

Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectiva de professores

Challenges of early education teaching: Teachers' perspectives

Afonso Celso Tanus Galvão^I; Ive Brasil^{II}

^IUniversidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, Brasil

^{II}Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, Brasil

[Endereço para correspondência](#)

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa e exploratória investiga o tipo de conhecimento e o perfil necessário para atuação de professores na Educação Infantil, na perspectiva de professores que atuam nesse segmento. Foram entrevistados 17 professores (10 de escolas particulares e 7 de escolas públicas). Os participantes enfatizam o conhecimento sobre a criança em geral e especificamente sobre o seu desenvolvimento como aspectos fundamentais norteadores da qualidade do trabalho realizado. Consideram também o brincar um recurso pedagógico como outro aspecto importante. Ao lado disso, subjacente, há uma conduta de trabalho que privilegia as relações afetivas como base para toda a ação pedagógica. Quanto ao perfil, os respondentes consideram o gostar de crianças como requisito fundamental. Tal visão de Educação Infantil ajuda a consolidar antigos estereótipos (ex. profissão feminina, materna, sem necessidade de formação específica) que prejudicam a profissionalização do segmento.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação de professores; *Expertise* do professor.

ABSTRACT

This qualitative, exploratory research investigates the type of knowledge, as well as the profile necessary for early education teachers in the perspective of the teachers who work with that segment. Using semi-structured interview, 17 participants (10 from private and 7 from state schools) were interviewed at length. Participants emphasize knowledge about children in general and particularly about their developmental phases as fundamental aspects which orientate the quality of the work undertaken. They also consider playing as pedagogical resource as an important learning device. Notwithstanding, underneath to all of this is a working practice that privileges affective relationships as a base from which all pedagogical action should be built up. Concerning the profile, respondents consider the loving of children as fundamental requisites. Such view of early education helps consolidating old stereotypes associated to the profession (eg. female profession, motherhood) which disturb the professional development of the segment.

Keywords: Early education; Teachers' education; Teachers' expertise.

1 INTRODUÇÃO

Muitas questões atuais relacionadas à Educação Infantil (EI) dizem respeito à formação de professores (KRAMER, 2005; KISHIMOTO, 2005; OLIVEIRA, 2005), à melhoria da qualidade dessa formação (CAMPOS; FÜLGRAFF; WIGGERS, 2006; CORREA; 2003) e à consolidação de uma pedagogia da infância que contemple as peculiaridades do trabalho e do atendimento à criança em instituições como creches e pré-escolas (ROCHA, 1999). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, ao reconhecer a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, trouxe implicações importantes para o perfil do profissional que atua nesse segmento. Desde então, a formação do professor de Educação Infantil passou a seguir as orientações contidas na referida lei, o que pressupõe considerar a especificidade desse nível educativo, qual seja: cuidar de e educar crianças pequenas em uma perspectiva ampla e indissociável.

Segundo Figueiredo, Micarello e Barbosa (2005), o debate sobre a constituição da categoria dos profissionais que trabalham na Educação Infantil tem promovido discussões no meio acadêmico e político. Tais discussões dizem respeito às características, às competências e aos saberes necessários e/ou desejáveis aos professores que trabalham com crianças nessa faixa etária. Ao se reportar à questão da identidade do profissional da Educação Infantil, Santos (2005) ressalta que, nos últimos anos, na dinâmica dessas instituições, suscita-se uma nova postura de adequação a um novo perfil profissional.

Durante muito tempo, o perfil de professor para esse nível educativo estava relacionado ao modelo idealizado da mulher como naturalmente apta a cuidar de e a educar crianças pequenas. No entanto, essa concepção fundamentada na 'feminização' do magistério e, mais especificamente, da Educação Infantil é, na atualidade, amplamente contestada, já que estudiosos da área (ROCHA, 1999; GALVÃO; GHESTI, 2003; KRAMER, 2005) têm enfatizado cada vez mais a complexidade que envolve o trabalho nesse segmento. A diversidade das situações educativas que emerge no contexto da Educação Infantil tem direcionado a necessidade de uma formação que contemple as especificidades da educação nessa fase da vida. Sobre isto, Rocha (1999) assinala que o trabalho com a criança pequena implica uma multiplicidade de aspectos, saberes e experiências específicas que evidenciam a importância de se discutirem quais domínios devem ser contemplados na formação desses profissionais.

O modelo socialmente construído da mulher como educadora nata (ARCE, 2001) trouxe uma série de consequências que ainda hoje tendem a influenciar o perfil e o conhecimento que deve ter o professor para atuar na Educação Infantil. Segundo Oliveira (2007), o modelo materno de cuidado e educação da criança pequena não reconhece a exigência de profissionalização, então as exigências impostas ao profissional desse nível educacional são mínimas. Por outro lado, espera-se que esse professor tenha algumas habilidades, como: paciência, capacidade para expressar afeto e domínio com crianças. Complementando essa questão, Montenegro (2005) ressalta que, em uma cultura marcada por uma concepção assistencialista de atendimento à criança pequena, as mulheres são vistas como naturalmente habilitadas para cuidar e educar, negando com isso a necessidade de treinamento específico para o desempenho de tais tarefas. Por se tratar de um trabalho realizado quase que exclusivamente por mulheres, Montenegro destaca que a profissionalização desses docentes é um tema que encontra muitos obstáculos. Obviamente, o problema da profissionalização desse segmento não são as mulheres que atuam nele e sim os estereótipos relacionados à vinculação entre a atividade e a maternagem.

