu direito a uma escola que, intencionalmente, promova o desenvolvimento infantil em todas as suas potencialidades.

Por fim, é importante destacar que, no âmbito das experiências formativas oferecidas, as atividades desenvolvidas pelas professoras com o denominado projeto sobre os índios não foram realizadas em nenhum dos dias em que a observação sistemática aconteceu, durante o ano de 2016, motivo pelo qual não foram aqui abordadas. Indagadas, no entanto, sobre o que foi trabalhado com as crianças, assim se manifestaram as professoras iniciantes:

“Então, nós trabalhamos a moradia, os costumes, né? Que eles moram na floresta, mas hoje em dia eles podem morar na cidade. É... A pesca, a caça, a alimentação deles também. Tanto é que nós falamos dos alimentos saudáveis e não saudáveis... [...] e na roda de conversa com as crianças a gente fala sobre tudo isso, né? Para quê que serve o cacique; tem o cacique, que é o curandeiro, ele cura [sic]; aí falamos... Os artesanatos, o cocar, o colar é... Os objetos de barro, né, que eles fazem de barro. [...] A oca que a gente fez com eles, né, que é a casa, né, a moradia... Peteca nós fizemos também, que entrava nas brincadeiras, né? Trabalhamos dobradura também com eles...”

Midiã - Dobradura?

Graziele - Pra fazer o índio, da oca.

Midiã - Ah, que legal. Como foi?

Graziele - É que faz tempo, mas a gente trabalhou bastante coisa, viu? Chás, fizemos chazinho para eles também [...] A pintura da oca foi trabalhado com pintura do café; e [...] do urucu também. E eles gostaram, né, que é uma pintura que não provoca cheiro forte né... Nem suja a roupa muito, porque qualquer coisinha que lavou, saiu. Aí é bom, interessante (Entrevista com Grazielle, 07/12/2016).

“No início, eu achei complicado, porque cultura indígena é pesado, né, pra educação infantil. Mas depois com a ajuda de um livrinho de historinhas, que eu comprei na [...] feira de livros [ficou mais fácil]. O nome dele é ‘Pai, o que é índio?’²⁹ E a cada página do livro fala sobre a temática indígena, a moradia, pintura, é... a figura do pajé, a figura do cacique, como é formada a aldeia... e aí, relacionado a esse livro, a gente foi trabalhando os aspectos da cultura indígena com eles. Aí ficou bem mais fácil, acredito que eles conseguiram se apropriar, sim, da ideia” (Entrevista com Renata, em 21/12/2016).

²⁹ SARMENTO, Pedro. *Pai, o que é índio?* Editora Viajante do Tempo, 2014.

Renata destacou que os conteúdos trabalhados no projeto foram valores e quantidades e que, sempre após a leitura de uma página do livro “Pai, o que é índio?”, em rodas de conversa, era trabalhado com as crianças um aspecto da cultura indígena. Assim, as crianças, de acordo com as professoras, puderam pintar uma oca confeccionada, em verdade, pelo companheiro de Denise; trabalharam com dobraduras, fizeram petecas e aprenderam sobre alimentação saudável. Os registros destas atividades foram feitos em papel cartolina pelas professoras e mostrados na última reunião de Conselho de Classe ocorrida em 2016, mas não estiveram expostos em sala. As fotos a seguir ilustram o trabalho realizado com as crianças:

Fotografias 2 – Projeto Indígena



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa, 2016.

5.2. Dificuldades didáticas enfrentadas no momento de inserção profissional

Este item tem por objetivo apresentar e discutir as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras iniciantes da creche, considerando os dados obtidos por intermédio da observação e da entrevista semiestruturada.

Iniciar-se em uma carreira pressupõe experiências específicas que podem contribuir no modo como o profissional se desenvolve, enfrenta os desafios, as inseguranças e frustrações. Segundo Huberman (1992), o professor iniciante pode deparar-se com duas situações, quando inseridos na complexa realidade do ensino: a de descoberta, com a prevalência de sentimentos de entusiasmo por fazer parte de um grupo profissional, sentindo-se responsável por este e por seus alunos, e a de sobrevivência, caracterizada pelo predomínio do denominado choque de realidade, correspondente à distância entre o que se idealizava e a realidade prática do cotidiano escolar. Esses sentimentos experimentados, logo após ingressar na profissão docente,

podem ainda manifestar-se quando o professor muda de escola ou nível de ensino, aspecto vivido, nesta pesquisa, por Grazielle que, sendo professora experiente no ensino fundamental, passou por um novo processo de inserção profissional para atuar na educação infantil.

Como bem destacam Marin e Gomes (2014), dentre as variações atinentes aos focos de análise na produção acerca do iniciante, as dificuldades enfrentadas são ponto de destaque, com especial menção à pesquisa de Veenman (1988) salientando vinte e quatro problemas mais recorrentemente percebidos pelos professores, alguns dos quais certamente também despontaram no conjunto dos dados coletados na presente pesquisa: disciplina em sala de aula; motivar os alunos; lidar com as diferenças individuais; avaliar trabalhos dos estudantes; relação com os pais; organização do trabalho em sala; materiais e recursos insuficientes; lidar com problemas individuais dos alunos; carga de trabalho pesada tendo por decorrência um tempo insuficiente de preparo; relação com os pares; planejamento do dia escolar e das aulas; uso de diferentes procedimentos de ensino; avaliação das políticas e regras da escola; especificar o nível de aprendizagem dos alunos; conhecimento da matéria; grande carga de trabalho; relação com diretores/administradores; estrutura escolar inadequada; lidar com alunos lentos; lidar com alunos diferentes; uso de material didático, guias curriculares; falta de tempo livre; orientação e apoio inadequados; classes de tamanho grande.

No que se refere à educação infantil, os estudos já empreendidos têm apontado que as dificuldades experimentadas pelas iniciantes referem-se ao planejamento e condução das aulas, ao manejo de classe, particularmente, no que diz respeito à interação com as crianças, o atendimento às suas necessidades individuais de aprendizagem e à avaliação, à falta de apoio e acompanhamento da equipe gestora e dos pares, às relações com os pais, às demandas administrativas e às relações de conflito com os pares (CAMPOS, 2016; ALMEIDA e NORONHA, 2015; OLIVEIRA, 2013b).

Os estudos realizados evidenciam, por conseguinte, que, ao chegar às escolas, os professores ainda têm muito a aprender para enfrentar a tarefa difícil de ensinar. Por um lado, isto decorre também da constatação de que, em parte, é no exercício da docência que se aprende a ensinar. Conforme afirma Guarnieri (1996, p. 3), “(...) uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor”. Por outro lado, vários dos aspectos relativos às dificuldades de professores

iniciantes não são abordados pelos cursos de formação inicial, os quais, além disso, tendem a não contemplar mais detidamente os processos de socialização generalizada vivenciados pelos futuros professores. Considerando que, nesses processos, há a aprendizagem e incorporação de disposições para a ação, quando não são questionados resultam por ser reforçados no exercício da profissão.

As cenas apresentadas a seguir – a serem analisadas gradativamente – destacam as dificuldades que as professoras iniciantes da creche enfrentaram em sua tarefa de ensinar as crianças do berçário II. A cena 12, abaixo, apresenta dados colhidos no primeiro semestre de 2016, quando apenas Renata era professora iniciante.

Escola Elza Romero / Professoras Renata, Fabiana e Denise
16/06/2016 – 5ª feira. 19 crianças em sala
Cena 12

Atividade: proposta com os “cantinhos” – 14h10

As crianças são subdivididas em dois grupos, um que pinta uma galinha pintadinha em folha mimeografada e outro que realiza uma atividade do projeto Cancioneiro. Na primeira etapa, Denise fica com o primeiro grupo, enquanto Fabiana e Renata manipulam os pincéis e tinta guache para pintar uma galinha com as crianças. A tinta é passada em uma mão e pressionada na folha para simular o corpo do animal. Denise entrega as folhas mimeografadas em seu grupo, explica que precisam pintar a galinha com bastante capricho, usando os três gizes de cera que entrega para cada um. Acrescenta também que depois vão fazer a galinha usando tinta guache.

- *Olha, que galinha bonita a do Gustavo! Ele está pintando de azul.*
- *Vai, Larissa, pinta a cabecinha, o pezinho e a barriga. Tem bastante coisa pra pintar ainda, olha.*
- *Lívia, tem que pintar dentro. Esse pedacinho aqui tá sem pintar. Se não pintar, a galinha vai chorar.*
- *Isso, Pedro! Que linda a sua galinha!*

Enquanto estão pintando, Denise fica sentada no chão, junto com as crianças e interage constantemente com elas. Pede que continuem fazendo a atividade e vai elogiando e incentivando as crianças. Depois que todas terminam, recolhe e mostra o que cada uma fez:

- *De quem é essa galinha? - Pedro! [as crianças respondem]. Que cor ele pintou? [uma criança responde que é azul e as outras esperam pela professora]. - É verde, vejam.*
- *E essa daqui? É da Larissa! Muito bem, Larissa, muito bem!*

Na segunda etapa da atividade, Denise vai ajudar Fabiana e Renata fica responsável por ficar com o grupo trabalhando pintura em folha mimeografada.

Renata: *Olha, nós vamos pintar esta galinha!*

Distribui as folhas, oferece a cada criança dois gizes de cera e elas começam a pintar. Renata não se senta junto às crianças, fica em pé, mas perto delas. Em poucos minutos, as crianças se dispersam. Pegam os gizes dos colegas, algumas tentam pintar a folha de quem está mais próximo, jogam para o alto o giz ou, então, começam a conversar entre si.

Renata: *Ah, estou vendo que o Bryan quer perder! Você terminou de pintar? Olha o que você fez. Pintou até onde não era pra pintar, Bryan. Tá vendo, não presta atenção e depois faz a atividade errado.*

A professora aguarda algumas crianças que ainda estão pintando.

Ágatha: *Tia, quero ir ao banheiro.*

- *Não, agora não é hora de ir ao banheiro, Ágatha, agora é hora da atividade. Espera, você precisa esperar e, quando terminar, depois você vai.*

Quando todas pintam a galinha, Renata recolhe as folhas mimeografadas e coloca em cima da mesa. Acompanha, em seguida, Ágatha ao banheiro.

Às 14:30 – Fabiana encaminha todas as crianças para o tatame.

- *Vamos contar uma história?*

Denise: *Nossa, pro, será que nessa história tem Lobo Mau? Ai, que medo!*

Fabiana procura no armário um livro, mas não acha o que ela quer. Resolve verificar na biblioteca se há um livro diferente. Enquanto isso, Renata intervém:

- *Vou desenhar na mão de vocês, enquanto a pro Dê canta!*

Denise começa a cantar junto com as crianças as músicas infantis. Renata vai chamando as crianças para a mesa:

- *O que eu posso fazer?*

- *Uma joaninha!* [pede Manuela].

- *Uma joaninha? Tá bom, vou tentar fazer uma joaninha. Abre a mão* [professora começa a trabalhar no desenho]. *Não pode colocar o dedo, Manu, deixa secar.*

Manuela volta a sentar no tatame e outras crianças logo se aproximam para ver sua mão.

A professora consegue fazer os desenhos em seis crianças, quando percebe que não terá tempo para fazer com todas, porque Fabiana volta da biblioteca com um livro. Em seguida, Denise avisa que é melhor lavar as mãos daquelas que participaram da atividade pois, como não esperaram a tinta secar, acabaram sujando as mãos, os braços e os rostos. Renata faz como instruído e, depois, senta-se junto às crianças para ouvir a história que Fabiana vai contar. Esta professora senta-se em cadeira, à frente da turma e comenta:

- *João Victor, nós estamos esperando você pra começar a história. Venha sentar! Ah, Jesus, esse menino está terrível esses dias. É por isso que estou ficando velha, ele me cansa... se tem algo que não vou sentir falta, quando for embora, é dele e do Bryan* (risos).

Maísa estava sentada encostada junto à parede da sala e vira-se para mexer em um cartão da Chamada que está fixada. Ao perceber sua distração, Fabiana também a repreende, antes de iniciar a leitura:

- *Maísa, olha pra frente! Nossa, você viram? Hoje você tentou se arrumar, né, Maísa?* [refere-se à roupa que a criança usa; geralmente, as peças de roupa são maiores e folgadas em seu corpo].

No primeiro semestre de 2016, quando Fabiana ainda estava na turma do berçário II, as principais dificuldades enfrentadas por Renata – e por Grazielle, inclusive, como será explícito mais adiante – pareciam ser aquelas já apontadas pela bibliografia da área e também presentes em outros níveis de ensino. Faltava-lhe, aparentemente, conhecimentos acerca dos modos de manejar uma classe. Conforme explicam Marin e Gomes (2014), com base nos estudos de Alexander (1971)³⁰, o manejo ou controle de classe é um principais aspectos compondo os registros e a organização do ensino e é fundamental para guiar todas as decisões administrativas, concebendo a organização como equivalente à logística para o real funcionamento do trabalho escolar. Há uma listas de tarefas para as quais é necessário deter-se:

(...) o cuidado com o ambiente para a aprendizagem preparando antecipadamente aspectos do planejar, esquematizar, pensar sobre aspectos físicos e emocionais, sobre a movimentação dos estudantes e materiais.

³⁰ Marin e Gomes (2014) referem-se ao seguinte texto: ALEXANDER, P. Classroom management. In: ALLEN, D.W.; SEIFMAN, E. *The teacher's handbook*. Glenview: Scott, Foresman and Company, 1971, p. 177-188.

Quando se trata de professores iniciantes na profissão, ou na escola, a autora descreve com mais detalhes em que consiste tal preparo. Inclui: a familiaridade meticulosa com a região e a escola; estudo de documentação e todas as formas de registro. Isso inclui ter uma relação de todos os recursos da escola e aprender a solicitá-los. Além disso, acrescenta a meticulosidade de atenção com as políticas da escola, preparo da sala de aula, as cenas para o trabalho instrucional. Diz ela: “A capacidade de organização do pensamento é vital e é o resultado de um programa de auto orientação” (p. 178). [...]. Para tanto, tudo isso tem que ser preparado e pensado incluindo o modo de distribuir os alunos em sala, bem como cuidar da voz, da distribuição dos silêncios e dos momentos de debate ou de conversa e descontração. Ou seja: a condição de planejar e esquematizar rotinas, também para momentos em que a estrutura falha, para materiais com problemas recorrentes; interrupções de tempo e de temperatura (chuva, frio ou calor); faltas do professor. Se esses e outros aspectos da vida diária forem previstos, ainda que possam se alterar, em sala de aula o professor pode ter todo o tempo para o ensino (MARIN e GOMES, 2014, p. 81-2).

Como demonstram as autoras, são variados os aspectos envolvendo o manejo de classe. E, entretanto, no que diz respeito à atuação docente das professoras do berçário II, era perceptível a falta de planejamento deliberado englobando aspectos que fossem além da preparação prévia de material. Este preparo, não obstante, também não envolvia todas as atividades realizadas, uma vez que, como explicitado na cena acima, o livro que seria lido para as crianças não foi anteriormente selecionado e lido pela professora, ou seja, não houve uma organização meticulosa e registro desse processo envolvendo todas as etapas necessárias para o trabalho instrucional em sala de aula. Esta desorganização também ficou evidente nas ações de Renata. A professora iniciante propôs uma atividade, sem um objetivo específico, aproveitando os materiais que ainda estavam sobre a mesa e que foram usados em atividade realizada anteriormente, não se atentando para o fato de que o período de tempo que levaria para Fabiana procurar um livro na biblioteca não seria suficiente para iniciar e terminar o que se propôs a fazer com as crianças que, por fim, ficaram confusas e queriam também que suas mãos fossem pintadas. Mas apenas lhes foi informado que, naquele momento, iam já fazer outra atividade. Esperava-se que deveriam ignorar a interrupção e ficarem atentas porque, em sequência, lhes seria lida uma história. A professora, tal como já apontava Veenman (1988) acerca dos iniciantes, não aparentava perceber as dificuldades e reações das crianças.

No que diz respeito às intervenções feitas por Renata, observa-se que ela não explicitava claramente o que espera que as crianças façam. Apenas lhes deu os gizos e a folha mimeografada para que pintassem um desenho já pronto. E então, quando

livremente usaram esta folha para fazer garatujas, se expressar e pintar, foram repreendidas por não terem pintado de acordo com o que se considerava correto.

Vygotsky (2009), no entanto, discutindo sobre o processo de desenvolvimento do desenho na criança, adverte: “na promoção da criação artística infantil, incluindo nesta a arte da representação, deve observar-se o princípio de liberdade, como premissa indispensável de toda a actividade criadora” (p. 105). A atividade proposta de folha mimeografada, não obstante, limitava, ao invés de incitar as ações das crianças e impulsionar o desenvolvimento de sua imaginação e autonomia.

Além destes aspectos, é importante destacar outro aspecto presente no relato da cena acima. Conforme já salientado anteriormente, as preocupações com o controle dos movimentos e manutenção da disciplina, em sala, evidenciaram, também, formas de as professoras, sobretudo Fabiana, se referirem às crianças. A disciplinarização e a necessidade de produzir comportamentos considerados adequados constituíam tarefa central do trabalho das professoras, atitude constantemente reforçada. Como ressalta Denise: “*você lembra dessa turma no início do ano? Vê a diferença agora? Quem pegar essa turma no ano que vem, se souber manter o que a gente fez, eles vão ser ótimos*”, ou seja, bem comportados, educados, silenciosos e disciplinados.

Além da disciplinarização como fim educacional, necessário para ensinar à criança como se comportar na escola (PENNA, 2014), demonstrado pelos comentários depreciativos em relação às crianças e suas famílias, revelava que, para a professora, haveria a necessidade de educar e “civilizar”, ensinar bons costumes, bons hábitos de higiene, maneiras de se portar e de se vestir, uma vez que, supostamente, estes eram valores que possuía, mas, suas crianças não.

Estes resultados de pesquisa, os quais também estiveram presentes em pesquisa realizada por Penna (2014), apontam para aspectos do *habitus* de origem das professoras, incorporados nos processos de socialização familiar, que também estiveram presentes e são reforçados no próprio exercício da docência. Como destaca Fabiana, em reunião coletiva de professores:

“Eu não sei porque as pessoas criticam tanto os pais de antigamente. Gente, os filhos cresceram tão bem. Meus pais foram rígidos, exigiam respeito, tinha que ter disciplina, mas ensinaram o bom caminho. Hoje as crianças é que mandam nos pais. Não têm mais educação. A gente viu a Geovana bater no rosto da mãe e a mãe dela não fez nada. É com isso que a gente tem que lidar (Fabiana).

“Na minha família não era assim, porque meu pai sempre foi muito bravo, né. Mas toda essa questão de criança muito agitada, muito desobediente, a gente tem até na creche né. E o nosso papel é esse mesmo, tanto que nas reuniões que a gente participa os pais sempre falam: ‘ah essa escola é boa, essa escola que

tá sempre ensinando o melhor para o meu filho'. E é verdade. Os alunos se desenvolveram, né, aprenderam muita, muita coisa. Na fala, no comportamento, na disciplina, né, na participação nas atividades que a gente fez; e isso vai ser importante pra eles no futuro” (Graziele).

“Você tem que ter uma postura, mostrar pra eles que, apesar de você estar aqui brincando, interagindo com eles, você é o professor da sala e eles têm que ter uma obediência com você, eles precisam também aprender valores” (Renata).

Com relação ao trabalho educativo na creche, as manifestações das professoras demonstram que o aprendizado do controle do corpo e da conduta moral das crianças era valorizado pelas professoras e pela escola, além de também estar presente em disposições familiares incorporadas. Sendo assim, no processo de inserção e de exercício da docência, estas disposições já presentes no *habitus* de origem e no percurso escolar vivenciado, foram mantidas e orientaram as ações das professoras com as crianças em sala.

A cena 13, a seguir, também retrata outras dificuldades defrontadas no período de iniciação à docência na educação infantil.

Escola Elza Romero / Professoras Renata e Grazielle (iniciantes)
17/10/2016 – 2ª feira. 18 crianças em sala
Cena 13

Atividade: roda de música e história - 15h35

Após as crianças terem ido ao banheiro e tomado água, Grazielle sugere:

- *Vamos fazer trenzinho pra ir ao parque?*[refere-se a colocar as crianças uma atrás da outra, segurando no ombro daquela que estiver à frente, simulando um trem e seus vagões].

Renata: *Grazielle, primeiro tem que amarrar os cadarços de alguns!*

Grazielle: *Ah, tá.*

Renata: *Ok, vamos sentando aqui! Vamos fazer uma roda. Que música vocês querem cantar?*

- *Do peixinho, Tia!*

Pelos próximos dez minutos, as crianças cantam várias canções.

Grazielle: *Pode levar ao parque agora?*

Renata: *A gente não foi antes porque já tinha uma turma lá, pro!*

Grazielle: *Ah, eu não vi.*

Renata: *Eu vou fazer meu intervalo agora* [As professoras tinham direito a um pequeno intervalo de quinze minutos, usufruídos, geralmente, após às 15h00].