A concepção da Educação Infantil como extensão da função materna enfraquece a postura profissionalizante da área. Isto porque essa noção sugere que o docente desse segmento faz uso apenas de conhecimentos do senso comum, o que leva a supor que a prática desses profissionais não precisa ser embasada teoricamente. É preciso enfatizar que a educação nos primeiros anos de vida consiste em um dos principais alicerces para a constituição do sujeito. Nesse sentido, como bem lembra Campos (1999), o professor precisa conhecer em profundidade as fases de desenvolvimento das crianças, suas características culturais, sociais, étnicas e de gênero, a realidade da qual elas partem e como aprendem. Na atualidade, os discursos que instituem um perfil profissional necessário se fundamentam nas funções de educar e de cuidar de dimensões indissociáveis para o trabalho na Educação Infantil. Aqui, não há ênfase nas qualidades femininas que, conforme mencionado, influenciaram a forma como a docência nesse nível educativo se configurou como profissão. Cabe salientar que a identidade do segmento como um todo se correlaciona com um conceito de profissional assumido pelo professor dessa etapa da escolarização (GUIMARÃES, 2005).

Segundo Aquino (2005), a definição de um perfil para o professor da Educação Infantil é um dos aspectos primordiais a ser considerado na consolidação de uma identidade para o segmento. Historicamente esse profissional foi denominado de muitas maneiras, com diferentes responsabilidades e

nível de escolaridade. De acordo com Aquino, para demarcar uma epistemologia do saber docente, é preciso reconhecer a especificidade que caracteriza o trabalho desenvolvido em instituições como creches e pré-escolas. Por epistemologia, entenda-se o conceito de Tardif (2000 apud AQUINO, 2005, p. 1): "estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas".

Segundo Redin (2008), o perfil do profissional de Educação Infantil se constitui a partir do seu campo de atuação, o que significa, na percepção do autor, considerar a realidade da criança como um ser em desenvolvimento, como sujeito histórico com direitos e necessidades. Então, para Redin, o profissional dessa modalidade educativa será multidimensional em um segmento que é essencialmente multidisciplinar (ROCHA, 1999). Assim, pode-se pensar em um profissional multidimensional para atender a multifuncionalidade que caracteriza a educação nos primeiros anos de vida. De todo modo, é importante enfatizar que o professor de Educação Infantil deve construir e assumir sua identidade docente desvincilhando-se da imagem de mãe e mulher que historicamente está associada a esse profissional.

Essa perspectiva implica uma nova compreensão sobre o perfil do professor como aquele profissional que, como qualquer outro, reflete sua prática. Pode-se pensar aqui em um pesquisador que constrói conhecimento compartilhado não apenas entre as crianças com as quais trabalha, como também entre ele e as crianças. Isso envolve um processo de sustentação de relações interpessoais e da cultura que a criança traz consigo, que se dá por meio da criação de ambientes e situações que promovam desafios e questionamentos sobre as imagens que ele (o professor) possui tanto da criança como da sua própria compreensão dos significados da Educação Infantil. Em outras palavras, trata-se de facilitar e mediar a aprendizagem das crianças, mas também de aprender com elas (MOSS, 2005).

Considerando a importância e o lugar da Educação Infantil no contexto educacional mais contemporâneo, esta pesquisa teve por objetivo investigar que tipo de conhecimento é necessário para que alguém atue eficientemente nesse segmento. Além disso, buscou-se saber também que perfil deve ter um professor de Educação Infantil. Especificamente, focalizou-se nesta investigação o pensamento dos professores que atuam nesse segmento. Subjacente está a ideia de que discursos relacionam conceitos a práticas. A intenção aqui não foi estabelecer um perfil desses professores e sim saber deles que tipo de conhecimento e perfil alguém deve ter para ser um bom professor de Educação Infantil.

2 MÉTODO

Esta pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, utilizou como instrumento de coleta de dados a técnica da entrevista semi-estruturada. Participaram deste estudo 17 professores da Educação Infantil (10 de escolas particulares e 7 de escolas públicas) que foram entrevistados em profundidade, a partir de um tema matricial (GALVÃO, 2000) contendo a seguinte pergunta: 'como se deu o seu aprendizado (preparação) para o trabalho na Educação Infantil?' A pergunta-base levou a uma entrevista não diretiva em que os temas que emergiam da fala dos participantes eram então explorados em profundidade. Cada entrevista durou, em média, 60 minutos.

Quanto aos professores de escolas particulares, 8 eram do sexo feminino e 2 do sexo masculino, com idade entre 23 e 44 anos. No tocante ao grau de escolaridade, 7 possuíam o curso de graduação, sendo que 5 eram formados em Pedagogia e os outros 2, em Educação Física e Arquivologia, respectivamente. Havia ainda 3 docentes que estavam cursando Pedagogia. O tempo de atuação na Educação Infantil desses participantes variava de 3 a 20 anos, com média de 8,4 anos de experiência profissional. No que se refere aos professores de escolas públicas, todos eram do sexo feminino, com idade entre 23 e 49 anos. Seis eram graduados em Pedagogia e 1, em Direito. No que tange ao tempo de exercício na área de Educação Infantil, o grupo tinha em média 4,4 anos de experiência, sendo que os 2 professores menos experientes atuavam havia 2 anos e os 2 mais experientes tinham 9 e 12 anos, respectivamente, de prática profissional. Para a análise dos dados utilizou-se a Análise de Discurso (GILL, 2002). Os dados foram transcritos na íntegra, alocados a grandes categorias pré-existentes nos objetivos específicos, para então serem codificados a partir do discurso dos participantes. Esses foram então agrupados por similaridade, diferença, contradição, complementaridade ou contingência, resultando em uma teoria sobre formação de professores da Educação Infantil, fundamentada nos dados da pesquisa (SARANTAKOS, 2005). Por fim, cumpre ressaltar que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética. Os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participarem do referido estudo.

2.1 RESULTADOS

O tema da formação de professores envolve uma série de questões, inclusive relacionadas à maneira como esses profissionais estabelecem significados sobre a Educação Infantil e sobre si mesmos. O recorte de pesquisa que é discutido neste texto se refere ao conhecimento que os participantes julgam necessário para o trabalho na Educação Infantil. Aqui, como era de se esperar, dimensões afetivas foram muito enfatizadas, no entanto, essa ênfase recai mais sobre a natureza relacional do afeto do que sobre conhecimento sobre afeto. Houve também muitas referências a conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, além de uma preocupação em colocar a criança como foco da atividade profissional.

2.2 CONHECIMENTO NECESSÁRIO PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para alguns entrevistados, a experiência adquirida na Educação Infantil, de algum modo, autoriza dizer que tipo de conhecimento é necessário para a realização de um trabalho de qualidade nesse segmento. Os discursos revelam que os professores reconhecem a especificidade da educação desde a mais tenra idade, já que, segundo eles, quanto menor a criança, maior deve ser o nível de conhecimento e formação do profissional. Pode-se evidenciar uma preocupação dos participantes com a dimensão emocional da criança pequena. Na fala dos docentes, está clara a percepção de que os interesses da criança devem nortear o trabalho nesse nível educativo.

[...] eu acho que quanto menor a criança, mais conhecimento você tem que ter, né [...] é com a criança menor que você tem que ter todo um conhecimento por trás. Você tem que ter embasamento pra trabalhar com ela. Não é só pegar uma atividazinha ali e mandar colorir e pronto, né? Então, você tem que saber, tem que conhecer a parte emocional da criança, o desenvolvimento dela, né, de todas as formas, todos os aspectos, intelectual, emocional, afetivo, né. [...] Conhecimento principalmente das necessidades da criança, tem que saber como lidar com a indisciplina e tudo o mais [...]. (Regina, EPU).

A ideia de que a Educação Infantil constitui uma etapa decisiva para o desenvolvimento e educação da criança parece compartilhada pelos professores entrevistados. Por isso, segundo eles, torna-se imprescindível conhecer as características infantis para que se possa avançar nos conhecimentos mais específicos e, assim, atender às necessidades reais da criança, principalmente nos aspectos emocionais e sociais. Trata-se, então, de saber como funciona o desenvolvimento integral da criança nessa faixa etária. Pode-se perceber no discurso dos docentes que há um compromisso e uma preocupação em atuar satisfatoriamente para o desenvolvimento da criança, o que só será possível se o professor tiver conhecimento das etapas que a criança irá vivenciar nessa fase da vida.

[...] o conhecimento das fases da faixa etária de cada um, o que a gente pode trabalhar com cada fase, né? [...] eu tô trabalhando agora com crianças de três anos, o que a gente espera ano que vem? O que eu posso trabalhar nele pro ano que vem, pra preparar? Então, todas essas coisas, essa visão geral da Educação Infantil toda. [...] eu acho que esse é o ponto mais especial, assim, na minha visão, né, desse conhecimento da faixa etária pra você saber o que vai ensinar, o que você espera da criança em cada fase dela. (Marta, EPA).

A escola significa um espaço para aproveitamento das potencialidades da criança. Na opinião de alguns participantes, é preciso reconhecer a criança como competente e, a partir dessa premissa, promover situações e experiências que oportunizem o seu maior desenvolvimento. Para tanto, os docentes acreditam que o profissional de Educação Infantil deve ter um bom conhecimento sobre a criança. Além disso, é fundamental que ele busque constantemente ampliar seu conhecimento e estar preparado para atender às demandas próprias dessa faixa etária, considerando inclusive o contexto em que elas se dão. Nas falas a seguir, três aspectos parecem particularmente importantes: a noção da criança como um ser em desenvolvimento, que a cada dia apresenta novidades de si em relação ao mundo, que precisam ser trabalhadas; a necessidade de se observarem demandas específicas de uma criança em particular, o que, obviamente, envolve a habilidade do professor de trabalhar a relação contexto grupal e individual; e a demanda por uma visão holística e integradora no trabalho com esse segmento.

[...] você tem que ficar procurando sempre assim ampliar o seu conhecimento porque a criança, como eu te falei, é uma caixinha de surpresa. A cada dia ela chega com uma coisa pra você, uma novidade. Então, você tem que estar procurando ampliar o seu conhecimento, trabalhando todos os aspectos. [...] você tem que tá preparada para saber como lidar com cada criança [...]. (Luíza, EPA).