Grazielle: *Tudo bem. Depois da janta, eu faço o meu intervalo.* [E, para as crianças, pergunta:] *Vamos contar uma historinha? Qual a música da historinha, Bryan? Vamos lá, vamos cantar!*

“Lá na montanha, /Tem uma casinha, /Toda enfeitadinha /Cheia de florzinha /Lá na casinha /Em cima da montanha /Mora a menininha /Que gosta de historinha /Quem quiser ouvir /O que agora vou contar /suba na montanha /e fique quieto assim...” [Crianças e professora cantam]

Grazielle mostra o livro, lê o título *Alice no País das Maravilhas* e o nome da editora (Ciranda Cultural).

Dá início à leitura e as crianças prestam atenção e se interessam.

Grazielle vai fazendo perguntas e mantém sempre o mesmo tom de voz baixo e sem modulação:

- *O que a Alice ganhou?*

- *Ela ficou grande ou pequena?*

- *Quem é o Chapeleiro?*

Gradativamente, as crianças começam a se dispersar.

- *Gustavo, você tá prestando atenção? Se não prestar, não vai saber responder as perguntas! Depois não vai saber responder a avaliação, não vai saber fazer interpretação de texto. Eu estou avaliando vocês também. Se não participa, a nota de vocês vai ser bem baixa! Então, vamos se comportar. Eu vou avaliar vocês e conversar com os pais, no dia da reunião, sobre tudo, o comportamento, o respeito. Eu também sou professora, como a professora Renata e a professora Denise! Eu também tenho diploma. Vocês têm que me respeitar!*

Crianças param por um tempo, olham a professora e, em seguida, ficam distraídas novamente. Engatinham pelo tatame, conversam, ficam de pé, se deitam, brincam com a “chamada” fixada à parede. Graziele continua a leitura. Para, em intervalos pequenos, para fazer perguntas que não são respondidas e para chamar a atenção das crianças.

Após o término da leitura, solicita:

- *Vamos sentar! Vamos cantar musiquinhas! Gustavo, você tá terrível hoje! Quer perder e ficar no canto? Vamos cantar!* [Começa a cantar uma música da Galinha Pintadinha]

As crianças pedem outras canções, dentre elas a da Boneca. Graziele começa a cantar e Carolini diz:

- *Tia, não é assim! Tá errado!*

Renata retorna de seu intervalo e interrompe Graziele:

- *Graziele, eles estão se espancando atrás de você!* [Davi e João estão rolando pelo chão, brincando de lutar, atrás da cadeira de Graziele].

Renata: *Meninos, vão sentar! Só vai sair pra jantar quem estiver sentado e quieto!*

As crianças se acalmam e, em seguida, saem para o refeitório com as professoras.

Esta cena 13 é bastante ilustrativa da dificuldade relativa ao manejo de classe enfrentada persistentemente por Graziele durante o segundo semestre de 2016, atuando com as crianças do berçário II. É importante salientar que, se no primeiro semestre, Renata também tinha essa dificuldade, como pôde ser verificado pela cena 12 anterior, Denise e Fabiana não a colocaram em situações de constrangimento ou de isolamento. Não corrigiam a postura da professora, caso percebessem que, por exemplo, no transcorrer de determinada atividade, as crianças tendessem a se dispersar, em alguns momentos. Em contrapartida, quando Graziele ingressou, as professoras assumiram outra atitude com esta iniciante. Se no decorrer do mês de agosto, tendiam a ignorar e, na sala de aula ou no refeitório, quando Graziele não podia ver, faziam comentários depreciativos e riam entre si. Após o mês de setembro, explicitamente, já repreendiam e demonstravam, verbalmente ou com posturas corporais – gestos e expressões – impaciência e desagrado em relação às dificuldades de Graziele. Progressivamente, Graziele foi ficando isolada. Renata e Denise interagiam entre si, conversavam em sala, no refeitório e no parque; Graziele sempre estava à parte, mais distante.

Verificou-se, com a observação sistemática, que as reprimendas ocorriam, de início, exigindo a participação mais efetiva de Graziele nas atividades. Cobravam que trouxesse atividades para fazer com as crianças, que as conduzisse e interagisse mais com elas. Graziele, devido às suas dificuldades, tanto quanto podia, evitava atuar com

todo o grupo de crianças. Assim, ao invés de cantar em rodas de música – já que não conhecia muitas músicas infantis e este desconhecimento era notório – preferia e sempre optava por levar às crianças ao banheiro, pois assim ocupava-se com elas em número menor e, portanto, era mais fácil ter controle sobre seus comportamentos. Preferia, do mesmo modo, lavar as mãos das crianças, após uma atividade com tinta guache, do que conduzir esta atividade; optava por preencher semanários, responder e olhar as agendas.

Sendo assim, Renata e Denise, ao perceberem a estratégia da professora, começaram a pedir explicitamente que se envolvesse mais, que efetivamente enfrentasse sua dificuldade interagindo mais com as crianças e propondo atividades. A primeira atividade que Grazielle fez em sala com toda a turma foi a brincadeira de passar anel. Após tentar cantar algumas músicas, errando as letras e as crianças ajudando – já que as professoras não o faziam – retirou um anel de seu dedo e disse: *vamos brincar de passar o anel*. Ela ficou com as mãos unidas e entreabertas, em formato de concha, com o anel dentro e começou a passá-las por dentro das mãos das crianças. Entretanto, não explicou a brincadeira e não deu qualquer instrução ou orientação para a turma. As crianças não sabiam que deveriam posicionar suas mãos e, obviamente, desconheciam a brincadeira. Não entendiam o que a professora estava fazendo, então a ignoraram e começaram a conversar entre si e andar pela sala. Após alguns minutos, Renata interveio e disse à professora que aquela brincadeira não era adequada à faixa etária das crianças e que elas não estavam interessadas. Grazielle ficou constrangida e voltou a tentar cantar mais músicas com as crianças.

Esta situação exemplifica o modo como o processo de inserção de Grazielle acontecia: diante de sua dificuldade, tentava se esquivar das situações nas quais não se sentia preparada para enfrentar, enquanto Renata e Denise procuravam, justamente, fazer com que tivesse iniciativa e interagisse mais; em suma, que não evitasse aquilo que lhe dava mais medo e insegurança. Contudo, não orientavam no sentido de oferecer auxílio e propor possíveis formas de superar suas dificuldades.

Como Grazielle aparentemente também não sabia como transpô-las, a dinâmica em sala mudou: quando esta professora passou a ter mais iniciativa, o que fazia era, de alguma forma, sempre refutado explicitamente. Mesmo nas situações mais corriqueiras, como exemplificado na cena 13: se a professora propunha levar as crianças ao parque, então faziam alguma ressalva, como no exemplo em que primeiro havia de amarrar os cadarços das crianças, quando, em verdade, o que acontecia, e que não fora percebido

por Grazielle, era que o parque já estava ocupado, conforme mais adiante destacou Renata.

Sendo assim, a atitude adotada por Grazielle – de recuo inicial em relação às atividades nas quais precisava interagir com todo o grupo e a preferência e iniciativa de liderar atividades nas quais lidava com um número reduzido de crianças – resultou numa relação conflituosa e de divergências com as outras professoras. Logo após o primeiro mês de entrada da professora, as tensões emergiram e eram frequentes situações nas quais Renata e Denise repreendiam Grazielle publicamente e na presença das crianças. Para elas, era inconcebível uma professora ter atuado por um período significativo de tempo no ensino fundamental e, não obstante, ter dificuldades relativas ao manejo de classe e controle sobre o comportamento das crianças.

Então, se no primeiro semestre de 2016, não havia menções entre as professoras no sentido de lembrar, cobrar ou incentivar uma parceira para que tivesse a iniciativa de desenvolver uma atividade, com Grazielle eram recorrentes falas como as seguintes:

Fabiana: *Grazielle, enquanto a Denise leva as crianças ao banheiro, você pode fazer com eles uma atividade.*

Denise: *Pro, depois que voltarmos da janta, escolhe um livro pra ler para as crianças.*

Renata: *Grazielle, já terminou o horário do café. Pode chamar as crianças pra sair do refeitório e levar pra sala.*

Denise: *Pro, se você quiser, pode trazer uma atividade amanhã pra fazer em sala.*

Acompanhadas das sugestões vinham, posteriormente, as constantes interrupções e admoestações às crianças e à própria professora por não se atentar e ter controle sobre o comportamento em sala no momento em que, efetivamente, Grazielle estava desenvolvendo as atividades. Assim, se no início suas dificuldades eram mais toleradas, em seguida, emergiu um clima mais desconfortável que contribuiu decisivamente para um progressivo afastamento e isolamento da professora iniciante.

A expectativa das professoras Fabiana, Renata e Denise, em relação ao exercício da docência na creche, concentrava-se no disciplinamento das crianças, resultado também evidenciado no trabalho de Fontana (2000). Era como se Renata já não fosse também iniciante; suas dificuldades ficavam mais camufladas, diante daquelas mais flagrantes demonstradas por Grazielle. Acerca disso, manifesta a professoras que:

“No início me senti um pouco afastada né? Não me sentia muito incluída não, eu não sei se é porque elas não me conheciam direito, não tinha contato né? Mas a gente se sente isolada mesmo, porque é tudo novo né, tudo novo. Escola nova, professores novos, que não te conhece, aí a tendência é ficar um pouco afastado. Mas depois a gente se aproxima [...]. Então a questão é de praticar mesmo.

Com a prática que vai fazendo a gente pegar mais experiência. Porque a rotina é questão de conhecer, ir conhecendo, vai praticando, praticando, praticando, aí você já tem todo um aprendizado... uma memorização. E pra isso precisa esforço. Procurar se esforçar, lembrar, memorizar tudo, né?

Midiã: Entendi. Então, pra enfrentar sua dificuldade...

Graziele: Foram as colegas da sala dizendo: 'Não, Grazielle, você tá esquecendo disso, tá esquecendo daquilo'. Elas me relembrando. Por isso que é importante a parceria no grupo, das colegas de trabalho.

Midiã: Mas você não sentiu dificuldade pra se enturmar?

Graziele - Porque elas eram fechadas, não se abrem.

Midiã - Como você conseguiu ajuda nessas escolas que eram mais difíceis, que não te acolhiam tanto?

Graziele - Então, não é nem tanto a parte da coordenadora não; era das próprias colegas de trabalho. Então, pra mim pegar mais informação, eu ia até a coordenação. Eu ia até a internet e pesquisava e não perguntava pra elas, porque eu já sabia que elas eram fechadas. E, às vezes, isso atrapalha né [...]. E, outra coisa, como você pode julgar uma outra pessoa sem conhecer? Você tem que conhecer né? Porque de todas as escolas que eu fiquei, eu não era assim, não fui assim com as pessoas. Elas não davam oportunidades pra mim se aproximar, então por que ia me aproximar? Então muitas outras colegas ficavam julgando né?

Midiã - Julgando?

Graziele - Ah, é... por que que você é assim? Você não é de falar, você não é de... E muitas vezes a gente até deixa de falar pra não virar um problema. A gente fica quieta e a gente também se fecha né?

A educação infantil na creche tem uma especificidade relativa ao compartilhamento da docência em sala de aula. Esta característica assume importância, sobretudo pensando no processo de inserção profissional, porque, nesta circunstância, a professora iniciante não assume sozinha a responsabilidade pelo grupo de crianças. Ela compartilha essa responsabilidade e o papel de conduzir o processo de ensino e promover desenvolvimento com outra profissional, especificamente na prefeitura de Guarulhos, são três professoras no berçário e duas com o maternal.

As pesquisas desenvolvidas acerca dos professores iniciantes têm apontado que o aprendizado com colegas de profissão acerca das normas, regras, formas de agir e de pensar é valorizado e frequentemente destacado como importante fonte de apoio e busca de caminhos para a superação dos desafios. No entanto, como ressaltam Giovanni e Guarnieri (2014), este aprendizado acontece de forma assistemática, tendo em vista que a escola não se prepara para isso e, por vezes, são os próprios alunos informando acerca de aspectos das rotinas e modo de funcionamento do cotidiano escolar. No caso da presente pesquisa, eram as crianças corrigindo Grazielle, quando errava as letras das músicas infantis, por exemplo.

Além disso, continuam a apontar as autoras citadas anteriormente, o aprendizado profissional da docência no início da carreira, em grande parte, se efetiva por intermédio de transmissão oral, pela troca de experiências, e depende das relações que os novatos conseguem desenvolver em contato com os diferentes agentes, pedindo ajuda ou quando

se é repreendido para que se ajustem às regras da escola. Sendo assim, trata-se de uma cultura profissional que é essencialmente aprendida oralmente e, para Grazielle e Renata, professoras de creche, também pela observação do trabalho de suas parceiras. Nesse processo, como afirma Penna (2014, p. 49), as professoras vão agindo de acordo com a “(...) história nela incorporada na forma de disposições em decorrência dos processos de socialização familiar, e também de acordo com a história inscrita na prática pedagógica objetivada na cultura escolar e sedimentada historicamente”.

Estas aprendizagens que vão se consolidando de forma assistemática pela oralidade, pela observação e orientadas pelas disposições já incorporadas socialmente pelos agentes não são questionadas, de maneira geral, mas vão sendo incorporadas e adaptadas aos modos de funcionamento e organização do trabalho nas escolas. Evidentemente, este processo não acontece sem resistências ou com a total conformação dos agentes. Há possibilidades de incorporação de novas disposições, adaptação daquelas já presentes e a permanência de outras oriundas do *habitus* de origem, como também demonstram os resultados de pesquisa de Knoblauch (2008).

No que se refere aos dados da presente pesquisa, foi possível verificar tais considerações acima mencionadas pela observação sistemática do cotidiano escolar e pelas manifestações das professoras. Aspectos do *habitus* de origem de Grazielle encontraram expressão no exercício de sua função na creche. Por diversos momentos, ressaltava, ao considerar os comportamentos considerados indisciplinados das crianças, o quanto valores como disciplina, controle do corpo, da conduta e a valorização do esforço estiveram presentes em sua família, na infância e na adolescência. De acordo com suas palavras, “*quando era criança, né, meu pai não aceitava indisciplina dos filhos, nem precisava falar muito, a gente já sabia que tinha que ter o respeito, né, que tinha que batalhar bastante na vida, respeitar os outros; e isso, assim, ficou com a gente*”.

Nos processos de escolarização e formação, as professoras também destacaram que estudaram e se empenharam e, apesar das dificuldades enfrentadas em disciplinas relativas à área das ciências exatas, além de dificuldades financeiras no transcorrer do processo de formação no ensino superior, não sofreram retenções, porque “esforçaram bastante”. Outros exemplos representativos da valorização de condutas morais e do esforço podem ser vislumbrados nos relatos de Renata, cuja mãe, após o falecimento do companheiro, precisou complementar a renda da família trabalhando como costureira,

vendendo artesanato e produtos de revistas para garantir que a filha pudesse ter condições de concluir sua formação. Renata, contudo, aos 16 anos de idade, já auxiliava no orçamento doméstico, ao cuidar de uma sobrinha pequena, pois como ressaltava a mãe “*é bom trabalhar desde cedo, pra aprender dar valor ao que a gente adquire*”.

De forma similar, Grazielle também conciliou trabalho e estudo desde o ensino médio, concluiu o curso de magistério somente em 2009, enfrentando dificuldades financeiras e permaneceu por quinze anos exercendo a docência em condições sociais menos privilegiadas, marcadas pela precariedade contratual e salário mais baixo, até que, após muitos esforços, conseguiu ser aprovada em concurso para a rede municipal de Guarulhos e passou a usufruir de uma situação profissional melhor, com a garantia de estabilidade e salário maior.

Estas atitudes denotam que o esforço, a persistência e a dedicação são valores apreciados pelas professoras, valores os quais, conforme pontua Bourdieu (2003b), são provenientes de frações de classes socialmente desfavorecidas, nas quais o estilo de vida originário do *habitus* de classe engendra práticas dentro dos limites das condições objetivas de existência. Considerando o pouco capital econômico e cultural possuído, de acordo com o autor, aspectos como os gostos, as “escolhas”, as maneiras de se vestir e o uso da linguagem definem-se, sobretudo, pela necessidade de sobrevivência. Como não conseguem ter acesso a consumos de luxo, as classes populares buscam substitutos dignos de serem possuídos, Por exemplo, assim afirma o autor:

(...) Onde as classes populares, reduzidas aos bens e às virtudes de "primeira necessidade", reivindicam a limpeza e a comodidade, as classes médias, já mais liberadas da urgência, desejam um interior quente, íntimo, confortável ou cuidado, ou um vestuário na moda e original. Por serem já muito arraigados, esses valores lhes parecem como que naturais, evidentes e são relegados ao segundo plano pelas classes privilegiadas [...] Os gostos obedecem, assim, a uma espécie de lei de Engels generalizada: a cada nível de distribuição, o que é raro e constitui um luxo inacessível ou uma fantasia absurda para os ocupantes do nível anterior ou inferior, torna-se banal ou comum, e se encontra relegado à ordem do necessário, do evidente, pelo aparecimento de novos consumos, mais raros e, portanto, mais distintivos. (BOURDIEU, 2003b, p. 76).

Outro valor prático, também evidenciado nas relações estabelecidas entre as professoras e no enfrentamento às dificuldades e exercício da função docente, diz respeito à subordinação às regras e à hierarquia presente na escola. Grazielle, mesmo sendo constantemente isolada e constrangida em público pelas professoras Denise e Renata, assumia uma atitude de aceitação e subserviência nos momentos em que

emergiam os conflitos; geralmente não replicava, apenas afirmando: “*ah, é assim mesmo, a gente vai aprendendo; tá aqui pra isso mesmo, o importante é respeitar uns aos outros*”. Apenas quando foi entrevistada e no questionário respondido criticou as ações de suas parceiras:

“Se você for pôr aí no seu relatório, que coloque aí os momentos críticos de conflitos que a gente tem, sem apoio. E que a gente possa trabalhar sempre em união, muita união entre as colegas, gestão, porque temos que entender que nós somos um grupo né? Uma andorinha não faz verão, tem que ser um grupo né? Um todo... Trabalhar sempre na mesma sintonia né? Uma compreendendo a outra, que nem todos é dono do saber né? Aprender sempre com o outro” (Entrevista com Grazielle, 07/12/2016).

Estas relações de submissão também estiveram presentes em momentos nos quais as professoras percebiam problemas e limites para a sua atuação em sala, mas não concebiam a ideia de levar adiante tais reclamações ou encaminhá-las para a coordenação ou direção da escola. Assim, lâmpadas queimadas; vasos sanitários quebrados; sabonetes para lavar as mãos, que acabavam; brinquedos e recursos que necessitavam e não eram solicitados constituíam assuntos em diversos momentos nos quais as professoras conversavam entre si e podiam perceber tais problemas, mas eles não eram equacionados e encaminhados para que fossem solucionados. Esperavam que os superiores imediatos constatassem e resolvessem esses problemas.

Portanto, em consonância a outros resultados de pesquisas já mencionados (PENNA, 2014; GIOVANNI e GUARNIERI, 2013; KNOBLAUCH, 2008), a aceitação de regras e o silêncio diante de situações de confronto e de poder são aspectos também presentes na socialização familiar e nos percursos escolares mantidos no exercício profissional, além de ser transferido às crianças, com a efetiva valorização de práticas cujo objetivo é disciplinar e moralizar as crianças, em detrimento da preocupação com o processo de ensino.

Com relação às manifestações de Grazielle, nos excertos destacados da entrevista, o papel da rotina, da prática docente como cultura objetivada, como tradição gerada em e para a função de reproduzir traços de cultura aos sujeitos que não dispõem dela (GIMENO, 1999, p.91) está bastante presente no aprendizado da docência.

“Porque a rotina é questão de conhecer, ir conhecendo, vai praticando, praticando, praticando, aí você já tem todo um aprendizado.... uma memorização [...] E agora eu já estou pegando mais a rotina da creche, o que você tem que fazer, tudo né..... tá mais perto da criança. Já sei, mais ou menos, o que eu tenho que fazer né: o acolhimento, tem que tá tratando com eles, o preparo dos brinquedos pra eles brincar, musicinhas, ou no DVD ou no CD. Aí tem também as cantadas no gravador; depois tem que ter a hora da atividade né, preparar a atividade pra eles [...]. Então, todo momento tem que estar atento a essas crianças de creche, todo momento, pra eles não se machucarem, não se morderem, não se agredirem né. Então tô aprendendo, porque é tudo novo né. Mas elas têm que ter paciência né; e muitas não têm, já procura te isolar, já isola, principalmente quando é em três, aí isola você e fica só as duas lá.

Aí é chato né, porque você não aprende. Mas agora acho que ano que vem vai ser mais fácil, né, agora já sei mais o que fazer, já sei mais a rotina, então vai ser mais fácil (Entrevista com Grazielle, 07/12/2016).