[...] você tem que saber o que que aquela criança pode, por isso que é preciso o professor tá capacitado, porque aí a parte da formação dele vai contribuir nesse sentido. [...] a educação que as crianças têm recebido tá diferenciando uma da outra, sabe? Então, isso cobra da gente e a gente tem que tá preparada, muito preparada [...]. (Carina, EPA).

Tem que ter conhecimento de todas as áreas. Eu busco o conhecimento de todas as áreas. Eu não busco só ali pra Educação Infantil, mas eu tento assim buscar tudo o que envolve a criança, o meu trabalho, entendeu? (Isabel, EPU).

É importante ressaltar que, embora os docentes julguem necessário ter conhecimento de uma série de questões que envolvem o cuidar e o educar a criança pequena, isso, na opinião deles, nem sempre foi assim. Essas foram significações que se constituíram a partir das vivências e experiências estabelecidas nesse campo de atuação, o que favoreceu a emergência de novos conceitos sobre a Educação Infantil.

Há que se considerar, ainda, que a maioria dos entrevistados declarou ter iniciado suas atividades na área sem nenhum tipo de preparação ou formação prévia para desempenhar funções específicas desse nível educativo.

Todavia, ao que parece, esses profissionais têm consciência do papel que desempenham no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que autoriza dizer que aquelas características historicamente associadas ao professor desse segmento, tais como amor, paciência, jeito, gostar de criança, atualmente não são, para eles, suficientes para o professor que pretende atuar nesse início da escolarização. Na percepção dos participantes, ser professor de Educação Infantil é uma atividade complexa, que ultrapassa o domínio de saberes específicos. Implica ter conhecimentos mais abrangentes, capazes de orientar a formação de uma criança.

Assim, tem que ter conhecimento até de mundo mesmo. Porque é necessário pra uma criança que está em formação, entendeu? É ser educada, é ser criativa, é ter, como é que eu diria, capacidade se expressar, né, e ajudar a criança aprender as coisas do mundo [...] (Lúcia, EPU).

2.3 PERFIL PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir desses significados que os docentes atribuíram à Educação Infantil e, conseqüentemente, ao conhecimento necessário para o exercício de suas funções, a outra questão que esta pesquisa investigou concerne ao tipo de perfil que professores de Educação Infantil consideram necessário para se trabalhar nessa etapa da educação. Aqui, alguns termos bastante enfatizados remeteram a construtos emocionais (gostar de crianças), características pessoais (talento, dom) e conhecimentos específicos da área (sobre a criança, o desenvolvimento infantil, a brincadeira como recurso pedagógico). Na fala a seguir, observa-se a ênfase na importância do perfil. O entrevistado lista diversas qualidades necessárias ao professor. Interessante que gostar de criança é o primeiro item citado. 'Gostar' aparece como a dimensão emocional que permite ao professor atitudes como entender o que a criança sente, o seu comportamento, possíveis dificuldades de aprendizagem. Em outras palavras, há, inerente ao trabalho com esse segmento, uma dimensão afetiva *a priori*, sem a qual nada parece poder se realizar. Isso é inclusive explicitado na palavra 'amar', citada pelo segundo entrevistado e por outros participantes, como pode-se observar:

[...] às vezes essa pessoa não tem o perfil para esse trabalho na Educação Infantil. Porque eu acho que tem que ter, sabe, o tal do perfil. [...] ter esse perfil assim, gostar primeiro de criança, ser criativo, querer entender cada criança, o que que ela sente, o comportamento, por que que ela tem aquele comportamento, por que algumas aprendem mais do que outras, por que algumas têm uma facilidade incrível. É muito importante você ter um espírito investigativo. (Lúcia, EPU).

Olha, tem que ter um perfil, assim, como eu te falei, né, um perfil pra trabalhar e gostar muito de Educação Infantil, de amar porque você tá lidando com crianças e não é um trabalho fácil [...] (Luíza, EPA).

Aqui, além das características quase sempre associadas ao profissional desse segmento, os entrevistados enfatizam a importância de dominar conhecimentos específicos para o trabalho nessa atividade.

Oh, uma coisa muito assim primordial gostar de criança, depois ser criativo. Criatividade é assim fundamental. E eu acho que pra qualquer profissão sempre buscar mais, se especializar, ler, porque cada vez tem que ter mais conhecimento, tem que ter muito conhecimento. (Lúcia, EPU).

Eu acho que ele tem que ser um profissional flexível. Ele tem que ser um profissional que vai buscar suas ferramentas de trabalho no grupo, nas crianças, né? Eu acho que ele tem que ser um profissional que está disposto a cuidar sempre e ter a mente aberta pra diversas áreas do conhecimento. (Eduardo, EPA).

[...] tem que ter muito conhecimento. (Regina, EPU).

Paralelamente a essa questão, gostar de criança é uma menção feita pela maioria dos participantes como um requisito indispensável. Para um entrevistado, é preciso 'quase que ser uma criança junto', o que supõe gostar de brincar, cantar, pular, dançar, enfim adentrar no universo infantil. Segundo outro participante, o professor deve estar disponível para brincar, o que implica sentar no chão junto com as crianças, fazer castelo de areia e até mesmo se sujar como elas. No mesmo sentido, a paciência aparece no discurso dos docentes como uma virtude essencial, uma vez que a criança pequena solicita muito o adulto, especialmente sua atenção.

Eu acho que deve ter muita calma e paciência, primeiro de tudo. Você pode ser um excelente profissional, crescer muito mais, dentro dessa faixa etária precisa de alguém calmo que veja que ela precisa de atenção mesmo, né, de tá ali falando: - Oh, eu gosto de você, mas não é assim e aí de novo cinco, oito vezes, né? De modos diferentes, mas assim ser uma pessoa que tenha paciência. Isso eu acho bem importante e outra coisa que goste, né? Que goste e que tenha afeto por criança, que tenha afeição, que se sintam bem ali com as crianças, acho que o principal é isso. (Bernardo, EPA).

Primeiro, eu acho que você tem que ter muita paciência. Porque criança não é fácil, ainda mais quando junta muitas assim, e a gente sabe cada um com seu jeitinho, com a sua criação, com as suas vontades, nessa faixa etária eles têm muita essa característica de egocêntrico, né? Tudo é assim, o mundo

gira em torno deles, né? Então, tem que conseguir ter essa paciência pra conseguir administrar tudo isso, pra conseguir levar cada um. Então, eu acho que a paciência é fundamental [...] (Marta, EPA).

Para alguns entrevistados, o exercício dessa profissão demanda habilidades específicas, constitutivas do que eles classificam como perfil necessário para esse campo de trabalho docente. Dentre as habilidades mencionadas, aparece com maior frequência a criatividade, a flexibilidade e a reflexividade. Outro ponto apresentado por um participante é saber falar e escrever bem. Segundo ele, é fundamental que o professor fale corretamente, já que ele é o modelo que a criança pequena tem. Além disso, outros aspectos ressaltados por esse entrevistado foram a importância de ser crítico, de ter autoestima e de, acima de tudo, ser uma pessoa disposta a enfrentar desafios. A fala a seguir retrata o que foi explicitado:

[...] eu acho que um profissional de Educação Infantil tem que tá disposto aos desafios. Tem que ter muita criatividade, tem que ser uma pessoa muito criativa. Eu também acho que tem que ser autodidata. Autodidata, assim, é você não se prender a coisas prontas, a textos prontos, a livros prontos. Você fazer seu próprio aprendizado, você buscar, você refletir mesmo sobre isso, ser uma pessoa reflexiva e ser uma pessoa paciente. Eu acho que deve escrever e falar bem, porque eu acho fundamental. É justamente nessa fase de formação da criança, você não pode falar pra mim comer, né? Você tem que ter clareza. Então, eu acho fundamental pra um professor, que ele saiba ler, escrever, ser crítico, ser uma pessoa crítica e também ter uma autoestima elevada, porque senão nada disso chega à criança [...] (Carolina, EPA).

Um aspecto importante que emergiu de outro depoimento se refere ao sentimento de amor pela Educação Infantil. Na opinião desse entrevistado, o amor é a condição primeira para atuar nesse segmento. Aqui, o conceito de amor relaciona-se à doação, à entrega, ao amor como sentimento sublime. Ao que parece, essa é uma percepção romantizada que busca, em certa medida, substituir o amor pela competência. Na fala a seguir, está explícito ainda que, sob o ponto de vista desse participante, o profissional da Educação Infantil se dedica mais do que os profissionais das outras etapas da educação.

Amar, em primeiro lugar ela tem que amar, se ela não amar, se a professora sabe que vai pra Educação Infantil, ela tem que amar a Educação Infantil. Eu acho que ela tem que se dedicar muito mais. [...] Então a professora tem que se dar, ela tem que se entregar, tem que se entregar por inteiro. (Isabel, EPU).

A análise dos dados permite constatar que atualmente existe outra perspectiva em relação ao que seria o perfil desejável para o professor de Educação Infantil. Isto é, aquela visão corrente de que para trabalhar com criança pequena basta gostar não é mais suficiente. Todavia, conforme evidenciam os depoimentos, o amor que os docentes associam à Educação Infantil parece expressar a ideia de que o trabalho nesse segmento não vale por si só e que, por isso mesmo, apenas um sentimento tão incondicional como o amor justificaria tanto a opção como a permanência na área. É preciso observar ainda que, ao falar do amor como condição para o trabalho na Educação Infantil, os participantes, de certo modo, reforçam a ambiguidade do caráter profissional geralmente relacionado a esse nível educativo.

Olha, primeiro muito amor, sabe? Muito amor, muita paciência, muito amor isso aí eu acho que é o principal. [...] porque o resto a gente lê, a gente estuda, mas se você não tiver o amor pela Educação Infantil, esquece, não tem jeito. Você tem que ter o carinho e o amor por essa faixa etária. Porque não é qualquer pessoa que consegue. Se você não gostar muito, você não dá conta [...] (Amanda, EPA).

Igualmente, vale destacar que, para alguns participantes, o respeito pela criança deve ser uma das características fundamentais para o profissional que pretende atuar nessa área. Isto supõe saber ouvir, dar atenção e, sobretudo, considerar a criança como ser humano, o que quer dizer compreendê-la como um indivíduo.

Eu acho que para ser professor de Educação Infantil, enfim, tem que ter um respeito muito grande pela criança, né? Por essa faixa etária, pela educação, pelas crianças, né? O respeito de ter um olhar voltado para sua individualidade, sabe? Eu acho que isso é importante também pro trabalho com criança. (Márcia, EPA).