Grazielle, antes de chegar ao Elza Romero no qual permaneceu por mais tempo, já havia passado por quatro escolas, fato que, conseqüentemente, também dificultou muito seu processo de inserção à docência na educação infantil. Considera, todavia, que já incorporou e se adaptou à rotina da escola o suficiente para saber a seqüência de atividades que ocupam o tempo da criança na escola. São reproduzidas, assim, práticas já institucionalizadas historicamente no atendimento à pequena infância, amparadas numa concepção de desenvolvimento naturalista do psiquismo infantil, que têm, sobretudo, primado pela disciplinarização das crianças. Tais manifestações de adaptação constituem as mudanças nas disposições anteriores que já existiam em seu *habitus*, demonstração das características de aprendizado em serviço.

Por fim, para além dos aspectos já mencionados, também é emblemático, na atuação de Grazielle, o modo como se refere e fala com as crianças do berçário, utilizando referências que, provavelmente, se aproximam daquelas que usava, anteriormente, com as crianças do ensino fundamental. Tais situações, bastante frequentes, denotavam fragilidades referentes ao domínio de conhecimentos específicos para atuar com crianças de zero a três anos evidenciando fragilidades no que se refere à comunicação oral, às formas de falar e utilizar a voz, pois Grazielle também tendia a manter sempre a mesma modulação no tom de voz para ter contato com as crianças. É importante destacar que a falta de adequação na comunicação oral com as crianças também estava presente em Denise e Renata, que constantemente abusavam de uma linguagem com diminutivos para relacionar-se com as crianças.

Por fim, a última cena apresentada a seguir retrata as dificuldades enfrentadas no início da atuação docente.

Escola Elza Romero / Professoras Renata e Grazielle (iniciantes)
23/11/2016 – 4ª feira. 20 crianças em sala
Cena 14

Entrada/acolhimento: 13h00-13h15

Denise recebe as crianças e, depois, verifica suas mochilas, pois nem todas retiraram a agenda. Renata está fazendo o diário e Grazielle está sentada em uma cadeira.

Denise: *Grazielle, fica com as crianças, porque eu estou fazendo o diário e a Denise também tá ocupada.*

Grazielle leva uma cadeira para perto das crianças no tatame, senta-se e começa a cantar algumas músicas. Erra a letra de algumas e as crianças corrigem e ajudam.

Renata olha pra mim e dá risada. Afirma: *Ela ainda não consegue cantar direito as musiquinhas! Eu*

nem mesmo canto mais a música da bonequinha, porque com o que ela faz... você já viu? Estragou, perdi o gosto. Denise: Ah, eu não vou falar mais nada. Hoje nada vai me estressar. Com gente assim não adianta. E, se a gente fala, não gosta, não, viu?

Larissa levanta do tatame e tenta sentar no colo de Grazielle.

Denise: *Vai, sentar, Larissa. Senta todo mundo! Tudo bem com vocês, turma? Hoje está sol?*

Ryan: *Tá chovendo!*

Denise: *Olha, é mesmo! Tá chovendo! Vamos sair lá fora para o lanche, aí vocês vão ver a chuva.*

Atividade: Vídeo

Após o lanche, Renata leva as crianças ao banheiro, Denise olha as agendas e Grazielle canta músicas com as crianças.

Grazielle: *Vocês podem beber água!*

Renata: *Grazielle, eles acabaram de tomar leite! Não precisa dar água agora.*

Grazielle: *Ah... tudo bem. Crianças, tomem só um pouquinho! Pronto... Vamos voltar pro tatame pra cantar.*

Geovana tenta sentar-se no colo de Grazielle, mas a professora adverte: *Se der colo pra um, vou ter que dar pra todos.* Em seguida, anuncia:

Olha, vocês viram que hoje é dia de vídeo? Vamos ver Patati e Patatá? Vocês gostam?

Crianças: *Sim!*

Renata: *Se colocar Patati e Patatá, Grazielle, eles vão se dispersar e pular.*

Denise: *A gente tá colocando uns novos, esses aí eles já assistiram. [Dirige-se à turma]: Hoje nós vamos assistir Cinderela.*

Enquanto a professora vai preparando o equipamento, brinca com as crianças:

Cinderela, Cinderela, come na panela!

Cinderela, Cinderela, come na tijela!

Crianças: *Não!* (começam a rir)

Então, é: Cinderela, Cinderela, como é feia a cara dela! Olha! Logo vai começar... Hoje nós vamos ver Cinderela, mas outro dia vamos ver Branca de Neve, depois Chapeuzinho Vermelho, A Bela e a Fera...

Renata: *Vamos contar até 10!*

1, 2, 3, 4 ... 10! (crianças e professoras contam).

Denise: *Vamos dar play... Começou!*

Lívia: *Eba! Tem lobo mau?*

Denise: *Tem fada madrinha, príncipe e madrasta; mas não tem logo mau.*

Ana Clara: *Tia, tá me batendo!*

Ester: *Olha, é a madrasta!*

Maria Eduarda: *Não é, não!*

Renata: *Olha, quem tá conversando? Bryan, onde você está? Vem aqui!* (Bryan é pego no colo por Renata).

Pega, pega, pega [crianças entoam, quando vêem uma cena do filme em que o gato persegue o rato]...

Denise: *Olha, chegou o dia do baile! Será que a Cinderela vai para o baile? Coitadinha! Tá cansada...*

Grazielle: *É, muito serviço pra ela fazer...*

Ester: *Ela não tem vestido!*

Uma criança levanta e pede para Grazielle amarrar o cadarço do tênis. Em seguida, mais dois levantam.

Denise: *Não amarra, não, Grazielle! Eles vão começar tudo a levantar. Sentem, todos vocês, depois a pro amarra.... Olhem... A Cinderela vai para o baile! Ela está bonita.*

Lívia: *Ela tem um vestido!*

Denise: *Nada de deitar. Vocês estão fazendo bagunça. Senta ou vou tirar o DVD!*

As crianças sentam-se e assistem até o fim a história da Cinderela

[...]

Atividade de história - Como vou? (Ed. Companhia das Letras) 15h20

Renata: *Agora, a pro Grazielle vai contar uma história pra vocês. Escolhe um livro ali do armário, pro! A professora faz como recomendado. Escolhe um livro e senta-se em uma cadeira à frente do tatame*

para realizar a atividade de leitura.

Graziele: *Então, o nome da história é “Como vou?” Este ponto aqui, olha, é de interrogação. Significa pergunta. Os autores são Mariana Zanetti, Renata Bueno e Fernando de Almeida. São três. Então, vamos começar!*

Denise: *Pro, você cantou a musiquinha?*

Graziele: *Não. Vamos cantar!*

[Crianças cantam a música destinada a esta atividade específica].

Graziele: *Vocês já sabem o título, os autores. Vamos contar a história agora.*

Professora começa a contar.

Renata: *Pro, eles não estão vendo as figuras direito. Você precisa abrir mais o livro e mostrar.*

Graziele corrige sua atitude uma vez que antes estava com o livro basicamente virado apenas em sua direção e, quando terminava de ler uma página, mantinha a posição do livro à frente de seu rosto, sem desviá-lo em outras direções para garantir que todas as crianças pudessem, efetivamente, ver as ilustrações e acompanhar a história.

As crianças perdem o interesse pela atividade. Começam a conversar. Grazielle mantém o mesmo tom de voz baixo. Denise interrompe a leitura da professora, a todo momento, para repreender as crianças, retirá-las de seus lugares e colocá-las em outros, como forma de controlar as conversas e dispersão.

Grazielle termina a leitura e tenta conversar com as crianças:

Então, quais os meios de transporte têm aqui no livro? [As crianças não respondem. Em nenhum momento antes, durante o período de observação, foi trabalhado o que são meios de transporte].

Tem a bicicleta? [crianças não respondem]. *Tem!* (professora fala).

Tem moto e navio? - *Não!* (as crianças respondem).

Tem, sim! Vocês não prestaram atenção. Olha, esses são os meios de transporte. O trem, a moto, o ônibus e o carro. E a gente tem o direito de usar esses meios de transporte, porque a gente tem o direito de ir e vir. Vocês ainda não, porque são crianças mas, depois, sim. Agora vocês têm que ir com seus pais, mas depois vocês têm o direito de usar esses meios de transporte.

Professora olha para o relógio e percebe que faltam cinco minutos para o horário da janta. Propõe às crianças cantar mais algumas músicas, enquanto espera dar 16h00.

Conforme destacado anteriormente, em que pesem as constantes tentativas de fazer com que Grazielle participasse mais na proposição de atividades junto ao grupo de crianças, Denise e Renata também foram coibindo e refutando as manifestações e ações da professora iniciante, de modo que efetivamente mais a isolavam do que propiciavam oportunidades para que as dificuldades fossem superadas ou trabalhadas com a ajuda de parceiros mais experientes.

Esta questão assume importância considerando o peso geralmente dado à prática e à troca de experiências com os pares, como meios pelos quais as professoras aprendem a ensinar e a exercer a função docente. Delegar à escola e aos professoras a responsabilidade por cuidar do processo de inserção profissional tem consequências, considerando que, por um lado, há instituições que podem se organizar para receber este professor iniciante e ajudá-lo nesse momento de transição, mas esta não é necessariamente uma ação sistemática, deliberadamente organizada ou frequente nas redes públicas de ensino. Por outro lado, há de se pensar que não é qualquer professor

que pode auxiliar o iniciante. É preciso, portanto, atentar-se para o papel e a formação do professor-tutor (MARCELO, 1998; ZEICHNER, 1992).

Assim, a falta de espaço e acolhimento na escola e na sala de aula para que Graziele pudesse expor suas dificuldades e obter ajuda contribuíram decisivamente para o seu isolamento. As críticas constantes, os comentários depreciativos e a falta de auxílio e colaboração fizeram com que a professora se sentisse, cada vez mais, sozinha, embora compartilhasse a docência e esta característica poderia se constituir em uma oportunidade para que as dificuldades de trabalhar com esta faixa etária fossem objeto de diálogo entre as professoras. Acerca das relações entre as professoras na creche afirmam Renata e Graziele:

“No nível superior, a gente não tem muito contato sobre como você sair de uma situação de conflito [...]. E, dependendo de quem for sua parceira, sempre uma fica sobrecarregada né, aí não é certo... Tem três na sala, aí só uma troca um monte de fraldas e a outra fica só lá na agenda ou só cantando com eles. Não, o certo é dividir mesmo, aí todas trabalham, todas aprendem né? [...]. Eu acho que deveria ter essa divisão de tarefas pra nenhuma ficar reclamando: eu fiz mais que você. Então, é até uma questão da pessoa se conservar, não se desgastar, não ficar com estresse, não ficar doente. A amiga tem que compreender que a outra não pode fazer tudo. É muito importante que tenha parceria, que tenha o diálogo, entendimento e uma compreender a outra né?” (Entrevista com Graziele, 07/12/2016).

“Na primeira escola eu não tive problemas, nem na segunda, nem na terceira... Agora [referindo-se à escola Elza Romero e à experiência com a professora Graziele] a gente encontrou um pouco mais de dificuldade porque cada uma tem um ritmo e eu sou um pouco mais acelerada. Então eu tive que me adaptar a isso. Eu tive parceiras também que eram sempre muito rápidas assim, então você pensa uma coisa, você já tá fazendo e daí não preciso esperar o outro falar pra que eu faça o que precisa fazer. E eu tava acostumada assim, não precisar falar pra que o outro faça também, porque se eu tô fazendo, ele sabe que tem que fazer a parte dele. E daí eu tive que me adaptar a isso... e aí é meio isso mesmo... às vezes eu gosto de me dar uma freada e esperar o outro e, às vezes, não, eu continuo fazendo. Eu falo: a minha parte eu tô fazendo” (Entrevista com Renata, em 21/12/2016).

As situações de conflito que surgiram entre as professoras referiam-se à sobrecarga de trabalho, sobretudo com a experiência de Graziele nas outras escolas, quando, de acordo com seus relatos, a troca de fraldas ficava sob responsabilidade da professora que primeiro percebesse que determinada criança necessitava da troca. Como não havia revezamento entre elas, em várias ocasiões afirmava ter que se responsabilizar pela maior parte das atividades de higiene das crianças. No que se refere à experiência de trabalho no Elza Romero, entretanto, Renata e Denise não esperavam ter que explicar aspectos que consideravam básicos e elementares na rotina de trabalho com as crianças pequenas, mas que não haviam, ainda, sido incorporados por Graziele: por exemplo, adequação de brincadeiras à faixa etária das crianças, saber selecionar a quantidade correta e quais os brinquedos para as atividades de brincadeira livre; adequação das palavras e da comunicação na interação com os pequenos; saber os

momentos considerados mais propícios para oferecer água às crianças ou levá-las ao banheiro; ter controle sobre o comportamento em sala de aula; saber, ainda, que não deveria oferecer como recompensa ao bom comportamento pirulitos próximo à hora da saída, porque outras crianças poderiam também querer; saber que o pirulito poderia oferecer riscos de engasgo e sufocamento e saber que não poderia deixar a criança levar um livro para casa, às sextas-feiras, em suas mãos e, sim, colocá-los na mochila para evitar que fossem perdidos. Estes, dentre outros exemplos que poderiam ser citados, revelam que Renata e Grazielle não tinham muita paciência para explicitar e fornecer informações sobre o que consideravam essencial e, de acordo com suas percepções, bastante evidente no trabalho com as crianças pequenas. Por conseguinte, frequentemente estavam repreendendo as ações de Grazielle em sala.

Para além dos desconhecimentos relativos a estas situações já mencionadas, na cena 14, anteriormente relatada, fica também perceptível o desconhecimento ou a falta de atenção em relação a aspectos importantes e básicos na prática de contar história para as crianças, tais como garantir que elas se envolvam, exercitem sua imaginação, vejam as ilustrações, peguem, manipulem e folheiem os livros – disposições que, aparentemente, não foram mobilizadas ou adquiridas pela professora, mesmo considerando seu longo percurso de atuação no ensino fundamental e tendo em vista que esta também é uma atividade que, espera-se, esteja presente nas primeiras séries da escolaridade, compondo experiências no eixo da alfabetização e do letramento. Além disso, também a professora se preocupou com conteúdos bem inadequados para essa faixa de atendimento ao querer a atenção deles para noções de meios de transporte, representativos de falta de adaptação, ainda, à nova escola e suas crianças.

Conforme adverte Jambersi (2014), o professor antes de contar uma história necessita entender o que é uma narrativa, qual o seu objetivo, função e estrutura. Para a autora, “(...) sem esses elementos, o ato de contar histórias fica vazio, desprovido de sentidos, e converte-se em uma atividade mecânica. Conta-se histórias apenas por contar, desconhece-se sua arte e seus fundamentos estéticos e humanos” (p. 19).

Embora aparente ser uma atividade simples, recordam Valdez e Costa (2013), a prática de contar histórias necessita ser antecipadamente pensada, planejada e preparada, uma vez que, no desenvolvimento infantil das crianças pequenas, é crucial a interação da criança com o adulto. Por conseguinte, afirmam as autoras, “(...) não basta somente ter boa vontade e gostar de literatura” (p. 165). É preciso – pontuam ainda –

ler, conhecer e criticar, discutir e pesquisar acerca dos diferentes temas relacionados à infância, suas necessidades e especificidades; disposições que, por sua vez, deveriam ter sido adquiridas no processo de formação inicial acadêmica, ampliando, assim, o capital cultural das professoras.

Para Grazielle, além disso, a dificuldade de conseguir estabelecer uma comunicação oral com as crianças evidencia-se no relato da cena 14, acima. Conforme salientam Dragone e Giovanni (2014), as estratégias de comunicação escolhidas pelo professor, integradas a outros fatores que interferem no trabalho docente e englobam processos de manejo e gestão das ações educativas em sala, encontram-se no cerne das interações em sala de aula. De acordo com as autoras,

(...) Essas relações existentes entre a forma de comunicação utilizada pelo professor e o impacto nas relações com o aluno configuram-se como um dos elos importantes na promoção de contatos favorecedores da aproximação ou do distanciamento entre professor e aluno, na abertura ao diálogo e à troca de informações ou no estabelecimento de barreiras comunicativas tão negativas em sala de aula (DRAGONE, 2007), associados à linguagem corporal do professor e às atitudes comunicativas como o olhar, a escuta do aluno, a intenção de promover um ambiente favorável ao diálogo (p. 62-3).

Como ressaltam Marcelo e Vaillant (2009), professores iniciantes tendem a ter uma estrutura de conhecimento superficial, com poucas ideias gerais e um conjunto de informações e detalhes articulados à ideia geral, mas geralmente não entre si. As fragilidades observadas em termos de domínio de conteúdos específicos, aliadas à falta de planejamento das aulas verificada na presente pesquisa, afetam o modo como o professor organiza a atividade, aborda os assuntos, interage e explicita os conteúdos (MARCELO GARCÍA, 1992; SHULMAN, GROSSMAN e WILSON, 2005). A análise da cena 14, mas também daquelas cujo foco são as atividades propiciadas às crianças, demonstram que as professoras, ao trabalhar determinado conteúdo, como as formas geométricas, dão ênfase a explicações conceituais e poucos acréscimos faziam aos comentários ou respostas das crianças às suas intervenções, mesmo quando cometiam erros (por exemplo, Rafael insistir que o retângulo era um quadrado). O processo de instrução não se pautava numa sequência lógica de desenvolvimento dos conteúdos. E este desconhecimento relativo ao domínio dos conteúdos em sua natureza, estrutura e organização evidenciava-se nas falas e na comunicação que era estabelecida entre as crianças e as professoras. As interações não propiciavam ou estimulavam efetivamente uma participação mais autônoma das crianças. Na cena 14, após a leitura do livro, elas

escutam a explicação genérica sobre meios de transporte, algo não abordado anteriormente em sala, e respondem a questões que solicitam apenas reprodução ou reconhecimento de fatos, desencadeando processos mentais relativos à memória, mas não exigindo elaboração ou reelaboração de noções e conhecimentos (SANT'ANNA, 1979).

Sendo assim, a forma de falar das professoras refletida no modo como se dirigia às crianças, nas palavras e entonação usadas, denotavam desconhecimentos importantes relativos ao domínio de conteúdos específicos, mas também desconhecimentos referentes à importância das relações de mediação processadas pela comunicação oral na promoção do desenvolvimento infantil e das funções psicológicas superiores. Como destacam Dragone e Giovanni (2014, p. 67),

(...) A construção do conhecimento em sala de aula depende do contato que os alunos realizam com as atividades propostas pelo professor em cada etapa da aula (que vão desde a construção dos motivos para a ação de aprender, passando pela realização das ações para a aprendizagem, até o momento de falar e refletir sobre tais ações e expressar o conhecimento construído, conforme Giovanni (1996) e, em geral, espera-se que o professor consiga a aproximação com o aluno por meio de processos de interação, habitualmente realizados com a comunicação oral.

Com relação à Renata e Grazielle, de mesmo modo similar aos resultados presentes nas análises de Dragone e Giovanni (2014), foi possível concluir que suas falas restringiam, sobretudo, a reiterar explicações ou perguntas que pouco atuaram no sentido de, efetivamente, ampliar os conhecimentos e capital cultural das crianças. Algumas diferenças em relação às iniciantes foram observadas, contudo. Renata variava mais a entonação da voz e conseguia ter mais controle da classe.

De maneira geral, também constatou-se que as constantes interrupções e repreensões dirigidas a Grazielle mais a prejudicavam, deixando-a oprimida, do que efetivamente resultaram em mudanças no comportamento e na atuação docente, como esperado por Renata e Denise. Por parte destas professoras, não havia diálogos, apoio ou solidariedade na superação das dificuldades de Grazielle.

Em contrapartida, Renata, sendo também iniciante, relatou que, em sua experiência, a inserção profissional não foi uma fase correspondente a um sentimento de choque com a realidade, pois, de acordo com suas percepções, teve suporte de amigas que eram professoras e uma era coordenadora da escola em que ingressou quando foi aprovada em concurso para a rede municipal de Guarulhos. Sendo assim, das quatro

escolas pelos quais passou, sempre tinha “*alguém que eu já havia conhecido em algum momento da minha vida*”, motivo pelo qual sentia-se bem acolhida. De acordo com suas palavras, o ingresso “*foi um processo quase natural, eu sentia dificuldade em alguma coisa, eu ia lá, buscava, pesquisava, perguntava pra algumas amigas que, graças a Deus, quando eu [...] entrei, eu tinha assim bastante pessoas que me auxiliaram nas atividades, sugeriam que eu lesse tal autor, pesquisasse tal coisa que é legal, falavam da leitura de um livro que as crianças gostavam. E assim eu fui trilhando o caminho. Não foi muito doloroso, não*”.

Devido a esse apoio, afirmou ainda que não enfrentou dificuldades relativas à organização do tempo e do espaço, ao modo de se relacionar com as crianças e com as outras professoras com as quais compartilhava a sala, exceto durante o ano de 2016, após a chegada de Grazielle e em decorrência de sua “*falta de iniciativa, agilidade e dinamismo*” para interagir e conduzir as atividades com as crianças.

A primeira experiência de trabalho na educação infantil foi em escola particular, logo após ter se formado no curso de Pedagogia. Nesta escola, as professoras eram bem solícitas e ajudaram bastante. Renata era responsável por uma turma com apenas nove crianças com dois a três anos de idade e contava com a ajuda de uma auxiliar para fazer a troca de fraldas e a alimentação das crianças. Esta auxiliar já trabalhava a quinze anos na escola particular e a ajudou a conversar e se relacionar com os pais, a lidar e interagir com as crianças e resolver situações como os casos de mordida. Avalia, assim, que foi uma experiência positiva, além do fato de que, nesta escola, quando ingressou não teve que se preocupar com o planejamento de atividades adequadas a esta faixa etária, uma vez que havia apostilas com um material já pronto a ser trabalhado.

Para a professora, outro aspecto que também tornou esta primeira experiência mais positiva refere-se ao fato de que ingressou no segundo semestre do ano letivo e, portanto, não teve que passar pelo período de inserção e adaptação das crianças à creche, do mesmo modo que em seu primeiro ano na prefeitura. Na rede municipal ainda houve outra peculiaridade que evidentemente facilitou seu processo de inserção profissional. As duas outras professoras com as quais compartilhou uma turma de berçário II eram também iniciantes na educação infantil. Tinham experiência atuando no ensino fundamental, mas aquele era o primeiro ano em que trabalhavam com crianças da creche. Renata, por conseguinte, aponta que se sentiu acolhida: “*no primeiro dia eu fiquei com muito receio por ouvir relatos de outras amigas minhas; que, às vezes, você*

chega, não é tão acolhido porque já tem uma ideia pronta e você tem que seguir. E lá não, eu me senti bem acolhida porque todas, né, estavam iniciando, só tinham meses de experiência, então foi mais uma troca de experiências e elas me ajudavam”.

Acerca das dificuldades enfrentadas no período de adaptação, afirma:

“Eu peguei o processo de adaptação depois que já tinha seis meses na prefeitura. Foi bem chocante assim. Eu achava que as crianças chegavam lindas né? (risos) – Oi tia! – Oi, eu sou a pro Rê e a gente vai fazer isso, isso e isso hoje, tá bom? – Tá bom! Porque as que eu tinha pegado, elas já tavam com essa rotina da escola. Então, quando eu cheguei e vi as minhas parceiras – que, no caso, eu já conhecia e tinha uma amizade fora da classe – Daí eu vi elas falando assim: Pega a fita crepe, vê ali na lista de chamada pra você ir colocando os nomes na fita crepe. Aí eu falei: Como assim? – Pra você saber os nomes das crianças!! Porque nem todas falam, conforme as mães forem dando, você vai colocando a fitinha na blusa, nas roupas, nos pertences pra ver de quem que é! Às vezes têm crianças que tira a roupa e você não vai saber de quem que é! Aí foi meio assustador. As crianças grudando nas pernas, chorando, aí dava vontade de sentar e chorar também. Mas, o período de adaptação é assustador todos os anos, porque é muito choro, depois você chega em casa com dor de cabeça, cansada, dor nas costas, porque tem aquelas crianças que só quer ficar no colo, só que você não pode ficar com aquela criança no colo porque tem mais vinte e quatro olhando pra sua cara chorando e falando: eu também quero colo! Então, assim, até hoje o período de adaptação é uma fase que a gente sofre muito, tanto fisicamente, como psicologicamente, é uma fase bem difícil” (Entrevista com Renata, em 21/12/2016).

Percebe-se que há um desconhecimento acerca de aspectos do trabalho com as crianças pequenas, que só puderam ser perceptíveis a partir da atuação e com base na experiência prática, conforme também evidenciou a pesquisa de Guarnieri (1996). A questão de como fazer, como se relacionar com a classe e organizar as atividades revelaram que, neste período específico da adaptação à creche, para as professoras iniciantes há um significativo choque com a realidade.

“Na verdade, todo ano é uma readaptação porque muda as parceiras. Aí, dependendo do ano, você tem um pouco mais de dificuldade, de acordo com a organização de cada professora que tá com você na sala de aula, se consegue ter mais controle da sala e da atividade que ela tá proporcionando ou não. E, às vezes, você tem que deixar de fazer o que você tava fazendo, pra auxiliar o outro. [...] Com as crianças em si eu não tive muita dificuldade, foi mais em relação aos pais; assim, de ficar dando recados em porta, ficar respondendo recados deles em agenda... esse contato mesmo. Porque na formação eles falam pouquíssimas coisas relacionadas a isso, poucas vezes eles abordaram essa forma de relacionamento com os responsáveis. Era mais pra afirmar que era importante ter essa parceria, que a família tinha que ser chamada pra escola [...]. E as estratégias que eu procuro buscar pra lidar com os pais é sempre falar a verdade e sempre lembrar, né, porque têm pais que esquecem disso, que o importante aqui é o desenvolvimento da criança. Então, eu não vou entrar em atrito com o que a criança deve aprender pra agradar um pai. Porque tem pai que chega aqui e fazem reclamações de coisas que não tem muita lógica, que é mais por causa deles...Mas é nesse sentido [...], sempre explicar a verdade, da maneira que aconteceu os fatos e o porquê que aconteceu, qual foi o motivo que levou àquilo. E quando é questionamento a respeito da nossa postura, das nossas atividades, a gente tem sempre que mostrar a proposta que foi apresentada pra que aquela atividade acontecesse. Também já pra evitar os questionamentos e, quando têm, eles acabam aceitando” (Entrevista com Renata, em 21/12/2016).

Relacionar-se com os pais foi uma dificuldade tanto de Renata, como de Grazielle e, geralmente, Fernanda ou Denise mais frequentemente assumiam a responsabilidade de se comunicar com eles. Os receios advinham do fato de que, por

vezes, as professoras desconheciam como encaminhar uma reclamação ou resolver uma situação em que a criança se machucava, sem que os pais perdessem a confiança em seus trabalhos. João Victor, por exemplo, ao brincar no parque sofreu um acidente e quebrou o braço. Nesta circunstância, as professoras estiveram bastante preocupadas, pois tratava-se de pais, segundo suas percepções, “resistentes”, que não gostavam nem aceitavam quando o filho era repreendido na escola por seus comportamentos.

As professoras parecem preocupar-se sempre com medidas que lhes garantam amparo diante destas situações de conflito e de queixas registradas pelos pais. Por isso, como afirma Renata:

“A gente sempre usa o caderno de ocorrência, que todas as escolas têm e você coloca todas as ocorrências acontecidas no dia, né, uma queda ou uma mordida, e a gente escreve e pede pra um responsável ler e assinar, né, pra que a gente esteja respaldado caso a pessoa fale que não foi notificado, não foi avisado do que aconteceu, né” (Entrevista com Renata, em 21/12/2016).

Renata e Grazielle, como também Denise, quando conversavam com os pais sobre seus filhos tinham, além disso, o hábito de o fazer sempre acompanhada por uma das parceiras, pois alegavam que, desta forma, evitavam questionamentos futuros acerca das informações discutidas com os responsáveis.

Por fim, Grazielle destacou que sua maior dificuldade no exercício da docência na educação infantil era enfrentar os comportamentos inadequados e a disciplina dos alunos.

“Então, a gente tem uma certa dificuldade porque a gente não conhece eles, o comportamento de cada um né. Com o tempo que a gente vai pegando quais são aqueles mais disciplinados, os que não são. Sempre tratei eles tudo por igual, nunca teve aquele que é diferente, ou melhor, ou pior. Mas nessa questão, eu já convocava a mãe, já mandava o bilhete e já comunicava a coordenação, quando acontecia alguma coisa, né” (Entrevista com Grazielle, 07/12/2016).

Como ressalta Veenman (1988), a disciplina em classe é o problema mais sério percebido pelos iniciantes, há muito tempo, embora alguns não experimentem esta dificuldade, e também é mencionado por professores experientes. No que se refere a Grazielle, esta dificuldade esteve presente em sua atuação no ensino fundamental e na educação infantil e assinalavam desconhecimentos em relação a habilidades importantes para o exercício da docência. Articulada à questão da disciplina estavam as dificuldades da professora em estabelecer claramente com as crianças as regras de conduta para assegurar condições mínimas de trabalho em sala e um bom relacionamento com elas, pautado numa comunicação mútua e no diálogo. Também lhe falta habilidade no uso da

voz e do olhar e de fornecer instruções claras, aspectos que, por sua vez, envolvem a gestão de classe, como recorda Veenman (1988).

As estratégias utilizadas para enfrentar esta dificuldade – no ensino fundamental, a professora não deixava as crianças participarem das atividades de artes e de educação física com os professores especialistas e, na educação infantil, tentava sempre pedir a colaboração das crianças – não foram suficientes para superá-la e não possibilitou a aquisição de novas disposições para reorientar suas ações, no que diz respeito às interações estabelecidas com as crianças. Pode-se dizer que, enquanto o apoio encontrado pelos pares e por coordenadores foram aspectos que tornaram o processo de inserção profissional de Renata menos sofrido, Grazielle, no entanto, teve experiências bem difíceis marcadas pelo isolamento, pela dificuldade para atuar com as mudanças de escolas em um período curto de tempo e para se adaptar à rotina escolar e aos seus aspectos mais elementares, mas pouco conhecidos dos professores antes do ingresso na profissão. Há de se considerar o papel da formação e o compromisso que os formadores têm no desvelamento da dinâmica de trabalho no interior das escolas e, a partir das dificuldades enfrentadas no exercício da profissão já discutidas pela bibliografia da área, procurar formas de melhorar esta formação inicial e ampliar o capital cultural dos futuros professores, de modo que estes também tenham condições melhores de inserção na docência e de conduzir o processo de ensino de maneira mais deliberada e esclarecida.

5.3. Contribuições e limitações do processo de formação inicial

A tese que orientou esta pesquisa é a de que para o exercício bem-sucedido da profissão na creche há a necessidade de uma ação responsável, deliberada e amparada por uma sólida formação acadêmica para que, efetivamente, nas escolas as crianças possam ter um momento de “suspensão da vida cotidiana” (ARCE, 2013, p, 31), ou seja, de apropriação de conhecimentos não restritos aos que já possuem, aos seus conceitos espontâneos. O professor, nessa perspectiva, é o responsável por evidenciar características da atividade humana objetivada nos objetos da cultura, de transmitir os resultados do desenvolvimento alcançado pelos homens no transcurso da humanidade. Isto implica a necessidade de que este professor tenha amplo capital cultural, posto que

sua atuação em sala exige mais do que organizar o espaço da sala, observar a criança, atentar-se aos seus interesses e acompanhar as suas ações.

Preparar este profissional é efetivamente um desafio, sobretudo considerando o quanto os resultados de pesquisa apontando as deficiências da formação inicial têm provocado questionamentos a respeito de sua importância para o processo de desenvolvimento profissional. A sempre presente crítica ao caráter teórico da formação tem por consequência, como advertem Raupp e Arce (2012), maior recuo ainda da teoria, o esvaziamento dos conteúdos de ensino e o papel secundário do conhecimento na formação dos professores. Sendo assim, ao salientar aqui as limitações presentes nos processos de formação das professoras iniciantes o objetivo não é, de modo algum, reforçar a ideia de que investir na formação inicial não é viável, tendo em vista as manifestações das professoras pontuando, sobretudo, mais as faltas e precariedades dessa etapa de formação. Pretende-se, contrariamente, reiterar a importância de mudanças na estrutura e organização do curso de Pedagogia para que possibilite o questionamento de disposições já incorporadas pelos alunos, a incorporação de outras e a aquisição de conhecimentos profissionais básicos norteadores da atuação docente.

Se a defesa é de um profissional que ensine, então certamente, como afirmam Raupp e Arce (2012), é indispensável que as docentes sejam ensinadas, que também sejam humanizadas incorporando formas de comportamento e conhecimentos elaborados pelas gerações anteriores, reelaborados por elas e por aqueles com que elas se relacionam.

Os dados da pesquisa têm demonstrado que, não obstante a valorização de práticas compartilhadas entre professores iniciantes e experientes no aprendizado da docência, as relações dentro de sala de aula não corresponderam a uma efetiva parceria entre as professoras. Renata comentou que, por conta das circunstâncias em que se processou sua entrada no magistério, tanto em escola particular, como na rede pública de ensino, teve suporte e apoio de professoras e coordenadora, em função de relações de amizade já existentes. Denise e Grazielle, entretanto, não tiveram esse suporte. Sendo experiente na função docente, Denise poderia ter sido mais solidária com Grazielle, afinal também em seu processo de inserção não obteve assistência e colaboração de seus pares ou da escola. Renata, por sua vez, valorizando tanto as aprendizagens e o amparo concedidos quando começou a atuar na educação infantil, não proporcionou o mesmo acolhimento à Grazielle que foi sofrendo um processo sistemático de isolamento. A

conjuntura no qual se desenvolveu o processo de iniciação à docência desta última professora, na educação infantil, mais contribuiu para acentuar suas dificuldades do que, verdadeiramente, fornecer pistas para a sua superação.

Por conseguinte, se a formação inicial não pôde fornecer todas as condições necessárias para a incorporação dos conhecimentos que permitissem o enfrentamento das dificuldades e para o bom exercício da docência, as experiências práticas também não o puderam. A tentativa de Grazielle no sentido de “memorizar” e interiorizar a rotina da educação infantil para organizar suas ações em sala e dar sentido a elas – *depois de cantar, comer; depois de comer, brincar; depois de brincar, pular; depois de pular, cair; depois de cair, chorar; depois de chorar, falar*³¹... – apontam que a incorporação de conhecimentos no processo de se tornar professora, com a imersão nas práticas cotidianas e com a observação do trabalho de suas parceiras, tem resultado na adesão a modelos de conduta e formas de ser e agir na profissão docente que pouco têm sido questionados pela professora iniciante. Após sua experiência no Elza Romero – escola na qual, dentre as cinco pelas quais passou, maior tempo ficou em sala – sentiu-se mais segura para atuar no ano de 2017, pois, de acordo com seus relatos, já sabia qual era a rotina de trabalho na escola. Retirou também fotografias dos cadernos das crianças com as produções feitas a partir do projeto Cancioneiro, comentando que faria este trabalho com as crianças quando fosse atuar em outras escolas. As disposições para a ação e o conhecimento praxiológico do mundo social herdados (BOURDIEU, 2003a) e relacionados ao exercício da função docente, socialmente constituídos, foram compondo as ações cotidianas da professoras na creche. Porém, o ambiente escolar forneceu pouca ajuda na superação das dificuldades .

Constatou-se assim que a experiência prática possibilitou, sim, a aquisição de conhecimentos relevantes para o exercício profissional – há aspectos relativos à rotina e ao trabalho do professor os quais só foram percebidos quando efetivamente começa a atuar (GUARNIERI, 1996). Estes conhecimentos que conferem as condições para aquilatar a formação inicial e continuada recebidas, constatar os limites da atuação em sala e as dificuldades enfrentadas são, todavia, “(...) fragmentários, ambíguos, oscilantes, construídos isoladamente pelo professor, reforçando crenças, preconceitos e perpetuando visão semi-doméstica da profissão [...] que contrasta com a necessidade de

³¹ Referência à música infantil “Depois de”, Palavra Cantada, Álbum Canções de ninar.

profissionalização” (GIOVANNI e GUARNIERI, 2014, p, 38). É preciso, portanto, a mediação da teoria, dos conhecimentos sistematizados para desvelar os saberes tácitos socialmente construídos e incorporados em processos de socialização geral, presentes no cotidiano e na experiência imediata das professoras. E este é o papel da formação e dos professores e dos formadores.

É preciso ainda destacar que, embora a disposição para o professor agir e refletir sobre sua prática seja necessária, com o objetivo de conseguir, além de detectar, responder aos desafios e conflitos manifestos no ambiente de trabalho, por si só, não é suficiente. Conforme defendem Raupp e Arce (2012, p. 71-2), amparadas em Heller,

(...) a humanização máxima dos indivíduos pauta-se na apropriação de formas elevadas acima da vida cotidiana, em um processo que visa ao humano-genérico, [...] alcançado quando alguns fatores se articulam: concentrar toda a nossa atenção sobre uma única questão, suspendendo qualquer outra atividade durante a execução da tarefa anterior; colocar nossa **inteira individualidade humana** na resolução dessa tarefa; realizar a tarefa de modo que nossa particularidade individual se envolva na atividade, escolhida autonomamente (grifos no original).

Considerando que os conhecimentos contruídos na prática imediata, pautados, centralmente, na cotidianidade, não podem ser questionados senão pela apropriação de formas elevadas acima da vida cotidiana, que é heterogênea e solicita nossas habilidades e capacidades em variadas direções, o pensamento prático do professor e sua reflexão traduzida pela ação-reflexão-ação podem redundar na valorização desses conhecimentos práticos e invisíveis, sobretudo quando restritos ao espaço da sala de aula e da escola, e na relativização e secundarização de uma reflexão diversa, filosófica, que busque a compreensão da realidade social com base em sólidos conhecimentos científicos (RAUPP e ARCE, 2012).

As autoras, assim, contribuem decisivamente para a discussão acerca da formação de professoras da educação infantil ao apontarem as limitações comumente presentes em concepções de formação docente. Constatam, nessas concepções, que há centralmente a valorização de aspectos subjetivos na formação, tais como a história de vida, as experiências pessoais e profissionais, os sentimentos e valores das professoras na construção de conhecimentos ancorados nas interações entre os sujeitos envolvidos. Entretanto, há a predominância, de acordo com as autoras, de processos voltados à esfera cotidiana, de apreensão das necessidades apropriadas de maneira determinada pelas relações sociais cotidianas, que reforçam o caráter pragmático da formação

docente quando não se consegue ultrapassar os processos intersubjetivos e quando pouca atenção é dada às questões epistemológicas das práticas dos professores. Isto posto, alertam Raupp e Arce (2012, p, 79):

(...) A intersubjetividade é importante quando ocorre por meio de interações historicamente situadas, mediatizada por produtos sociais, incluindo desde objetos até conhecimentos historicamente produzidos. A atividade humana é sempre social, e não apenas quando se apresenta coletiva. O ser humano é, desde o início, um ser social. Afirmar que a atividade humana é sempre social significa afirmar que ela é sempre histórica. Que aquilo “que caracteriza a atividade humana enquanto atividade social não é o fato de o indivíduo agir de forma imediatamente coletiva, mas sim o fato de que os elementos constitutivos da atividade são objetivações sociais (Duarte, 1993, p. 77).

Sendo assim, a formação de professoras não pode, para as autoras, perpetuar as necessidades docentes, algo que vem acontecendo, afinal as produções acadêmicas já têm há um tempo considerável apontado as necessidades e dificuldades que os professores enfrentam (VEENMAN, 1988). Apenas apontar tais dificuldades não têm, por decorrência, produzido sua superação. Para as professoras, o foco e preocupação da formação docente deveriam ser elevar o capital cultural das professoras e “(...) o seu nível de relação consciente com a genericidade” (p. 79). Portanto, o formador, mediatizando a relação entre os conhecimentos já adquiridos socialmente pelos futuros professores e docentes, os conhecimentos sistematizados e os provenientes da produção acadêmica da área, constituem nesses agentes necessidades gradativamente mais elevadas e para além da esfera das relações cotidianas da prática. O processo de formação docente, nessa perspectiva, compreende a concretude da formação da professora de educação infantil como uma síntese de múltiplas determinações; essa concretude não se caracteriza como consequência direta do fato de o formador estar se relacionando com as professoras nas instituições de educação infantil, do conhecimento apenas “(...) do que elas são, do que elas sabem, mas também ao conhecimento do que elas podem vir a ser como seres sociais” (p. 80). Esse conhecimento objetivo, ponderam as autoras, é diferente do subjetivismo, ainda que articulado a ele.

O que as pesquisas sobre a formação de professores demonstram, no entanto, é que os cursos não têm conseguido levantar informações e conhecimentos sobre como futuros professores chegam às instituições de ensino superior (MARIN, 1996). Se ignoram o quadro de referências e vivências sociais adquiridas em seus processos de socialização, então não avançam, certamente, no sentido de relacioná-los aos

conhecimentos científicos e ao que se espera destas professoras no futuro exercício da profissão.

Nesta conjuntura, importa então destacar o que discute Marin (1996). A despeito da realidade, dos problemas e desafios colocados às escolas e aos cursos de formação, as deficiências não podem ser consideradas como dados absolutos. No que se refere ao trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças do berçário, em que pese as possibilidades não suficientemente exploradas pelas professoras na proposição e condução das atividades educativas, houve, ainda assim, apropriação de conhecimentos, embora não condizente com todo o potencial de desenvolvimento infantil. Além disso, há de se enfatizar que a vivência com crianças de idades próximas e diferentes na creche também é fator importante na ampliação de suas relações sociais, além e distintas daquelas que estabelecem no âmbito de suas famílias.

Estas considerações permitem afirmar que, conseqüentemente, conforme Marin (1996), não há insucesso e sucesso absolutos no que concerne ao trabalho dos professores na escola, do mesmo modo que, com relação aos cursos de formação docente, é importante também destacar aqui, além das limitações constatadas, as contribuições percebidas pelas professoras.