Pode-se perceber que a afetividade ocupa lugar de destaque entre as questões consideradas como relevantes para o profissional da Educação Infantil. Segundo os entrevistados, é preciso ser carinhoso com as crianças, especialmente nesta fase em que a formação de vínculos afetivos saudáveis é importante para o desenvolvimento emocional. Aqui, é enfatizado o saber ouvir como característica essencial para o professor, pois a criança precisa dessa escuta, que também pode significar demonstração de afeto.

Ah, o professor tem que ser principalmente carinhoso com as crianças, né? Ser carinhoso é dar atenção, porque nessa idade eles são muito inseguros, né? Precisam muito de atenção, você ouvir, principalmente ouvir o que que ele tá falando... [...] tem que dar carinho, ser carinhosa com as crianças, ouvir e também tem que se dedicar muito, né? (Manuela, EPA).

Finalmente, o discurso dos participantes revelou que eles têm consciência da importância desse início da escolarização na vida da criança e estão convencidos de que desempenham um papel importante nesse processo. Por isso, em se tratando do conhecimento necessário para o trabalho nesse nível educativo, os entrevistados consideram os saberes relacionados à criança e às etapas do seu desenvolvimento fundamentais para a realização de um trabalho de qualidade. Na perspectiva dos participantes, muitas

são as características formadoras do perfil para o profissional da Educação Infantil. Nesse sentido, as falas indicam que gostar e ter jeito com crianças não são mais as únicas habilidades exigidas para um profissional que pretende atuar nesse segmento.

2.4 DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Os professores de Educação Infantil, embora ainda sejam uma categoria profissional "em vias de formação" (KRAMER, 2005, p. 9), parecem ter consciência da importância da função que desempenham. Isso significa que os participantes reconhecem a sua profissão como uma atividade que demanda saberes e habilidades específicos, o que desmistifica a crença de que para trabalhar com crianças basta ter as 'habilidades naturais das mulheres'. Os entrevistados enfatizam a importância de trabalhar a dimensão emocional da criança. Eles assinalam essa habilidade como uma das principais características que compõem o que seria, na opinião deles, o perfil necessário ou desejável para professores desse segmento. Importante registrar que a preocupação com a afetividade, a qual se referem os participantes, aqui não assume a característica de uma qualidade feminina. Ao contrário, esse aspecto se caracteriza como uma peculiaridade da atuação profissional com crianças pequenas, já que eles consideram fundamental proporcionar um desenvolvimento emocional saudável para a criança nessa faixa etária.

Ao discursarem sobre a preocupação que têm com a dimensão emocional das crianças, os participantes mostraram que, mesmo na ausência de uma formação que contemple em profundidade essa temática, foram capazes de perceber que é imprescindível saber lidar com afeto e sentimento no exercício dessa profissão. Sousa (2003) destaca a importância de a criança vivenciar, no contexto da Educação Infantil, exemplos concretos de relações afetivas positivas. Entre os dez aspectos que Zabalza (1998) considera essenciais para a Educação Infantil de qualidade está a atenção privilegiada à dimensão emocional da criança. Pensando sobre o lugar que a afetividade ocupa no contexto da Educação Infantil, Cerisara (2002) questiona: não terá a afetividade um papel fundamental na construção das relações entre adultos e crianças pequenas? Problematizando essa questão, a autora vai mais além quando indaga: Será possível pensar o trabalho com essas crianças sem atividades que incluam a maternagem?

Pode-se constatar que os entrevistados assinalam a importância de conhecer as etapas do desenvolvimento infantil, a criança, a infância e a educação. Além disso, eles mencionam que o professor desse nível educativo precisa adquirir conhecimentos de muitas áreas, já que o trabalho na Educação Infantil suscita uma diversidade de situações educativas. Sob essa perspectiva, Redin (2008) destaca que o profissional de Educação Infantil deve ter conhecimentos científicos básicos, tanto quanto conhecimentos sobre saúde, higiene, psicologia, antropologia, história, linguagem, brinquedo, desenvolvimento e as múltiplas formas de expressão humana. Mais do que isso, ele considera importante que o professor tenha bem resolvida a questão de seus valores, cultura, classe social, história de vida, etnia, religião e sexo. Como indica o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o profissional desse segmento deverá ter competência polivalente. Por isso, de acordo com Guimarães (2005), é imprescindível uma formação específica para esse professor, pois caberá a ele construir práticas educativas que respeitem e atendam à singularidade dessa fase da vida humana.

Os participantes falam muito sobre o conhecimento que é preciso ter para trabalhar com crianças pequenas. Para eles, até as atividades mais simples devem ser fundamentadas. Como é possível perceber, há uma consciência sobre a importância da educação nessa fase, tanto quanto a necessidade de uma formação adequada que dê conta da complexidade que demanda o trabalho nesse segmento. No entanto, quando questionados sobre o tipo de conhecimento a que eles se referem, fica evidente que os próprios participantes têm uma ideia, em certa medida, limitada. Eles falam sobre conhecimentos relacionados à criança, que se resumem ao desenvolvimento infantil, e não alcançam uma perspectiva de criança como sujeito cultural e histórico. Aqui, é preciso chamar a atenção para a importância de conhecer a criança como sujeito e valorizar suas especificidades, o que vai muito além de saber apenas as etapas do seu desenvolvimento. Isso supõe, como aponta Malaguzzi (1999), um conhecimento continuamente atualizado sobre elas.