Acerca de suas formações assim se manifesta Grazielle:

“Então, o curso foi muito bom, eu gostei bastante, fiz os estágios e o TCC na área de alfabetização de adultos né... Eu tenho mais conhecimento e experiência nesse conteúdo aí, de alfabetização. Mas eu também fiz o estágio em creche, mas a gente só observava, nem participava muito, a prática foi muito pouca. Eu só ajudei com um plano de ação, com alguns alunos que tinham mais dificuldade [...]. Na faculdade de Pedagogia participei só do projeto Brinquedoteca e até ajudei a montar a brinquedoteca..... E nessa área também dos deficientes eu fiz o curso de especialização. Além do curso de pedagogia, fiz mais o de extensão de libras, né, pra trabalhar com alunos que não falam”.

“Ah, na Pedagogia teve lá a teoria dos autores, que a maioria das coisas que a gente faz, na prática, não pode, né; não pode gritar com aluno, não pode nem relar em aluno né. Então, principalmente, aluno de creche, porque se a gente só fala com eles, muitas vezes, eles finge que não escuta. Aí a gente tem que ir lá e pegar né, mas com aquele jeitinho pra não se machucar né.... a gente tem que estar preparado porque não pode constranger o aluno. Mas tem momento que você fala dez mil vezes com a criança e a criança não faz nada. Aí tem que ir lá mesmo e pôr ele em outro lugar, onde ele perceba que ele tá errado né... E a teoria não ensina a gente pegar aluno né? Ir lá e pôr as mãos nele, gritar com o aluno. Tanto é que eu não gosto; às vezes, eu grito com o aluno, mas é assim quando ele já passou dos limites”.

Para Grazielle, os estágios proporcionaram um momento de maior aproximação com a realidade escolar, motivo pelo qual foram valorizados pela iniciante, a despeito das poucas oportunidades que teve para ir além da observação desse cotidiano. No curso de Pedagogia e no de especialização houve contato com autores, como Piaget, Vigotski e Wallon, discutindo a criança e seu desenvolvimento, porém não soube explicitar os

conceitos trabalhados e diferenças no que se refere às perspectivas teóricas adotadas pelos autores. Em suas manifestações, indica conceber a teoria como algo que é construído em outra esfera, por pessoas reconhecidas como teóricos, enquanto os professores são vistos como os práticos. Nessa concepção, entende que os teóricos tratam de uma realidade que, em sua percepção, não corresponde à realidade vivenciada pelos professores na escola: “*é a questão que eu falei, falam muito só da teoria, a prática, que é onde a gente aprende mais, não tinha, né, é outra realidade*” (Graziele).

Esta suposição, afirma Gimeno (1999), com condicionamentos na relação entre teoria e prática, são referências que põem limitações ao entendimento da interação entre conhecimento e ação e dão lugar à ideia de que os práticos pouco participam ou contribuem com as experiências educativas. Para o autor,

(...) O que resulta ser um problema complexo entre a ação e a compreensão tende a reduzir-se às relações dos dois, como se se fizesse a cada um deles possuidor de todo o conteúdo que se cabe em cada um dos termos da polaridade teoria-prática: a *prática* é o que fazem os professores, a *teoria* é o que fazem os filósofos, os pensadores e os pesquisadores da educação. Essa suposição é claramente errônea: nem os primeiros são donos ou criadores de toda a prática, nem os segundos o são de todo o conhecimento que orienta a educação (GIMENO, 1999, p. 21).

Esta concepção mais linear da relação entre teoria e prática esteve presente também nas falas de Denise e Renata, denotando uma visão mais pragmática do trabalho docente. Há ainda uma aparente contradição nos relatos das professoras, quando avaliam a formação recebida no curso de Pedagogia. Por um lado, consideram os cursos bons pelo repertório teórico apresentado; por outro, percebem que as dificuldades enfrentadas e o despreparo para atuar na educação infantil resultam da desvinculação da teoria aprendida na faculdade com a prática da sala de aula.

Estas oscilações podem ser atribuídas às situações que identificam, durante a formação, como mais positivas e aquelas consideradas mais negativas. Graziele ressalta como experiências mais significativas as vivenciadas nos estágios, as disciplinas nas quais foram discutidas a importância do planejamento e do trabalho com projetos, os conhecimentos trabalhados nas disciplinas de Artes, Didática e História da Educação, com as quais tinha mais afinidade e possibilitaram aprendizagens referentes à elaboração dos planos de aulas e ao entendimento acerca de fatos históricos passados e sua relação com o presente.

Outras aprendizagens concernentes à conduta e atitudes na relação com as crianças também foram mencionadas por Grazielle. Ela afirmava que, diferentemente de suas experiências no processo de socialização escolar, com professoras que frequentemente gritavam, puniam e constrangiam os alunos, durante o curso de formação discutia-se que era necessário ter uma atitude mais respeitosa, que a disciplina em classe haveria de ser mantida por outros meios, os quais não ficaram, porém, esclarecidos para a professora. Em decorrência disso, em sala de aula sempre mantinha um mesmo tom de voz baixo, não gritava e sempre evitou termos pejorativos para se referir às crianças, quando com elas interagia. Esta manifestação de adaptação a disposições anteriores existentes no *habitus* demonstra, portanto, características de aprendizado na formação e no exercício profissional.

Com relação à Renata foi possível observar também mudanças no exercício profissional a partir das contribuições e discussões empreendidas durante o processo de formação, conforme demonstra o relato abaixo:

“[...] Eu gostei porque eram poucas crianças na sala, eram nove, e foi bem legal assim porque, no primeiro dia, tinha apostila, já tinha tudo pronto o que eu tinha que seguir. Então eu achei bem interessante. Porém, com o passar do tempo, eu vi que crianças de dois anos não precisavam de três apostilas. Aí eu fiquei frustrada, porque eu aprendia sobre uma coisa na faculdade e na prática eu estava fazendo outra e aquilo foi me deixando angustiada... porque tinha coisas na apostila que eram viáveis e legais, mas não eram tão necessárias como uma brincadeira e, assim, uma historinha... e tinha momentos que davam pra fazer essas coisas, mas não com a quantidade necessária pra faixa etária de dois anos né? E se importavam muito com o conteúdo das apostilas, das coisas, do que com o brincar, que eu acho que nessa faixa etária é extremamente importante pra desenvolver né... o equilíbrio, é... tudo que é em questão mesmo da motricidade da criança... Então, eu comecei a ficar frustrada. No primeiro dia, foi legal porque já tava tudo ali preparadinho. E pra quem tá com aquela ansiedade de sair da faculdade e ir pra uma sala de aula... Você fala: o que eu tenho que dar? O que eu tenho que fazer? Nossa, já tá aqui! Que legal! É assim que é dar aula?” (Entrevista com Renata, em 21/12/2016).

Renata estava já concluindo o curso de formação e à procura de trabalho na área, quando teve sua primeira experiência no magistério como professora de uma escola particular. Relata a sensação de alívio e conforto ao constatar que atuaria em uma sala com número reduzido de crianças e com um material didático já pronto. Se, em um primeiro momento, esta facilidade no trabalho foi considerada positivamente, tendo em vista as apreensões e inseguranças quanto ao tipo de atividade e conteúdos que deveriam ser desenvolvidos nessa faixa de atendimento escolar, em seguida, foi percebendo a necessidade de experiências, brincadeiras e atividades lúdicas, as quais aconteciam em frequência inferior àquela considerada pela professora como adequada. Essa percepção foi emergindo, assim, com base nas mediações estabelecidas entre os

conhecimentos profissionais já adquiridos em seus processos de formação e o exercício da função docente.

Algumas similaridades entre os dados da presente pesquisa e as circunstâncias nas quais aconteceram o processo de iniciação à docência de Renata, em escola particular e pública, são observada também nos resultados de pesquisa de Silva (2012). A autora assinala que diferentemente das escolas públicas nas quais prevalecem práticas espontâneas, com a brincadeira livre como principal atividade em detrimento da organização de um ensino mais sistematizado, atendendo, sobretudo crianças menos favorecidas cultural e economicamente, em instituições particulares – algumas das quais atendendo crianças oriundas de distintas classes sociais – observou-se um trabalho mais diretivo por parte do professor, com um acesso maior ao conhecimento sistematizado, mas com pouca atenção dada às atividades lúdicas das crianças. Nesse sentido, a educação da criança pequena, conclui a autora com base em seus dados de pesquisa, ocorre de forma fragmentária, pois em ambos os espaços – público e privado – há limitações e diferenças existentes relativas à educação destinada às crianças, com uma ênfase ora em práticas centradas em cuidados físicos e na proposição de atividades livres, ora em práticas centradas na aquisição de conteúdos.

Não cabe, neste trabalho, fazer uma discussão acerca das implicações do uso, cada vez mais frequente, de material apostilado em instituições de educação infantil. Neste momento, contudo, é importante destacar que as discussões com as quais Renata teve contato no curso de formação lhe permitiram questionar o uso deste material e de algumas das atividades ali propostas. Além disso, com a presença bastante presente no discurso educacional e em orientações de documentos oficiais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de uma concepção da criança como produtora de conhecimentos por meio de suas brincadeiras espontâneas, consideradas a principal linguagem da infância, entende-se, assim, a influência desse pensamento e forma de conceber a educação da criança pequena nas ações da professora.

Outras contribuições do processo formativo de Renata foram notadas. Apontou que as aulas de psicomotricidade foram fundamentais para compreender a importância de trabalhar o lúdico com as crianças, não obstante a dificuldade demonstrada nas ações em sala de trabalhar a relação com o corpo da criança e o movimento, reduzida a uma perspectiva de disciplinarização. Destacou, além disso, a contribuição de Freinet para

sua atuação na educação infantil e salientou que, quando ingressou no magistério, no âmbito das dificuldades enfrentadas, percebeu que a formação não abordou aspectos mais burocráticos que compõem parte das tarefas e responsabilidades dos professores.

“Eu achei que ficou faltando no curso falar de preenchimento de documentação, porque se fala, às vezes, muito da prática, mas não fala de como fazer né? Porque o professor também tem a parte burocrática e o curso não mostra isso, não mostra um diário, não mostra como você fazer um relato de uma criança que tem algum problema. Então, eu senti essa falta, porque pouquíssimas vezes se falava de preencher documentos, de analisar até mesmo assim... estudos de caso... fulano tem tal coisa, mas como que eu vou falar isso para um pai, sendo que eu não sou uma especialista? Como que eu vou chegar numa diretora? Então, eu senti falta dessa parte de documentar e de falar com os pais [...]. Agora, no meu trabalho com a educação infantil foi a Pedagogia de Freinet que me ajudou... de tá ensinando mesmo a questão dos cantinhos, né, e também a questão de fazer não só por fazer, porque é interessante, mas sim porque as crianças estão fazendo e que tem sentido na sociedade aquilo que eles estão aprendendo, então você absorve aquele conhecimento. Então, é uma coisa assim que eu acho que foi bem significativo pra minha vida pessoal” (Entrevista com Renata, em 21/12/2016).

Na organização das atividades, as professoras adotaram os denominados “cantinhos”, geralmente dois ou três espaços delimitados em sala pelos quais as crianças passavam. A escolha da atividade e a divisão do grupo de crianças sempre eram decisões efetuadas pelas professoras: geralmente, se estivesse previsto a realização de uma atividade de registro, dois outros grupos eram organizados, dispondo de brinquedos, tais como jogos de encaixe e de construção para brincadeiras livres, nas quais não se notava intervenções das professoras. Se não fossem, porém, realizar as atividades de registro, então geralmente eram dois “cantinhos” em sala, nos quais as crianças também brincavam livre e espontaneamente.

Em síntese, a análise dos dados de pesquisa aponta que é possível detectar, nas ações e manifestações das professoras, indícios das limitações e contribuições dos processos de formação inicial. A defesa, amparada na perspectiva da teoria histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica e em conceitos centrais desenvolvidos por Bourdieu, é de uma formação centrada na ampliação de capital cultural e na aquisição de conhecimentos, pois entende-se que o exercício bem qualificado da docência na educação infantil exige uma formação acadêmica sólida, demanda a apreensão dos meios e dos fins do trabalho docente e necessita de amplo conhecimento do desenvolvimento e da humanização das crianças (RAUPP e ARCE, 2012). O trabalho das professoras é humanizar as crianças, “(...) o que requer a efetivação do pôr teleológico dessas profissionais por meio do conhecimento dos nexos causais envolvidos nesse processo educativo” (RAUPP e ARCE, 2012, p. 85), isto é, conhecimentos que elucidem o ponto de partida – os conceitos espontâneos já

adquiridos – e o ponto de chegada – apropriação sistematizada de múltiplos elementos culturais e desenvolvimento das capacidades especificamente humanas – do trabalho pedagógico, possibilitando ir além do cotidiano.

Estas considerações são centrais para compreender os motivos pelos quais ainda predominam práticas e ações espontâneas na creche, pois as professoras, desprovidas de uma formação sólida, também estão esvaziadas dos conhecimentos que poderiam emancipar e humanizar as crianças. O papel secundário dado ao conhecimento na formação contribui para uma ausência de uma “(...) identidade profissional, que acaba por desnortear o que se constituiria na especificidade desse atendimento” (RAUPP e ARCE, 2012, p. 85).

5.4. Condições objetivas de trabalho na creche

Exercer a docência na educação infantil tem imposto desafios às professoras não apenas devido às limitações de seus processos de formação, mas também em decorrência das condições nas quais se desenvolve o trabalho docente. Ao longo das discussões empreendidas neste trabalho algumas questões atinentes às condições objetivas de trabalho foram sendo mencionadas, principalmente no que tange à estrutura física do espaço da escola.

O ambiente da sala de aula estava empobrecido: paredes lisas, sem registro das produções das crianças, com apenas um alfabeto fixado acima da lousa e com rachaduras e pintura descascando; janelas com vidros quebrados; chão da sala de aula nem sempre limpo; armário da sala cuja porta não se fechava completamente; banheiro com sanitários quebrados, faltando, em períodos de tempo, materiais essenciais para a manutenção de bons hábitos de higiene, como sabonete para lavar as mãos das crianças; tatames em quantidade insuficiente, logo, as crianças não podiam rolar e deitar-se sem esbarrar nos colegas; inexistência de espaço adequado para realizar com qualidade as trocas de fraldas; insuficiente quantidade de colchonetes, caso as crianças dormissem no decorrer do dia – havia apenas um, no qual por vezes era necessário fazer uso compartilhado por duas crianças; colchonete que permanecia por vários dias com o mesmo lençol, embora se tornasse visível a necessidade de troca.

Um ambiente bastante empobrecido, mas nem sempre percebido pelas professoras. Não lhes ocorria fazer solicitações de troca de lençóis, de reposição do

sabonete e da toalha usada para secar às mãos, de substituição da lâmpada queimada e dos vidros quebrados, de reforma no banheiro, de pedir por mais um ventilador, já que apenas um era insuficiente e o ambiente em sala, nos dias mais quentes, permanecia abafado. Havia a expectativa de que, cada um, obedecendo à hierarquia de poder presente na escola, detectasse e solucionasse os problemas que lhes eram destinados a resolver, desde as funcionárias encarregadas da limpeza do ambiente até a gestão da escola.

O espaço do refeitório, já descrito anteriormente, permaneceu inadequado às necessidades das crianças. As áreas externas e o pátio pouco eram utilizados, não tinham cobertura para proteger do calor e da chuva e localizavam-se sempre em torno de salas de aulas, motivo pelo qual evitava-se o uso para não perturbar o trabalho de outras professoras com suas turmas. A biblioteca, com um espaço mais convidativo e acolhedor, não muito amplo, mas ainda conseguindo abrigar todas as crianças, com paredes bem pintadas, prateleiras com livros e cadeiras para acomodações, nunca foi frequentado pelas crianças, no período de observação, exceto pela única ocasião em que Renata relatou a leitura de uma história para as crianças, neste espaço.

Indagadas acerca de suas condições de trabalho, especificamente considerando os espaços e estrutura dos prédios das escolas e a disponibilidade de materiais e recursos pedagógicos, assim se manifestam as iniciantes:

“Muito bom o espaço; têm vários espaços pra gente explorar né, temos a sala de aula, temos o pátio, o refeitório, playground, a área verde né... a biblioteca também... tá faltando uma salinha de informática né? Deveria ter uma sala de informática. [...] Materiais também tem bastante né? A gente tem os cadernos das crianças, pincéis, tinta guache... esses de papelaria, né. É só materiais tecnológicos que não têm né? Por exemplo, o uso do computador. A criança no maternal já deveria ter, ou tablet ou computador, por exemplo, na salinha de informática. Dizem que vai ter, né, agora aqui na prefeitura, mas é só para os alunos do Fundamental. E eu acho que deveria ter, né, pra todos material de tecnologia. Tanto para o professor, como para o aluno” (Entrevista com Grazielle, 07/12/2016).

“Ah, a maioria das escolas que eu passei os prédios são bons, as manutenções que não são tantas. Então pintura, piso, essas coisas, janelas, lâmpadas... os prédios, a maioria, são bons, são as manutenções que a prefeitura realiza que não são 100%... deixam a desejar. [...] Olha, apesar de ser da prefeitura, todas as escolas que eu passei eu não tinha muito o que reclamar. Assim, é claro que, quando você pede um material um pouco mais caro, eles têm um pouco mais de resistência, mas quando você mostra o porquê que você quer aquele material, acho que... eles tendem a abrir mão e conseguir o material. A não ser quando é uma coisa muito cara e... mas daí eu nunca tive problema quanto a isso, porque as minhas parceiras sempre resolviam fazer ‘vaquinha’ e daí a gente acabava adquirindo esse material necessário. E quando, assim, não tinha, a gente procurava outros meios, outras coisas pra fazer, mas não desistia de fazer, não” (Entrevista com Renata, em 21/12/2016).

Para Grazielle, os espaços e os materiais disponíveis são muito bons. Somente sente falta, diante da discussão da importância do uso de tecnologias e mídias digitais, particularmente, em um curso de formação continuada realizado pela professora, de ter,

efetivamente, salas de informática nas escolas, embora reconheça a falta de preparo necessário para usar conscientemente tais recursos: “*então, é tudo muito novo, né; a gente também não teve o preparo pra usar isso, né*” (Graziele).

Renata, por sua vez, reconhecia que a conservação e manutenção dos espaços e prédio da escola não eram bons, mas se adaptava e se conformava a essas condições, já que os problemas detectados não foram encaminhados sequer para a coordenação ou direção da escola; permaneceram restritos ao âmbito da sala de aula e às eventuais reclamações compartilhadas com Denise.

Merece destaque aqui o relato de uma situação observada. Tendo em vista que os brinquedos e materiais para as crianças da creche estavam em estado precário (quantidade insuficiente, alguns sujos, outros quebrados – carrinhos sem uma roda, bonecas sem um braço ou sem a roupa), a diretora da escola informou, numa reunião com os professores, que receberia uma verba e compraria alguns brinquedos, já que havia notado a necessidade. Nesse ponto, as professoras começaram a sugerir alguns materiais e brinquedos que poderiam ser adquiridos, resultando numa lista que foi entregue à diretora. Passado algum tempo deste episódio, ela foi à sala e trazia um espelho grande, informando que havia comprado dois para serem colocados, respectivamente, em todas as classes da creche. Queria saber, também, em que lugar as professoras queriam que os espelhos fossem fixados. Em seguida, saiu. Não havia sido elencado, na lista feita pelas professoras, a compra de espelhos, justamente porque já havia em todas as classes, ao menos, um espelho grande. De todo, eles foram trocados, a despeito do fato de que esta não era, efetivamente, uma necessidade e uma prioridade, considerando o estado e a quantidade insuficiente de brinquedos na escola para as crianças.

Com relação ao atendimento às necessidades das crianças e à efetivação de seu direito a uma educação de qualidade (considerando quesitos como intencionalidade, sistematicidade do trabalho e formação sólida e especializada, cfe. Nereide Saviani (2012) realça) não havia um diálogo entre os diferentes agentes presentes na escola para assegurar as mínimas condições para que o trabalho pedagógico desenvolvido potencialmente promovesse aprendizagens e desenvolvimento infantil. O espaço, os materiais e objetos oferecidos às crianças eram pobres, contrariamente àquilo que se defende: um espaço rico para ser explorado, acessível, diversificado e atrativo. Os materiais usados mais frequentemente são aqueles destacados no excerto da entrevista

de Grazielle e, como também já pontuado anteriormente, não eram explorados e manipulados pelas crianças, mas pelas professoras.

Não houve, ademais, elaboração de materiais pelas próprias crianças, como brinquedos a partir de sucatas e materiais recicláveis, não era habitual explorar fantoches (senão em algumas ocasiões por Denise, quando contava histórias) e bonecos de pano; uma única vez, apenas, as professoras deixaram as crianças brincar com caixas e, inclusive materiais e recursos disponíveis, como o espelho, não eram usados no desenvolvimento das atividades.

A criança, desde muito pequena, tem curiosidade e disposição para explorar o seu entorno e tudo o que a situe como parte dele, interagindo e respondendo às orientações e estímulos oferecidos. É o mundo social, seus objetos e produtos culturais que lhe estão sendo apresentados para que ela aja sobre eles, com a ajuda do adulto e, desta forma, se humanize; se torne humana. Quanto mais ricas forem as atividades e mais diversificadas as experiências – com diferentes sons, imagens, odores, movimentos, impressões táteis, palavras ditas e gestos trocados, afeto, alimentação, higiene – tudo isso, conforme salienta Nereide Saviani (2012), conjugado, mais se amplia as oportunidades para que as crianças, progressivamente, tenham seus horizontes culturais alargados, que interiorizem funções intersíquicas e, tornem suas, formas de comportamentos culturais tipicamente humanas. Na criança está a disponibilidade; entretanto, só na interação, em comunicação com o adulto e indivíduos mais experientes, conseguirá descobrir o mundo social e compreendê-lo. Logo, o tipo de convivência, as influências, as informações, a educação a que está submetida não são, absolutamente, indiferentes, como bem ressalta Nereide Saviani.

Se considerarmos as condições sociais nas quais estão sendo educadas as crianças na creche – tendo por base os dados desta e de outras pesquisas já realizadas e mencionadas anteriormente – então é possível verificar que estão sofrendo, desde cedo, um processo sistemático de negação de seus direitos e de perpetuação de desigualdades sociais. E é em função disto que se defende o ensino na educação infantil e a necessidade de um currículo que, de fato, responda às necessidades das crianças. Não se quer um currículo composto por “grades” de matérias, mas um currículo que, como argumenta Nereide Saviani, comporte “(...) *um conjunto de atividades nucleares*, intencionalmente planejadas e sistematicamente desenvolvidas, de acordo com as

características da faixa etária e com as necessidades e condições concretas das crianças às quais se destinam” (p. 72, grifos no original).

A autora acrescenta ainda outros elementos centrais que devem estar presentes em um currículo cuja finalidade seja humanizar as crianças: ele deve perseguir objetivos gerais, condizentes a essa etapa de atendimento escolar, deve despertar o gosto pela cultura, buscar a compreensão da realidade social e a superação de preconceitos e de estereótipos. Deve também:

(...) superar o estreito vínculo dos interesses pessoais imediatos; entender as relações do homem com a natureza e as relações dos homens entre si; perceber o sujeito humano como autor e artífice do seu mundo e de sua história, e a expressão disso nos elementos culturais legados pelas diversas gerações dos diferentes povos; conhecer as características, necessidades e aspirações do povo a que pertence, identificando as diferentes forças e seus interesses de classe, captando contradições e perspectivas de superação (p. 72).

Os conteúdos selecionados, continua a autora, bem como os objetivos específicos delineados deverão procurar estabelecer em que medida podem contribuir para o alcance destes e de outros possíveis objetivos gerais para, então, se depreender quais as atividades, como, quando e com quais recursos deverão ser desenvolvidas. Nereide Saviani apresenta ainda um exemplo de uma situação em que, pela mediação docente direcionada ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores, pode-se trabalhar com as crianças, nessa perspectiva defendida:

(...) quando a professora de educação infantil propõe às crianças atividades de *observação* (de objetos, figuras, fenômenos, situações), estimulando-as a *identificar* formas, cores, tamanhos, movimentos, a *perceber relações* de semelhança, diferença, abrangência, pertinência, a *classificar, ordenar* – está criando as bases para que aprendam a: *levantar hipóteses* explicativas, *registrar, analisar e sintetizar* dados e informações, *generalizar* (relacionar com outros contextos ou situações), *interpretar* (comentar, expressar opinião própria sobre o assunto, fazer apreciações, emitir juízo pessoal). Muitas são as condições nas quais esses objetivos são atingidos: no manuseio de material produzido especificamente para fins didáticos, nos jogos, nos desenhos e pinturas; no contato com livros os mais diversos; ao cantar, dançar e ouvir músicas de vários gêneros; ao assistir e comentar filmes; ao ouvir e contar histórias (fictícias e sobre a vida real); nas entrevistas com crianças maiores, adolescentes e adultos do espaço escolar, da família e da vizinhança; ao planejar e montar hortas e jardins (acompanhando o desenvolvimento das plantas, colhendo-as e empregando-as na alimentação ou no ornamento); ao descrever cenas, situações, objetos, animais, pessoas, elementos da paisagem geográfica observados no trajeto de casa à escola; etc... etc... etc... Não importa que as crianças encarem tais atividades como simples entretenimento. A professora, no entanto, precisa ter consciência do seu significado pedagógico e preparar-se para garanti-las, como *atividades nucleares*, isto é, como constituintes do *currículo* de educação infantil (p. 77, grifos no original).

As possibilidades de trabalho são variadas, desde que a professora tenha condições para organizar e planejar o seu trabalho, contando com uma formação acadêmica sólida e condições objetivas de trabalho mais propícias.

Ainda no âmbito dessas condições de trabalho, as professoras Renata e Graziele apontaram que um fator limitador da qualidade no atendimento às crianças pequenas dessa faixa etária é a quantidade de crianças por sala:

“Ah, apesar de ser três professoras na sala, eu acho que o número poderia ser reduzido. Porque, querendo ou não, dois anos ainda tá naquela fase de transição de fralda para o banheiro e eu acho que dá pra dar mais atenção a esses momentos. Porque, assim, a gente consegue fazer o desfralde, consegue fazer tudo, porém eu acho que, se fosse menos crianças, daria pra dar mais atenção individual no momento do processo da aprendizagem mesmo. Eu acho que seria interessante” (Renata, 21/12/2016).

“Eu acho muito, viu, é muito, porque tanto é que você viu a nossa correria. Então, eu acho que deveria diminuir um pouco, deixar ao menos 20, né? Ficava melhor pra a gente, pra atender as crianças mesmo, sabe?” (Graziele, 21/12/2016).

As observações sistemáticas realizadas em sala permitiram verificar, como já mencionado anteriormente, que momentos específicos, como o desfralde, são organizados pelas professoras, considerando mais as dificuldades decorrentes de suas condições de trabalho – espaço inadequado e quantidade de crianças em sala – do que, efetivamente, levando-se em conta as necessidades do desenvolvimento infantil. A quantidade de crianças em sala, certamente, influenciou na qualidade do atendimento e das experiências formativas oferecidas às crianças, motivo pelo qual também é fator importante a ser considerado na organização dessa etapa da educação básica e no processo de formação das crianças. Conforme evidenciou-se com a análise das cenas representativas do cotidiano escolar, houve mudanças na orientação e no modo de conduzir as atividades, em decorrência também, percebeu-se, do número de crianças em sala. Nesse sentido, o primeiro grupo sempre tinha um tempo maior para a realização da atividade e as professoras começavam trabalhando individualmente e orientando cada criança. Em seguida, como forma de agilizar o trabalho e diminuir o tempo gasto, interrompiam uma orientação mais individualizada e essas crianças perdiam a possibilidade de participar de parte do processo de execução da atividade.

Essas considerações acerca das condições objetivas de trabalho, identificadas na escola Elza Romero, permitem afirmar que a busca pela qualidade na educação da criança pequena impõe variados desafios, dos quais importa aqui enfatizar os relativos à percepção e conscientização das professoras acerca de seu papel na humanização das crianças, à ampliação de seus conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento da

infância e de seus conhecimentos de práticas, vivências, experiências ricas e diversificadas que podem ser desenvolvidas na escola e que podem ser significativas para o desenvolvimento infantil. E é preciso, de fato, condições objetivas de trabalho mais favoráveis para que, nas instituições públicas, seja oferecida àquela parcela da população socialmente desfavorecida, que não detêm os recursos, nem os conhecimentos precisos, uma formação que lhe permita viver e agir politicamente melhor, questionando e desconstruindo processos de opressão e de alienação presentes na sociedade (LOPES, 1999).

Assim, os aspectos centrais trabalhados nesta pesquisa, relacionados ao processo de inserção na docência, tais como as atividades e experiências formativas desenvolvidas com as crianças, as dificuldades enfrentadas no exercício profissional, a formação docente e as condições objetivas de trabalho, foram compondo análises que, espera-se, tenham contribuído para evidenciar a professora de creche como uma profissional. Não obstante a desvalorização social e o *status* dessa professora na hierarquia dos segmentos de ensino, defende-se a necessidade de se contrapor à forma socialmente incorporada de conceber e de definir a boa professora de creche e de defender que, para o exercício bem-sucedido da profissão nessa faixa de atendimento, há a necessidade de uma ação responsável, intencionalmente deliberada para que, efetivamente, nas escolas da infância ampliem-se ao máximo as possibilidades de desenvolvimento e apropriação, pelas crianças, das qualidades humanas e do patrimônio cultural socialmente construído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo central buscar compreender a atuação da professora de creche no processo de iniciação à profissão docente, detectando disposições que exprimem o *habitus* adquirido no seu percurso educativo. Constituíram-se em focos de análise para a compreensão da atuação docente as atividades e experiências formativas propostas em classe para as crianças do berçário; as dificuldades enfrentadas, bem como as possíveis formas de apoio encontradas pelas iniciantes; as contribuições e limitações do processo de formação inicial e, por fim, as condições objetivas de trabalho, no que diz respeito à estrutura do prédio escolar, aos materiais pedagógicos disponíveis e à quantidade de crianças em classe.

A análise dos dados coletados por intermédio de respostas a questionário, realização de entrevistas semiestruturadas e de observação sistemática da atuação docente permitiu constatar que, na proposição de atividades e experiências formativas às crianças, prevalece uma concepção naturalizada do desenvolvimento infantil e uma concepção da criança como protagonista na construção de seus próprios conhecimentos, prescindindo de um processo sistemático, intencional, regular e metódico na apropriação de múltiplos elementos culturais e no desenvolvimento dos processos mentais superiores, tipicamente humanos.

Estas práticas alicerçadas nessa concepção da criança como detentora de conhecimento, cujas ações e protagonismo são propulsores de seu processo de desenvolvimento, também revelam o papel secundário do professor que, na creche, fica responsável por organizar o ambiente da sala e acompanhar as ações das crianças, mas não por transmitir conhecimentos. Predominam, assim, na rotina de trabalho da creche, brincadeiras livres e espontâneas, sem intervenções ou mediações docentes e um trabalho pedagógico marcado pela não diretividade. Perpetua-se, portanto, uma forma de conceber socialmente a professora de creche condizente com as disposições incorporadas nos processos de socialização primária e escolar: não é preciso uma sólida formação acadêmica para realizar um trabalho no qual se valoriza, sobretudo, nas ações práticas das professoras, a disciplinarização e a contenção do corpo da criança, à submissão e adaptação às regras e à rotina da escola. Como destacou Grazielle, o que a motivou a escolher trabalhar com as crianças nessa faixa de atendimento foi, justamente: “*porque são crianças que obedecem mais os professores*”.

A hipótese de pesquisa esboçada apontando que a ação profissional docente é orientada por um *habitus* composto de disposições que permitem a mobilização de

diferentes conhecimentos e ações para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças foi, dessa forma, em parte confirmada. As professoras iniciantes, na atuação docente, recorreram aos conhecimentos provenientes de seus processos de socialização generalizada, da aprendizagem com os pares para apreender aqueles aspectos mais básicos e rotineiros do trabalho docente em sala e da formação inicial que, mesmo com fragilidades, possibilitou o aprendizado de conhecimentos que orientaram a prática pedagógica. Entretanto, o modo como se configurou o processo de inserção profissional, sobretudo de Grazielle, efetivamente pouco possibilitou a alteração do habitus de origem e a apropriação de conhecimentos profissionais necessários para uma boa atuação docente.

Dentre as dificuldades encontradas no processo de inserção, para além daquelas já esboçadas na hipótese de pesquisa – a questão do manejo de classe e a do domínio de conteúdos específicos apropriados à faixa etária das crianças – também foram destacadas pelas iniciantes dificuldades para se relacionar com os pais e com as parceiras em sala, particularmente em situações de conflito e de isolamento, além da falta de preparo para lidar com demandas administrativas presentes no trabalho do professor, tais como preenchimento de documentos e diários.

Os dados coletados possibilitaram, ademais, verificar as precárias condições em que se desenvolve o trabalho pedagógico das crianças na escola, quando se considera a manutenção do prédio escolar e o uso que se faz dos espaços, bem como a insuficiência dos materiais e recursos utilizados pelas professoras.

Em contrapartida, como forma de se contrapor às condições sociais nas quais têm se configurado o exercício da docência na educação infantil, defende-se a necessidade da intencionalidade do trabalho docente junto às crianças pequenas da creche. A essa educação de caráter escolar cabe a transmissão de conhecimentos que não surgem espontaneamente nas crianças, com a idade, mas que dependem, para a sua apropriação, de uma mediação pedagógica sistemática e metódica, ou seja, requer uma intervenção consciente. Como destaca Nereide Saviani (2012), certamente esta defesa gera polêmicas, uma vez que “(...) a tônica dada à apropriação do conhecimento científico não é consenso entre os estudiosos da educação, nem mesmo no que se refere a outros níveis de ensino. Por isso, finalizo este texto com uma ‘provocação’: formação científica desde a educação infantil – quem compra essa briga?” (p. 78). Nesta pesquisa, procurou-se responder afirmativamente a essa provocação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABARCA, J.C. Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 19, pp. 51-100, enero/abril, 1999.

AIRD, M.C.R. O Jardim da Infância Público anexo à Escola Normal da Praça. Um estudo sobre o gênero (1896-1926). Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

AKKARI, A.; TARDIF, M. A inserção profissional no ensino: alguns pontos de referência sobre uma realidade complexa. In: GUIMARÃES, C. M. et al (org.). *Formação e profissão docente*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011.

ALMEIDA, P.C.A.; NORONHA, S.S. Professores iniciantes da educação infantil e dos anos iniciais: dificuldades e práticas que favorecem a inserção profissional. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12, SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 3, 2015, Curitiba. *Anais...* Curitiba, Brasil, 2015.

ANDRÉ, M.E.D. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, pp. 35-49, out./dez. 2013.

ANDRÉ, M.E.D. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.42 n.145, p.112-129 jan./abr. 2012

ANDRÉ, M. E. D. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*: Campinas, Cedes, no 68, Ano XX, p.301-309, 1999

ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. 3ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013, p. 13-37.

ARCE, A. (Org.). *O trabalho pedagógico com crianças de até três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Orgs.). *Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. 3ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

- ARIÈS, P. *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 360p.
- BARBOSA, E.M. *Educar para o desenvolvimento: críticas a esse modelo em consolidação na educação infantil*. Tese (Doutorado). Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2008.
- BARBOSA, E.M. Ensinar ou aprender? Uma caracterização das práticas educativas realizadas junto às crianças de 3 anos. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Orgs.). *Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 107-128.
- BARBOSA, M.C.S. *Por amor e por força: as rotinas na educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.
- BARROS, R.A.; AZEVEDO, M.A.R. de. O Impacto do Programa São Paulo faz Escola em Professores Iniciantes. *Educ. Real*. 2016, vol.41, n.2, p.359-381.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 39-64, p. 1998b.
- BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 82-126, p. 1998c.
- BOURDIEU, P. Os três estados de capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 72-79, p. 1998d.
- BOURDIEU, P. *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer – Cap. IV. Las formas del capital – p. 131-164, 2000.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. Tradução: Paulo Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Olho d'água, p. 39-72, 2003a.
- BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. Tradução: Paulo Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Olho d'água, p. 73-111, 2003b.
- BOURDIEU, P. *Esboço de auto-análise*. (Tradução, introdução, cronologia e notas de Sérgio Miceli). São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. Estruturas, *habitus* e práticas. In: BOURDIEU, P. *Senso prático*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2009, p. 86-107.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. *Uma invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno. – Cap. II. El propósito de la sociología reflexiva – p. 91-251, 2008.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M.C. de; KUHLMANN JR, M. (Orgs.). *Os intelectuais na História da infância*. São Paulo: Cortez. 2002. p. 11- 60

BRAGA, F. *Formação de professores e Identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora, 2001.

BRANDÃO, A.C.P.; ROSA, E.C. S. O ensino da linguagem escrita na creche: algumas reflexões sobre a mediação docente. In: ARCE. A. (Org.). *O trabalho pedagógico com crianças de até três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 37-48, 2014.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em 14 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos....pdf>>. Acesso em 14 jan. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998. Disponível em: Acesso em 24 jan. 2017.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>

- BRUSCHINI, C., AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: F.C.Chagas, n. 64, pp. 4-13, fev., 1988.
- BRZEZINSKI, I. e GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 82-100, 2001.
- CAMPOS, D.C. de; et al. *Revelando a história do Pimentas e Região: nossa cidade, nossos bairros*. Série saberes locais. São Paulo: Noovha América, 2014.
- CAMPOS, R.R. *Necessidades de formação de professoras principiantes da Educação Infantil/Pré-escola*. Dissertação (Mestrado). Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.
- CAMPOS, R.R. . *Professoras Principiantes da Educação Infantil*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.
- CANNELL, C.F., KAHN, R. 1974. Coleta de dados por entrevista. In: FESTINGER, L; KARTS, D. 1974. *A pesquisa na Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. p. 319-364.
- CERICATO, I.L. Sentidos e Significados da Docência, segundo uma Professora Iniciante. *Educ. Real.*, vol.42, n. 2, p. 249-746, 2017.
- CERISARA, A.B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, set., pp. 326-345, 2002.
- CHEROGLU, S. *Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade: contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino*. Mestrado. Araraquara, SP: Universidade Estadual Júlio de Mesquita, 2014.
- CUNHA, M.I. da; BRACCINI, M.L.; FELDKERCHER, N. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. *Avaliação*, Campinas, SP, v. 20, n. 1, pp. 73-86, mar. 2015.
- CUNHA, B.B.B.; CARVALHO, L.F. *Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção*. 25ª Reunião anual da Associação de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, MG, Grupo de Trabalho de crianças de 0 a 6 anos, 2002.
- DAVYDOV, V.V. Tipos de generalización en la enseñanza. 2ª impr. Ciudad de La Havana, Editorial Pueblo y Educación, 1982.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.
- DUARTE, N. (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

ELKONIN, D.B. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infância. In: SHUARE.: M. (Org.). *La Psicologia evolutiva y pedagogica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

ELKONIN, D.B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIA, W. dos S. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças de zero a três anos: a atenção e a memória – uma análise histórico-cultural. Dissertação (Mestrado). São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2013.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. 1989. A face oculta da Escola. Porto Alegre: Artes Médicas (Parte 2 / Cap. 4 – Do lar à fabrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas, p. 105-131).

FERREIRINHO, V.C. *Começar de novo: práticas de socialização do professor em início de carreira*. Mestrado. São Paulo: PUCSP, 2004.

FERREIRINHO, V.C. *Trajetórias de professores e percursos na cidade*. Doutorado. São Paulo: PUCSP, 2009.

FLORES, M.A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, pp. 182-188, set./dez., 2010.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cad. CEDES* [online]. 2000, vol.20, n.50, p. 103-119.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FREITAS, M.N. de C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, n.115, pp. 155-172, 2002.

GATTI, B.A.; BERNARDES, N.M.G. Concluintes de cursos de formação de professores a nível de 2º. Grau: avaliação de habilidades. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: F.C. Chagas, n. 20, pp. 39-110, mar., 1977.

GIMENO, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIOVANNI, L.M. Usos da Entrevista e do Questionário na Pesquisa Científica. Roteiro-síntese organizado para uso didático. Araraquara-SP: UNESP/UNIARA (divulgação em meio digital), 2009.

GIOVANNI, L.M.; ONOFRE, E.C. Perfil de professoras alfabetizadoras em formação: repercussões sobre concepção da profissão, projeto de formação e desempenho profissional docente. In: *Conferencia Internacional de Sociología de la Educación: La responsabilidad social de la Sociología de la Educación frente a los Movimientos*

Sociales emergentes. Buenos Aires-Ar.: Universidad de Buenos Aires/Instituto Paulo Freire. (Publicação em meio digital), 2004.

GIOVANNI, L.M.; GUARNIERI, M.R. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, L. M., MARIN, A. J. (Orgs.). *Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos*. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. pp. 33-44.

GIOVANNI, L.M.; MARIN, A.J. Apresentando: contextos e necessidades de professores no início da profissão docente. In: GIOVANNI, L. M., MARIN, A. J. (Orgs.). *Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos*. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. pp. 05-12.

GUARNIERI, M.R. *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão*. Doutorado. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 1996.

GUIMARÃES, D. *Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches*. 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambú, Minas Gerais. Grupo Temático – GT07 Educação da Criança de 0 a 6 anos.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, pp. 31-61, 1992.

JACKSON, Philip W. *La vida em las aulas*. 4 ed. Madrid: Ediciones Morata, S.L., Cap. 1, p. 43-77, 1996.

JAMBERSI, B. do P. A arte de contar histórias na sala de aula: do didatismo ao encantamento. In: ARCE, A. (Org.). *O trabalho pedagógico com crianças de até três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 13-35, 2014.