De acordo com Sayão (2005), ao considerar a história da Educação e, particularmente da Educação Infantil no Brasil, ainda persistem dúvidas, indefinições e ambiguidades sobre o perfil desse profissional. Segundo Sousa (2003), definir o perfil ideal do professor da Educação Infantil não é fácil, assim como não é tão simples eleger o que seriam os conteúdos e práticas para organizar a formação inicial do profissional que irá atuar nesse nível educacional. Rocha (1999) explica que a definição do papel do professor de crianças pequenas constitui parte importante na construção de uma pedagogia da Educação Infantil. Esse termo é utilizado pela autora para designar uma pedagogia com corpo, procedimentos e

conceituações próprias para essa etapa da educação. Dito de outra forma, a pedagogia da Educação Infantil define especificidades e complexidades da Educação desde a mais tenra idade.

As instituições de Educação Infantil têm características próprias que as diferenciam dos outros segmentos. Oliveira-Formosinho (2005) diz que a docência, na Educação Infantil, caracteriza-se por alguns aspectos similares e outros diferenciadores da docência nas demais etapas educacionais. As dimensões do educar e do cuidar, próprias da função do professor de crianças pequenas, podem ser consideradas ações que assinalam uma especificidade do trabalho na Educação Infantil. Bonetti (2004) afirma que o reconhecimento desses profissionais como professores somente se efetivará se for considerada a especificidade que caracteriza o trabalho nesse início de vida escolar.

As falas dos participantes indicam que para se 'enquadrar' no que eles denominam de perfil para o trabalho com crianças pequenas é preciso gostar muito de criança, ser paciente, carinhoso, criativo, flexível, estar disposto a enfrentar desafios. Como diz uma professora participante: *é quase ser uma criança junto*. Dessas características, chama a atenção o fato de que parte dos entrevistados enfatizou em seus depoimentos o amor como condição primeira para aqueles que pretendem ingressar nessa profissão. Desse discurso, tão forte e recorrente, infere-se que, mais do que em qualquer outro segmento ou profissão, o amor, para os que optam por atuar na Educação Infantil, é condição fundamental para que o trabalho se realize de modo mais pleno.

Pode ser que este ideário da educação por amor exista apenas para mascarar a real necessidade de profissionalização dos docentes dessa etapa educacional, que além de amorosos, precisam também ser éticos e epistemológicos. Éticos para compreenderem o poder de influenciar a vida futura das crianças, criando valores que incluem inclusive aqueles relacionados ao modo como veem a escola, além de respeito pelas especificidades do contexto cultural que trazem de casa para a escola. Epistemológicos, para traduzir em prática profissional conhecimentos sobre educação de crianças, oriundos de muitas diferentes áreas e constituídos historicamente ao longo do tempo.

Ao discorrer sobre as especificidades do professor de Educação Infantil, Micarello (2003) declara que o saber brincar, o saber narrar e o saber acolher são saberes estruturantes da prática desse profissional, não estando, portanto, em oposição ao profissionalismo da área. Barbosa e Magalhães (2004) realizaram uma pesquisa em que se confirmou que, na concepção dos professores de Educação Infantil, a profissionalização está associada a características pessoais como paciência, carinho, amor e dedicação. Tais características seriam julgadas como suficientes para se tornar uma professora da Educação Infantil. A esse respeito, as pesquisadoras advertem que a imagem de "mulher-mãe-educadora nata" estaria em oposição à qualificação e profissionalização da Educação Infantil.

Estudos sobre o papel da escola nos primeiros anos de vida (GALVÃO; GHESTI, 2003) veem a Educação Infantil como um campo de atuação marcado por peculiaridades. Como se sabe, a função precípua da educação nesta fase consiste em cuidar de e educar crianças pequenas. Embora ainda possa existir um viés acerca dessas dimensões, o fato é que cuidar e educar exige pessoas profissionalizadas. Mais do que isso, essas funções devem nortear o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil. Assim, é possível assinalar que para delinear o que seria o perfil necessário ou desejável do profissional desse segmento é preciso, além de considerar o binômio cuidar/educar, ter a criança como o centro do processo educacional. Faz-se importante registrar que a formação desses profissionais – seja inicial, continuada ou em serviço –, deve contemplar essas diretrizes. Não se trata aqui, neste texto, de discutir o *locus* ou *modus* dessa formação, mas de despertar a atenção para um aspecto que, em razão de sua importância, influencia o segmento como um todo.

Como assinalam Silva e Rossetti-Ferreira (2000), é inegável a necessidade de construir um novo perfil profissional para o docente da Educação Infantil. Mas advertem as autoras que as transformações do perfil só vão ocorrer se estiverem articuladas e se forem promovidas pela modificação de toda a estrutura da formação. Se o que se almeja é legitimar a profissão, é importante compreender o professor como sujeito do seu processo de formação. Isso supõe considerar os saberes e as experiências que esses profissionais mobilizaram durante os anos de atuação na Educação Infantil, a partir da atenção às suas próprias falas, inclusive quando eles opinam sobre os conhecimentos e o perfil que julgam necessários para o exercício dessa profissão. Então, será possível pensar a formação dos professores de Educação Infantil em uma perspectiva de direito e não apenas de necessidade.