KNOBLAUCH, A. *Aprendendo a ser professora: um estudo sobre socialização profissional de professores iniciantes no município de Curitiba*. Doutorado. São Paulo: PUCSP, 2008.

KOERICH, A.C.M. A formação do sujeito autônomo na perspectiva histórico-cultural. In: COUTINHO, A.S.; DAY, G.; WIGGERS, V. (Orgs.). *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. São Leopoldo: Oikos; Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, R. et al. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

KUHLMANN JR., M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAZARETTI, L. M. *A organização didática do ensino na Educação Infantil: implicações da teoria histórico-cultural*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, R. et al. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

LIMA, J.M. de. A brincadeira na Teoria Histórico-Cultural: de prescindível a exigência na educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M. (Org.). *Perspectivas para educação infantil*. 1 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, p. 157-179.

LISBOA et al. A inserção de professores de creche no município de Cuiabá, Mato Grosso-Brasil. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012, Santiago de Chile. *Anais...* Santiago de Chile: UA, 2012. 1 CD-ROM

LÍSINA, M. La génesis de las formas de comunicación en los niños. In: SHUARE, M. (Org.) *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 274 - 297.

LOPES, A.R.C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

LURIA, R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, R. et al. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

MACHADO, M.L. de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, nº 110, pp. 191-202, julho/ 2000.

MAGALHÃES, G.M. *Análise da atividade da criança em seu primeiro ano de vida*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Araraquara, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, 2011.

MAGALHÃES, G.M. *Análise da atividade-guia da criança na Primeira Infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino*. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Araraquara, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, 2016.

MARCELO, C. Pesquisa sobre formação de professores. O conhecimento sobre aprender e ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPEd, n. 9, set/dez, pp. 51-75, 1998.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p.51-75, 1992.

MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora. (Coleção Ciências da Educação – século XXI), 1999.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 03, n. 03, ago./dez., pp. 11-49, 2010.

MARCELO, C., VAILLANT, D. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba-Pr: EdUTFPR, 2012.

MARCELO, C., VAILLANT, D. *Desarrollo profesional docente. Cómo se aprende a enseñar?* Madrid-Es: Narcea Ediciones, 2009.

MARIANO, A.L.S. *A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE*. Mestrado. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2006.

MARIN, A.J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALLI, A.M.M.R. & MIZUKAMI, M.G.N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 153-165, 1996.

MARIN, A.J., GIOVANNI, L.M. Precariedade da formação de professores para anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: EdUNESP, pp. 131-150, 2006.

MARIN, A.J., GIOVANNI, L.M. A expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: FCChagas/Autores Associados, v.37, n.130, pp.15-41, 2007.

MARIN, A.J., GIOVANNI, L.M. *Formação pedagógica de professores para início da escolarização: questões curriculares*. IV Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares, Florianópolis, SC, 2008.

MARIN, A.J., GOMES, F.O.C. Da absoluta necessidade de manejar a classe para que o manejo do ensino aconteça. In: MARIN, A.J., GIOVANNI, L.M. (Orgs.). *Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

MARTINS, L.M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 93-122, 2012.

MARTINS, L.M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas – SP: Editora Autores Associados, 2013.

MARTINS FILHO, A.J. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPEd. 33ª Reunião Anual da ANPEd, 2010, Caxambú, Minas Gerais. Grupo Temático – GT07 Educação da Criança de 0 a 6 anos.

MARX, K. O Capital. Crítica da economia política (Tomo 2, Cap. XIII). São Paulo: Editora Nova Cultural. Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe, 1996.

MELLO, S.A. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. 2a.ed.Araraquara/SP: Junqueira&Marin Editores, 2010, v. 1, pp. 193-203.

MELLO, S.A.; LUGLE, A. M. C. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. *Revista Contrapontos*, v. 14, n. 2, mai-ago, 2014.

MESQUITA, A.M. *A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar: a perspectiva histórico-cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

MOURA, E.B.B. de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. DEL PRIORE, Mary (org) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.2000, p. 259-288.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. Tradução Claudia Berliner. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NOGUEIRA, E.G.D.; ALMEIDA, O.A. Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes e acadêmicos residentes em foco. In: 35ª Reunião da Anped, 2012, Porto de Galinhas, Pernambuco. Grupo Temático – GT07 Educação da Criança de 0 a 6 anos.

NONO, M.A. *Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino*. Mestrado. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2001.

OLIVEIRA, M.O. de. *A formação inicial e as condições de alunas concluintes do curso de Pedagogia para o ingresso na profissão docente*. Mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013a.

OLIVEIRA, E.A.C. de. Ser professor na educação infantil: dificuldades enfrentadas no início de carreira. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11, SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 2, 2013, Curitiba. *Anais...* Curitiba, Brasil, 2013b.

OLIVEIRA, A.F. de; et al. *Revelando a história do Bonsucesso e Região: nossa cidade, nossos bairros*. Série saberes locais. São Paulo: Nova América, 2010.

ORTIZ, R. (Org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

ORTIZ, R. (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

PANIZZOLO et al. Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: Avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. In: Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, 2012, Campinas. *Anais...* Campinas, 2012.

PAPI, S. de O. G., MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n 03, dez., pp. 39-56, 2010.

PAPI, S. de O. G. Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional. *Pro-Posições*, vol.25, n.1, p,199-218, 2014.

PASQUALINI, J.C. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PASQUALINI, J.C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, J.C.; MARTINS, L.M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 27, 2º sem., 2008, p. 71-100.

PENA, G.A. de C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 1, pp. 98-118, jan./jun., 2011.

PENNA, M.G. de O. Professor iniciante: considerações sobre aspectos do *habitus* familiar e a socialização na docência. In: MARIN, A.J., GIOVANNI, L.M. (Orgs.). *Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

RAUPP, M.D.; ARCE, A. A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L.M. (Orgs.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 51-92, 2012.

ROCHA, E.A.C. A pesquisa sobre educação infantil: trajetórias e perspectivas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. Especial, pp. 61-71, jul./dez., 1999a.

ROCHA, E.A.C.; BUSS-SIMÃO, M. Infância e Educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 4, pp. 943-954, out./dez., 2013.

RODRIGUES, C.C. *Entre fraldas e cantigas: o processo de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos*. Dissertação (Mestrado). Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROVARIS, J.A. et al. Encoprese e intervenção psicológica: revisão de literatura. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 79-93, 2015.

SANT'ANNA, F.M. *Microensino e habilidades técnicas do professor*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

SANTOS, H. (Coord.). *Relatório de Pesquisa Infância e Violência: cotidiano de crianças pequenas em favelas e cortiços de São Paulo*. Pimentas-Água Chata (Guarulhos-SP). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.pucrs.br/caes/downloads/sp/relatorio-pimentas-08-2014.pdf>

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008. 160 p. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. Prefácio. In: ARCE. A.; JACOMELI, M. R. M. (Orgs.). *Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, D. Prefácio. In: ARCE. A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012b.

SAVIANI, D. Prefácio. In: ARCE. A. (Org.). *O trabalho pedagógico com crianças de até três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

SAVIANI, N. Educação infantil *versus* educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE. A.; JACOMELI, M. R. M. (Orgs.). *Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 53-80, 2012.

SHULMAN, L. S., WILSON, A. M., GROSSMAN, P. L. 2005. Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de Currículum e formación del profesorado*, v. 9, n. 2, p. 1-25. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92ART2res.pdf>. Acesso em 17/08/2017.

SIKES, P. The life cycle of the teacher. IN: BALL & GOODSON. *Teacher's Lives and Careers*. Falmer: London, 1985.

SILLER, R.R.; COCO, V. O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos. In 35ª Reunião da ANPEd, 2008, Caxambu, Minas Gerais. Grupo Temático – GT07 Educação da Criança de 0 a 6 anos. Disponível em <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4250--Int.pdf>

SILVA, L. R.M. F. da. *Corpos de professores: um tema quase ausente mas fundamental sobre o aprendizado simbólico da docência*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, J.C. O que o cotidiano das instituições de educação infantil nos revela. In: ARCE. A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

SMIRNOV, A.A. et al. *Psicología*. Cuba: Imprensa Nacional de Cuba, 1961.

SOUSA, M. do C. A linguagem matemática e a criança pequena. In: ARCE, A. (Org.). *O trabalho pedagógico com crianças de até três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

SOUZA, R.R. de. Professores iniciantes na Educação Infantil. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 5., 2016. *Anais...* Boca Chica: República Dominicana, 2014. 1 CD-ROM

SOUZA, T.O. de; DIAS, A.A. formação docente na educação infantil: o ser professor de creche. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 4., 2014. *Anais...* Curitiba: Brasil, 2014. 1 CD-ROM

STRENZEL, G.R. A produção científica sobre educação infantil no Brasil nos programas de pós-graduação em educação. 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambu, Minas Gerais. Grupo Temático – GT07 Educação da Criança de 0 a 6 anos. Disponível em <http://www.anped.org.br/0710t.htm> .

TARDOS, A.; SZANTO-FEDER, A. O que é a autonomia na primeira infância? In: FALK, J. (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Trad. de MELLO, Suely Amaral. 2 ed. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2011. pp. 39-52.

VALDEZ, D.; COSTA, P.L. Ouvir e viver histórias na Educação Infantil: um direito da criança. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. 3ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 165-186, 2013.

VEENMAN, S. El proceso de llenar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madri: Narcea, 1988.

VEIGA, C.G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *A infância e sua educação; materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autentica. 2004. p. 35- 82.

VIEIRA, L.M.F. Educação Infantil no Brasil: permanências, redefinições e tensões. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.33, jun./2001.

VICENTINI, C.A.; STEFANINI, M.A.; VICENTINI, I.B.F. Considerações morfofuncionais do desenvolvimento do sistema nervoso. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012, p. 123-131.

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. do russo de Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009a. (Biblioteca pedagógica).

VIGOTSKI, L. *Imaginação e criação na infância: Ensaio psicológico – Livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b.

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia pedagógica*. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010. (Coleção textos de psicologia).

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 1988, p. 103-117.

VOLTARELLI, M. A. *Aprendizagem profissional da docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar na creche?* Dissertação (Mestrado), São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2013.

VOLTARELLI, M.A.; & MONTEIRO, M. Professores iniciantes e seus saberes para o trabalho em creches. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 4., 2014. *Anais...* Curitiba: Brasil, 2014. 1 CD-ROM.

VYGOTSKY, L. *A imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógios D'Água Editores, 2009.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo III. Machado Grupo de Distribución, Madrid, 2012a.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo IV. Machado Grupo de Distribución, Madrid, 2012b.

ZEICHNER, K.M.; GORE, J. Teacher socialization. In: HOUSTON, W. R. (Org.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1990.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1999, p. 115-138.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Tabelas com informações acerca dos trabalhos apresentados na ANPEd

Tabela 1 - Trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd

Reuniões/Ano	Quantidade de Trabalhos
23 (2000)	11
24 (2001)	14
25 (2002)	10
26 (2003)	09
27 (2004)	09
28 (2005)	20
29 (2006)	22
30 (2007)	18
31 (2008)	19
32 (2009)	16
33 (2010)	17
34 (2011)	15
35 (2012)	18
36 (2013)	12
37 (2015)	27
TOTAL	237

FONTE: Elaborada pela autora com base nos trabalhos disponíveis no portal da ANPEd.

Tabela 2 - Temáticas analisadas pelos trabalhos do GT de EI nas reuniões da ANPEd

Temáticas	Quantidade de trabalhos que abordam as temáticas																TOTAL
	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37		
Prática Pedagógica	1	3	4	3	3	7	9	10	5	4	6	4	8	5	12	84*	
Concepções	2	5	1	1	4	5	2	4	5	4	2	4	4	2	11	56*	
Políticas de EI	1	3	4	-	1	1	3	1	4	4	2	3	2	-	5	34*	
Gênero/sexualidade/etnia	-	1	-	-	1	8	2	1	3	-	-	1	1	-	6	24*	
Formação de professores	2	2	-	1	-	3	-	-	-	2	1	1	2	-	4	18*	
Brinquedo/jogo/linguagem	3	-	-	1	1	1	1	-	1	-	1	1	2	2	3	17*	
Lugar/espacos p/ a infância	-	-	1	3	1	1	3	1	-	2	1	-	-	1	2	16*	
Identidade profissional	-	-	-	-	1	1	2	2	-	-	-	1	1	-	-	08*	
Produção acadêmica	1	1	-	-	-	2	-	-	1	-	1	-	1	-	-	07*	
Inserção em creche/EI	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	-	1	-	05*	
História da EI	1	1	-	-	-	-	-	1	-	1	-	1	-	-	1	06*	
Método de pesquisa/análise	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	1	-	-	1	-	04*	

FONTE: Elaborada pela autora, com base nos trabalhos apresentados nas Reuniões da ANPEd.

* O total não se refere ao número de trabalhos, mas à frequência com que as temáticas foram abordadas.

APÊNDICE 2 – Quadro com informações sobre artigos encontrados nos periódicos

Quadro 04 - Artigos encontrados com o descritor *Professor Iniciante/Professores iniciantes*

Autor e data	Título	Periódico
Freitas (2002)	Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes.	Cad.Pesquisa
Papi e Martins (2010)	As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações.	Educ. rev.
André (2013)	Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores.	Educ. rev.
Cunha, Braccini e Feldkercher (2015)	Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante.	Avaliação
Papi (2014)	Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional.	Pro-Posições
Barros e Azevedo (2016)	O impacto do Programa São Paulo Faz Escola em professores iniciantes.	Educ. Real.
Cardoso et al (2017)	Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014).	Rev. Bras. Estud. Pedagógicos
Cericato (2017)	Sentidos e significados da docência, segundo uma professora iniciante.	Educ. Real.
Nascimento e Reis (2017)	Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.	Educ. Pesquisa

FONTE: Elaborado pela autora.

APÊNDICE 3 – Questionário aplicado

I. Apresentação

Prezada professora, as questões apresentadas a seguir fazem parte de minha pesquisa de doutorado realizada na PUC-SP sobre professoras iniciantes na educação infantil. Em hipótese alguma os dados serão utilizados para outros fins e a identificação dos participantes será mantida em total sigilo. Desde já agradeço pela sua cooperação, essencial para o desenvolvimento da pesquisa, e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Midiã Olinto de Oliveira

Doutoranda do Programa de Pós-graduação Educação: História, Política, Sociedade – PUC/SP

Atenção: Caso queira complementar alguma resposta deste questionário, escreva suas observações no verso das páginas, identificando o(s) número(s) da(s) questão(ões).

II. Identificação pessoal e caracterização de situação familiar

01. Idade: _____

02. Sexo: () Feminino () Masculino

03. Estado civil:

() Solteiro (a)

() Separado (a)

() Casado (a)

() Divorciado (a)

() Mora com companheiro

() Viúvo

() Outro. Especifique: _____

04. Estado e cidade em que nasceu: _____

05. Cidade onde mora: _____

06. Número de filhos: _____

07. Você tem filhos em idade escolar? () Sim. Quantos? _____

() Não → Passe para a pergunta 09.

08. Que tipo de estabelecimento de ensino seus filhos frequentam?

() Público

() Privado laico

() Privado religioso

09. Você tem irmãos e/ou irmãs?

- () Sim. Quantos? _____
 () Não

10. Quantas pessoas vivem em sua casa, contando com você? _____

11. Você mora com (*por favor, marque todas as opções que correspondam à sua realidade*):

- | | |
|---|------------------------|
| () sozinho (a) | () o pai |
| () o companheiro (a) ou esposo (a) | () a mãe |
| () os (as) filhos (as) próprios (as) | () a sogra |
| () os (as) filhos (as) de seu companheiro (a) | () o sogro |
| () os irmãos e/ou irmãs próprios (as) | () outro familiar |
| () os irmãos e/ou irmãs de seu companheiro (a) | () outro não familiar |

12. Quem é o principal provedor de sua família? _____

E qual é a ocupação desse principal provedor? (tipo de trabalho que desempenha)?

13. Qual é o grau de escolaridade do principal provedor de sua família?

- () Nunca estudou e não sabe ler e escrever
 () Nunca estudou, mas sabe ler e escrever
 () 1ª a 4ª série incompleta
 () 1ª a 4ª série completa
 () 5ª a 8ª série incompleta
 () 5ª a 8ª série completa
 () 2º grau incompleto
 () 2º grau completo
 () Ensino superior incompleto
 () Ensino superior completo
 () Pós-graduação – Especialização
 () Pós-graduação – Mestrado
 () Pós-graduação – Doutorado

14. Qual é a renda mensal de sua família em salários mínimos? (salário mínimo: R\$ 880,00)

- () Nenhuma renda
 () Até 1 salário mínimo
 () Até 3 salários mínimos
 () Até 6 salários mínimos
 () Até 9 salários mínimos
 () Mais de 10 salários mínimos

15. Como você classifica seu nível socioeconômico atualmente?

- () Alto () Médio baixo
() Médio alto () Baixo
() Médio () Não sabe

Justifique sua resposta: _____

16. Como você avalia sua situação social e econômica hoje com relação a de seus pais quando você era criança?

- () Melhor () Pior
() Igual () Não sabe

17. Marque com **X** as opções que correspondem à realidade de sua moradia atualmente:

- a) () Casa () Apartamento
b) () Própria () Alugada
c) () Cedida por familiares ou por firma/quartel
d) () Alvenaria () Madeira
e) () Localizada no bairro
f) () Localizada no centro
g) Banheiro: () Tem 01 () Tem 02 () Tem mais de 02
h) Quartos: () Tem 01 () Tem 02 () Tem mais de 02
i) Assinatura de jornais? () Sim () Não
j) Assinatura de revistas? () Sim () Não
k) Microcomputador: () Nenhum () Tem 01 () Tem 02 () Tem mais de 02
l) Em sua residência você acessa a internet? () Sim () Não
m) Tem rua asfaltada? () Sim () Não
n) Tem serviço de eletricidade? () Sim () Não
o) Tem serviço de correio? () Sim () Não
p) Tem água corrente na torneira? () Sim () Não
q) Possui rede de esgoto? () Sim () Não
r) Tem carro? () Nenhum () Tem 01 () Tem 02 () Tem mais de 02

24. Das disciplinas cursadas durante o **Ensino Fundamental** e o **Ensino Médio**, assinale **apenas duas**, sendo **(1) a disciplina que você mais gostava** e **(2) aquela que você não gostava** (marque apenas uma disciplina em cada caso):

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Língua Portuguesa | <input type="checkbox"/> Química |
| <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Física |
| <input type="checkbox"/> História | <input type="checkbox"/> Artes |
| <input type="checkbox"/> Geografia | <input type="checkbox"/> Educação Física |
| <input type="checkbox"/> Ciências | <input type="checkbox"/> Língua Estrangeira |
| <input type="checkbox"/> Biologia | <input type="checkbox"/> Ensino Religioso |

25. Das disciplinas cursadas durante o **Ensino Fundamental** e o **Ensino Médio**, assinale **apenas duas**, sendo **(1) a disciplina que você mais tinha dificuldade** e **(2) aquela que você mais tinha facilidade** (marque apenas uma disciplina em cada caso):

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Língua Portuguesa | <input type="checkbox"/> Química |
| <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Física |
| <input type="checkbox"/> História | <input type="checkbox"/> Artes |
| <input type="checkbox"/> Geografia | <input type="checkbox"/> Educação Física |
| <input type="checkbox"/> Ciências | <input type="checkbox"/> Língua Estrangeira |
| <input type="checkbox"/> Biologia | <input type="checkbox"/> Ensino Religioso |

26. Seus pais eram exigentes com relação à sua nota?

- Sim Não

27. Você sempre estudou na cidade em que morava?

- Sim Não

28. Você cursou o Magistério ou o CEFAM no Ensino Médio?

- Não
 Sim. Ano de início: _____ Ano de conclusão: _____
 Instituição: _____
 Cidade: _____

29. Você possui nível superior?

- Não. Por que não fez? _____
 Sim.
 Está cursando.

Se possui ou está cursando nível superior, diga:

- Nome do curso: _____
 Ano de início: _____
 Ano de conclusão: _____
 Instituição: _____
 Cidade/ Estado: _____

30. Você possui curso de pós-graduação?

Não

Sim

Está cursando

Se possui ou está cursando pós-graduação, diga:

Nome do curso: _____

Modalidade:

Especialização

Mestrado

Doutorado

Ano de início: _____

Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Cidade/ Estado: _____

31. O curso de Pedagogia é o que de fato você desejava fazer?

Não. Justifique: _____

Sim

32. Você gostaria de ter feito outro curso?

Não

Sim. Qual? _____

Por que não fez? _____

33. Na sua família há alguém que é professor?

Não

Sim. Quem? _____

34. Alguém teve influência na sua escolha pela profissão docente?

Não

Sim. Quem? _____

35. Você enfrentou dificuldades no início ou durante o curso de Pedagogia?

Não

Sim. Especifique algumas dessas dificuldades: _____

36. Quantos anos você tem de experiência como professora? (anos completos): _____

37. Qual é a sua situação funcional na rede de ensino em que atua? _____

38. Em que faixa etária você lecionou a maior parte do seu tempo como docente na Educação Infantil?

0-1 ano

3-4 anos

1-2 anos

4-5 anos

2-3 anos

39. Você tem experiência em outro nível de ensino?

Não

Sim. Em que nível de ensino atua ou atuou? _____

Há quanto tempo atua ou atuou neste outro nível de ensino? (em anos completos):

40. Em qual (is) turno (s) você trabalha como professor? (*Assinale as opções que correspondam a sua realidade*):

Matutino

Vespertino

Noturno

41. Em qual (is) instituição (ões) de ensino você trabalha? (*Assinale as opções que correspondam a sua realidade*):

Municipal

Particular laico

Estadual

Particular religioso

42. Você desempenha outra atividade remunerada além da docência?

Não

Sim. Qual (is)? _____

43. Indique, em **ordem de importância, três qualidades** que lhe parecem mais necessárias a um professor de Educação Infantil, atuando na faixa etária de 0 a 3 anos, assinalando **1, 2 e 3** nas opções correspondentes:

Controle sobre o comportamento das criança

Paciência

Conhecimento de técnicas e recursos pedagógicos

Interesse pela criança

Interesse por questões educacionais

Sentido de justiça

Carinho no trato com as crianças

Pontualidade. Assiduidade

Conhecimentos de psicologia infantil

Capacidade para manejar a turma

Curiosidade intelectual

Amabilidade no trato com os pais

Boas atitudes e valores dentro e fora da escola

Outra. Especifique e numere: _____

44. Das disciplinas cursadas durante o curso de Pedagogia, qual a disciplina que você mais gostou? _____

Por quê?

45. Das disciplinas cursadas durante o curso de Pedagogia, qual a disciplina que você menos gostou? _____

Por quê?

46. Do ponto de vista da preparação para o exercício da profissão docente, o que você acha do curso de Pedagogia? Assinale abaixo a opção que corresponde à sua opinião:

- () Não precisa de nenhuma modificação
 () Devia sofrer pequenas alterações
 () Devia sofrer grandes modificações
 () Devia ser inteiramente modificado

47. Se você não ficou inteiramente satisfeito, que modificações sugere para este curso?

IV. Escolarização e profissão de pais, avós e cônjuges/companheiros

48. Até que faixa de escolaridade seus familiares estudaram?

Familiar Escolaridade	Cônjuge/parceiro	Pai	Mãe	Avó paterna	Avó paterno	Avó materna	Avó materno
Não estudou							
1ª a 4ª série incompleta							
1ª a 4ª série completa							
5ª a 8ª série incompleta							
5ª a 8ª série completa							
2º grau incompleto							
2º grau completo							
Ensino Superior incompleto							
Ensino Superior completo							
Pós-graduação (Especializ.)							
Pós-graduação (Mestrado)							
Pós-graduação (Doutorado)							
Não sabe							

49. Em que tipo de estabelecimento seus familiares estudaram a maior parte do tempo?

Familiar Estabelecimento	Cônjuge/parceiro	Pai	Mãe	Avó paterna	Avô paterno	Avó materna	Avô materno
Não estudou							
Instituição pública							
Instituição privada							
Instituição pública e privada							
Não sabe							

50. Em que período seus familiares estudaram a maior parte do tempo?

Familiar Período	Cônjuge/parceiro	Pai	Mãe	Avó paterna	Avô paterno	Avó materna	Avô materno
Não estudou							
Período matutino							
Período vespertino							
Período noturno							
Período matutino e vespertino							
Não sabe							

51. Em que sistema de ensino seus familiares estudaram a maior parte do tempo?

Familiar Sistema de ensino	Cônjuge/parceiro	Pai	Mãe	Avó paterna	Avô paterno	Avó materna	Avô materno
Não estudou							
Sistema regular							
Sistema supletivo							
Não sabe							

52. Qual a quantidade de irmãos que seus familiares possuem?

Familiar Quantidade de irmãos	Cônjuge/parceiro	Pai	Mãe	Avó paterna	Avô paterno	Avó materna	Avô materno
Não tem irmãos							
Tem 1 irmão (ã)							
Tem 2 irmãos (ãs)							
Tem 3 irmãos (ãs)							
Tem 4 irmãos (ãs)							
Tem 5 irmãos (ãs)							
Tem 6 irmãos (ãs)							
Mais de 6 irmãos (ãs)							
Não sabe							

53. Qual o trabalho exercido por seus familiares? (Se aposentado no momento, especifique em que trabalhava).

Familiar Trabalho exercido	Cônjuge/parceiro	Pai	Mãe	Avó paterna	Avô paterno	Avó materna	Avô materno
Não trabalha							
Do lar (dona de casa)							
Trabalha em casa em serviços: costura, cozinha, aulas particulares							
Trabalhador informal (sem carteira assinada)							
Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior							
Funcionário público do governo federal ou do município ou militar							
No comércio, bancos, transporte ou outros serviços							
Na indústria							
Na agricultura, no campo, em fazenda ou pesca							
Não sabe							

55. Qual é a posição de nascimento dos seus familiares?

Familiar Posição de nascimento	Cônjuge/parceiro	Pai	Mãe	Avó paterna	Avô paterno	Avó materna	Avô materno
Filho único							
É o primeiro filho							
É o segundo filho							
É o terceiro filho							
É o quarto filho							
É o quinto filho							
É o sexto filho							
É o último filho							
Não sabe							

V. Práticas culturais

56. Assinale com um **X** a frequência com que você realiza as atividades:

a) **Teatros:**

- () Uma vez por semana () Uma vez no passado
 () Uma vez por mês () Nunca
 () Algumas vezes por ano

b) **Cinema:**

- () Uma vez por semana () Uma vez no passado
 () Uma vez por mês () Nunca
 () Algumas vezes por ano

c) **Shows de música estrangeira** (*rock, jazz, etc.*):

- () Uma vez por semana () Uma vez no passado
 () Uma vez por mês () Nunca
 () Algumas vezes por ano

d) **Shows de música popular ou sertaneja:**

- () Uma vez por semana () Uma vez no passado
 () Uma vez por mês () Nunca
 () Algumas vezes por ano

e) **Exposições em centros culturais** ou atividades culturais oferecidas na cidade:

- Uma vez por semana Uma vez no passado
 Uma vez por mês Nunca
 Algumas vezes por ano

f) **Aluga fitas de vídeo ou DVD:**

- Uma vez por semana Uma vez no passado
 Uma vez por mês Nunca
 Algumas vezes por ano

g) **Danceterias, bailes, bares com música ao vivo:**

- Uma vez por semana Uma vez no passado
 Uma vez por mês Nunca
 Algumas vezes por ano

h) **Estádios esportivos:**

- Uma vez por semana Uma vez no passado
 Uma vez por mês Nunca
 Algumas vezes por ano

i) **Clubes:**

- Uma vez por semana Uma vez no passado
 Uma vez por mês Nunca
 Algumas vezes por ano

j) **Igrejas ou associações religiosas:**

- Uma vez por semana Uma vez no passado
 Uma vez por mês Nunca
 Algumas vezes por ano

k) **Comunidade de bairro:**

- Uma vez por semana Uma vez no passado
 Uma vez por mês Nunca
 Algumas vezes por ano

l) **Associação sindical:**

- Uma vez por semana Uma vez no passado
 Uma vez por mês Nunca
 Algumas vezes por ano

m) **Partido político:**

- Uma vez por semana Uma vez no passado
 Uma vez por mês Nunca
 Algumas vezes por ano

n) **Cooperativas:**

- () Uma vez por semana () Uma vez no passado
 () Uma vez por mês () Nunca
 () Algumas vezes por ano

57. Assinale com **X** apenas as atividades que você realiza de acordo com a frequência:

Tipo de atividade	Frequência das atividades				
	Diária	3 ou 4 vezes por semana	1 ou 2 vezes por semana	A cada 15 dias	Nunca
Ver TV					
Ouvir rádio					
Ouvir música em sua casa					
Estudar ou tocar algum instrumento musical					
Ler jornais					
Ler revistas					
Ginástica, esportes ou alguma atividade física					
Usar o correio eletrônico					
Navegar na internet					
Divertir-se no computador					
Frequentar biblioteca					
Estudar teatro					
Tirar fotografias					
Pintar, desenhar, esculpir ou estar aprendendo					
Praticar ou estar aprendendo algum tipo de artesanato					

58. Escreva o nome do programa de televisão que você mais assiste: _____

59. Escreva o nome programa de rádio que você mais ouve: _____

60. Marque com **X** somente as atividades que você tem condições econômicas para comprar com frequência:

- () Livros de estudo () Jornais () Revistas
 () Outros livros (literatura, etc.) () CDs e DVDs () Fotocópia de materiais

61. Assinale as atividades artísticas que seus familiares praticam ou praticaram e/ou aprendem ou aprenderam:

Familiar Atividades artísticas	Cônjuge/parceiro	Pai	Mãe	Avó paterna	Avô paterno	Avó materna	Avô materno
Música							
Dança							
Escritor(a) de literatura							
Pintura, desenho ou escultura							
Artesanato							
Teatro							
Não sabe							

62. Assinale abaixo **até duas opções** para o gênero de leitura que você **mais lê**:

- () Literatura de ficção () Autoajuda
 () Biografia () Romance
 () Livros religiosos () Pedagogia e Educação
 () Livros científicos () Outro. Especifique: _____

Escreva o nome do livro e do autor que você está lendo ou leu no último mês _____

63. Dos gêneros musicais apresentados a seguir, marque **apenas dois**, sendo **(1) os gêneros musicais dos quais você mais gosta** e **(2) aos gêneros musicais dos quais você menos gosta**: (Por favor, marque apenas duas opções: uma com (1), outra com (2)).

- () rock nacional () pagode, forró
 () jazz () reggae, música latina atual
 () MPB () música clássica e ópera
 () samba tradicional () rock internacional
 () música sertaneja () música latino-americana

VI. Iniciação à docência

64. Quais foram as dificuldades que você enfrentou no início de sua atuação como professora na Educação Infantil?

65. Você teve ajuda de alguém para enfrentar essas dificuldades? Quem?

66. O que foi marcante e significativo no curso de Pedagogia para o seu trabalho na Educação Infantil?

67. Para você existe diferença entre ser professora de crianças menores de três anos e ser professora de crianças maiores de três anos? Por quê?

68. Qual a faixa etária que você mais gosta de trabalhar na Educação Infantil? Por quê?

67. O que a motivou a escolher trabalhar na faixa etária de 0 a 3 anos?

68. Quais conhecimentos e habilidades você considera importantes para exercer seu trabalho junto às crianças de 0 a 3 anos?

69. Quais dificuldades você percebe no seu trabalho como professora de Educ. Infantil?

70. Em sua opinião, quais foram as contribuições da formação inicial para a sua atuação profissional?

71. Em sua opinião, quais as principais deficiências dessa formação inicial? O que você acha que faltou ou o que não foi bom no curso de Pedagogia?

72. Quais as formas de apoio, suporte ou ajuda você buscou ou teve quando começou a atuar na Educação Infantil?

73. Sinta-se à vontade para acrescentar alguma coisa.

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE 4 – Roteiro para entrevistas com professoras iniciantes

Introdução

Olá!

Como você já sabe, com as questões respondidas no questionário que entreguei para vocês foi possível obter um perfil geral das professoras que atuam na Educação Infantil. Neste segundo momento, pretendo conhecer mais suas opiniões sobre como foi o processo de iniciar-se na profissão docente. Por isso, sua colaboração é fundamental para mim.

Quero que saiba que em hipótese alguma os dados serão utilizados para outros fins e que em momento algum serão identificados os participantes e a instituição em que está sendo realizada esta pesquisa. Ou seja, será mantido total sigilo.

Neste momento gostaria de pedir sua permissão para gravar a entrevista, pois irei conversar também com outra professora iniciante e, se não fizer isso, irei esquecer as suas respostas. O tempo médio de duração da entrevista é de uma hora e meia.

Desde já agradeço pela sua cooperação, essencial para a pesquisa, e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

De acordo.

Data: _____

Assinatura da entrevistada

Horário de início:

Horário do término:

I. Experiências formativas pregressas e formação inicial

1. Antes de entrar para o curso de Pedagogia, que experiências você teve com crianças de 0 a 3 anos? Você já tinha cuidado de alguma criança, por exemplo, trocou uma fralda ou ajudou uma criança a se alimentar ou a dormir? Ajudou alguém da família a cuidar de um bebê ou de uma criança pequena? Como foi?
2. Há muitas crianças pequenas em sua família, na faixa etária de 0 a 3 anos? Você tem contato com elas? Quando? Quantas vezes por semana?
3. Fale um pouco sobre sua experiência no curso de formação inicial. De um modo geral, como foi seu desempenho acadêmico durante o curso? Você teve boas notas ao longo da graduação? Ficou para exame final ou em “dependência” alguma vez? Participou de atividades de iniciação científica ou projeto de extensão? Como foi essa experiência?

4. Em sua opinião, qual foi a aprendizagem mais importante que obteve com este curso para a sua atuação na Educação Infantil? E qual a principal fragilidade dessa formação? O que você acha que deixou de aprender e que era importante ter aprendido na época? Como você lidou com esta fragilidade de formação quando começou a atuar na Educação Infantil?
5. Quais disciplinas do curso de Pedagogia você achou fundamentais para o exercício da profissão docente e quais você achou de pouca relevância? Por quê?
6. Durante o curso de Pedagogia, o que foi discutido sobre a Educação Infantil e sobre crianças de 0 a 3 anos?
7. Além da formação no curso de Pedagogia, você participou de algum curso, palestra, seminário e/ou oficina sobre educação nos últimos dois anos? Já participou de algum curso de formação continuada para professores iniciantes? Como foi?

II. Inserção profissional docente

(Especificamente para a professora Graziele)

8. Você já trabalhava com o Ensino Fundamental antes de atuar na Educação Infantil. Por quanto tempo? Qual foi a série/ano que você trabalhou durante mais tempo? Qual é a série/faixa etária que você mais gostava de trabalhar? Por quê?
9. Você também teve experiência com EJA. Por quanto tempo atuou nessa etapa de educação? Conte um pouco sobre sua atuação na EJA, do que mais gostava e do que menos gostava.
10. Quais foram as dificuldades que você encontrou quando começou a dar aulas no **Ensino Fundamental**? E na **EJA**? Como foi o início da sua carreira? Você escolheu as turmas ou foram as que sobraram? Alguém lhe explicou quais seriam suas funções, horários, etc.? Como foi sua primeira semana de aula? Que atividades planejou? Deu certo?
11. Quais conhecimentos, estratégias e habilidades você não dominava e sentiu maior dificuldade no dia-a-dia do seu trabalho?
12. Como você enfrentou ou superou essas dificuldades no início de sua atuação profissional? Teve alguém que ajudou? Como? Que conhecimentos e habilidades você mobilizou ou adquiriu para tentar superar essas dificuldades?
13. E, na **Educação Infantil**, quais estão sendo suas maiores dificuldades? Há diferenças entre o seu início na profissão no Ensino Fundamental (EF) e o início de sua atuação na Educação Infantil (EI)? Há semelhanças? Quais?

14. Como foi seu primeiro dia de aula na EI? O que você sentiu? Você lembra quais atividades preparou para as crianças? Como foi?
15. Existe diferença (em termos de **especificidade própria** da faixa escolar) em ser **professora de EF** e ser **professora de EI**? O que tem de mais difícil em ser professora de EF? E, na EI, o que é mais difícil?

Perguntas direcionadas à Renata e à Grazielle

1. Fale um pouco sobre como foi seu primeiro dia na sala de aula. Em que turma você ficou logo que ingressou na Educação Infantil? Qual foi a sensação? Você sentiu um choque? O que foi mais difícil nesses primeiros dias para você lidar?
2. Na Educação Infantil você compartilha a turma com outras professoras. Como foi a sua experiência de parceria com outras professoras? Elas eram mais experientes? Ou iniciantes como você? Como se dava a divisão de trabalho entre vocês? Como era decidido quem trocava a fralda, enquanto outra levava ao banheiro ou então quem fazia a atividade com as crianças?
3. Como descreveria sua relação com as outras professoras da turma? Fale sobre essa experiência. E como é a relação delas com as crianças? Como você diria que é a sua relação com as crianças?
4. Como você fazia o planejamento das atividades, logo que começou a atuar na Educação Infantil? Era um planejamento em conjunto com as professoras da turma? Havia momentos em que você planejava uma atividade sozinha? Como era?
5. Foi difícil selecionar atividades adequadas para a faixa etária? Como saber quais atividades preparar para as crianças que sejam adequadas para a sua idade?
6. Certamente o período de adaptação no início do ano é difícil. As crianças choram bastante. Para quem inicia, isso pode ser uma dificuldade. Como você lidou com essa experiência? Como saber lidar com uma criança que não para de chorar? Você pega ou não no colo? O que fez para acalmar a criança?
7. E como foi no início aprender a lidar e se relacionar com os pais? Você sentiu dificuldade? Lembra de alguma situação em que você se sentiu receosa, com dúvida ou sem saber exatamente como lidar com os pais ou responsáveis pelas crianças? Dentre as professoras da turma, havia alguma que assumia ou gostava mais de conversar com os pais?

8. Como foi seu início na profissão docente? Você se sentia preparada para começar a atuar na Educação Infantil?
9. Como atualmente você considera suas **condições de trabalho** em relação a:
 - Materiais e recursos pedagógicos disponíveis
 - Número de crianças em classe
 - Estrutura do espaço / prédio da escola / salas / ambientes externos
 - Quantidade de horas de trabalho / de descanso / de estudo
 - Apoio/suporte da coordenação ou da escola
10. Como foi o processo de escolha das salas/turmas?
11. Quais foram as dificuldades principais que você enfrentou no início de sua atuação na EI? Como lidou com essas dificuldades (pediu ajuda, procurou a coordenação, consultou livros didáticos, lembrou-se da formação inicial...)?
12. Você considera que o curso de Pedagogia lhe preparou para resolver e enfrentar essas dificuldades?
13. Quando iniciou você se sentia integrada ao grupo de professoras? Sente-se agora acolhida pelo grupo ou pelas professoras de sua turma?
14. Você sentiu dificuldades no início para administrar o tempo e o espaço na sala? Por exemplo, quando iniciar e terminar uma atividade, como dar sequência às atividades que estão planejadas, que hora levar ao banheiro, dar água, colocar para dormir, como organizar o espaço, os materiais e brinquedos a serem utilizados... ou seja, como organizar toda uma série de atividades no tempo e no espaço.
15. Das escolas que você já passou, alguma delas ofereceu algum tipo de apoio ou suporte para você nesse momento de iniciação na profissão? Alguém lhe explicou sobre suas funções, seus horários, sobre o funcionamento interno da escola?
16. Você pode comparar esta turma do Berçário II com outras turmas na Educação Infantil nas quais atuou? Qual a impressão geral que você tem da turma do BII B? (em termos de comportamento, aspectos relacionais, integração das crianças no grupo, aprendizagem e desenvolvimento).
17. Há alguma professora aqui da escola para quem você pede ajuda, se precisar? Por quê?
18. Tem alguma professora de sua trajetória escolar que você considera um modelo para a sua prática? Quem? Por quê?

19. Por quantas escolas de EI você já passou? Conte um pouco sobre as diferenças e semelhanças em relação ao início na profissão. Foi difícil ou fácil sua adaptação? Conseguiu se enturmar? Como foi recebida pela escola, pela coordenação, pelos professores?
20. Gosta da escola em que está trabalhando no momento? No final do ano pedirá remoção para outra escola? Por quê?
21. Você conhece a fama na comunidade desta escola em que trabalha no momento? O que se fala sobre ela? Quais as críticas?
22. Na Educação Infantil, com três professoras em sala, como vocês fazem o planejamento?
23. Em sua opinião, das atividades e experiências dadas às crianças, quais elas mais gostam?
24. Que estratégias e conhecimentos você mobiliza para manter um clima de estabilidade, ter manejo de turma? Como mantém a estabilidade na classe?
25. Que estratégias e conhecimentos você mobiliza nos momentos da higiene (troca de fraldas, desfralde, ida ao banheiro)? E da alimentação? Como lida e organiza na rotina os momentos destinados ao repouso?
26. Você pode comentar um pouco sobre como organiza as atividades para as crianças? Por exemplo, fale sobre o projeto do CANCELEIRO, o projeto sobre os indígenas, sobre a chamada Viva, como você planeja a atividade, o tempo, o espaço, os materiais a serem usados.
27. Você sabe quais são os critérios usados para a organização das turmas na Educação Infantil? E para a distribuição dos horários? (creche: manhã e tarde; pré-escola: manhã, intermediário e tarde).
28. Que conhecimentos, habilidades e estratégias você mobilizou para tentar superar as dificuldades do início da carreira na EI?
29. Você está satisfeita com o seu trabalho? Quais são os seus planos para o futuro? Pretende continuar na docência?
30. Gostaria de acrescentar alguma coisa?

Muito obrigada!