Finalmente, os participantes falam sobre a necessidade de terem conhecimento do mundo para mediar a apreensão do mundo pela criança, em diferentes dimensões. Disso emerge a noção de aprender, mas também de apreender o mundo. Como argumenta Heidegger (1953-1978), qualquer pessoa jogada em um mundo de entes (linguagem, discurso, coisas, valores) com ou sem escola apreende o mundo e aprende sobre o mundo até como forma de se constituir nele. Essa apreensão do mundo, porém pode ser mais autêntica quanto maior for a consciência do mundo que se apreende, o que pode ser enormemente facilitado pela educação formal. Nesse sentido, a escola que possibilita ao infante

aprender sobre o mundo e apreender o mundo tem função de mediação. Trata-se, no argumento de Vygotsky (1991), de internalizar o mundo, em um processo de semiose que equaciona aprendizagem emocional, instrucional e formacional que podem ser pensadas como fenômenos inter-relacionados e que possuem uma lógica intrínseca, trinária. Essa se estrutura, no dizer de Peirce (1958), sobre as categorias de primeiridade, secundidade e terceiridade, que correspondem às dimensões do sentimento, da experiência concreta direta e da mediação por meio de símbolos mais abstratos, porém lógicos. Assim, a instrução de crianças pequenas e em qualquer fase da vida pode ser concebida como um fenômeno da ordem da terceiridade que não prescinde das dimensões anteriores. Aprendizados, mesmo os mais abstratos, são, essencialmente, impregnados de qualidades de sentimentos e de experiências brutas (GALVÃO; GHESTI, 2003). Dessa forma, os participantes estão certos, quando qualificam emoções como instâncias da aprendizagem de pré-escolares, pois desconsiderar isso, além de negar a realidade fenomenológica do aprendiz, também desconsidera a própria finalidade desse nível mais especializado. Esta envolve um caminhar para o domínio dos símbolos que constituem a internalização da possibilidade de mediar as dimensões vivenciadas anteriormente de forma não suficientemente lógica e humanizante.

REFERÊNCIAS

- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, 2001.
- AQUINO, L. L. Professoras de Educação Infantil e saber docente. **Revista TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, p. 1-12, 2005.
- BARBOSA, I. G.; MAGALHÃES, S. M. O. Método dialético: uma construção possível na pesquisa em educação da infância? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 2, p. 47-58, 2004.
- BONETTI, N. **A especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito dos documentos oficiais após a LDB 9394/96**. 2004. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n. 9.394, de 26 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 6 anos: modelos em debate. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 126-142, 1999.
- _____; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.
- CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORREA, B. C. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 85-112, 2003.
- FIGUEIREDO, F.; MICARELLO, H.; BARBOSA, S. N. Autonomia de professores da Educação Infantil: "a coisa vira, e o professor se vira". In: KRAMER, S. **Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 156-170.
- GALVÃO, A. **Practice in orchestral life: an exploratory study of string players' learning processes**. 2000. 400 f. Tese (PhD em Psicologia Educacional) – The University of Reading – Reading, UK, 2000.
- _____; GHESTI, I. A importância da educação nos primeiros anos de vida. In: **Anais do Simpósio Educação Infantil: construindo o presente**. Brasília: UNESCO, 2003. p. 99-115.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M. W. ; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 244-270.

GUIMARÃES, C. M. Aplicabilidade das representações sociais ao estudo de fenômenos educacionais – mudar as práticas de formação para mudar as práticas educativas do profissional de Educação Infantil? In: GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Perspectivas para a Educação Infantil**. São Paulo: Junqueira e Martin, 2005. p. 33-85.

HEIDEGGER, M. **Introdução à metafísica**. Brasília: Tempo Brasileiro/UnB, 1953-1978.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 107- 115.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-132.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 60-104.

MICARELLO, H. A. L. S. A formação de profissionais da Educação Infantil: em foco a relação teoria e prática. In: **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED**: Caxambu, 2003.

MONTENEGRO, T. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 20, p. 77-101, 2005.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 235-248.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 133-167.

OLIVEIRA, Z. R. de **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-42.

PEIRCE, C. S. **Collected papers of Charles Sanders Peirce**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1958.

REDIN, E. Qual o perfil profissional de Educação Infantil? In: **Portal Kidesmart**. Disponível em: <http://www.ibmcomunidade.com.br/kidsmart/detleitura.asp?codigo_leitura=147&codigo_idioma=3>. Acesso em: 8 maio 2008.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil**. 1999. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SANTOS, M. O. V. A identidade da profissional de Educação Infantil. In: GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Perspectivas para a Educação Infantil**. São Paulo: Junqueira e Martin, 2005. p. 87-101.

SARANTAKOS, S. **Social Research**. New York: Macmillan, 2005.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação dos seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? In: **Anais da 23ª Reunião anual da ANPED**: Caxambu, 2000.

SOUSA, M. F. G. A formação do professor de Educação Infantil no Distrito Federal. In: **Anais do Simpósio Educação Infantil**: construindo o presente. Brasília: UNESCO, 2003. p. 213-223.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

[Endereço para correspondência](#)

Afonso Celso Tanus Galvão
E-mail: agalvao@pos.ucb.br

Ive Brasil
E-mail: ivebrasil@hotmail.com

Submetido em: 21/07/2008
Revisado em: 27/11/2008
Aceito em: 02/02/2009