O TRABALHO DOCENTE E O SENTIDO DE SER PROFESSOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

BRÁULIO RAMOS DA SILVA

BRÁULIO RAMOS DA SILVA

O TRABALHO DOCENTE E O SENTIDO DE SER PROFESSOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
2015

sistema de bibliotecas ufg

UFG

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **[X] Dissertação** **[ ] Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Bráulio Ramos da Silva				
E-mail:	Braulioramosinka@gmail.com				
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? [x]Sim [ ] Não					
Vínculo empregatício do autor					
Agência de fomento: **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**				Sigla:	CNPq
País:	Brasil	UF:		CNPJ:	
Título:	O trabalho docente e o sentido de ser professor no contexto da Educação Infantil				
Palavras-chave:	Trabalho docente; alienação; humanização				
Título em outra língua:	*Teaching work and the sense of being a teacher in the context of early childhood education*				
Palavras-chave em outra língua:	teaching; disposal; humanization				
Área de concentração:	EDUCAÇÃO				
Data defesa: (25/03/2015)					
Programa de Pós-Graduação: PPGEEDUC – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – REGIONAL CATALÃO					
Orientador (a):	Altina Abadia da Silva				
E-mail:	tina@wgo.com.br				

3. Informações de acesso ao documento:
Concorda com a liberação total do documento [**X**] SIM [ ] NÃO[1]

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: 28 / 04 / 15

BRÁULIO RAMOS DA SILVA

O TRABALHO DOCENTE E O SENTIDO DE SER PROFESSOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Altina Abadia da Silva

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão.

CATALÃO
2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Silva, Bráulio Ramos da
O Trabalho docente e o sentido de ser professor no contexto da Educação Infantil [manuscrito] / Bráulio Ramos da Silva. - 2015.
CLXVI, 166 f.

Orientador: Profa. Dra. Altina Abadia da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão , Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2015.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas.

1. Trabalho docente. 2. Alienação. 3. Humanização. 4. Educação Infantil. I. Silva, Altina Abadia da, orient. II. Título.

BRÁULIO RAMOS DA SILVA

O TRABALHO DOCENTE E OS SENTIDOS DE SER PROFESSOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Defendida e aprovada em 25/03/2015.

BANCA EXAMINADORA

Altina Abadia da Silva

Profª. Drª. Altina Abadia da Silva – PPGEDUC/UFG/Regional Catalão. Orientadora
Presidente da Banca

Eliza Maria Barbosa

Profª. Drª. Eliza Maria Barbosa – UNESP/Araraquara

Janaina Cassiano Silva

Profª. Drª. Janaina Cassiano Silva PPGEDUC/UFG/Regional Catalão

À minha amada esposa, Samira Trindade, minha parceira e minha fortaleza.

Em memória ao meu pai, Júlio César, que a mim colocou desafios que me têm impulsionado a realizar meus sonhos ainda hoje.

Agradecimentos

A Deus, pelo presente que foi a realização de um sonho, pelo suporte emocional e pela constante presença em minha vida.

A minha esposa, Samira Trindade, que soube ser forte nos momentos em que estive ausente, compreensiva quando estive sobrecarregado, amável quando estive precisando de uma palavra de apoio, assertiva quando, muitas vezes, eu me perdia no caminho.

À Prof.ª Dr.ª Altina Abadia da Silva, pela companhia, pelo apoio, pela amizade e pelos momentos de troca de experiências que me impulsionaram a acreditar em mim e em minha capacidade de trabalhar.

A minha mãe, Sueli, pelas orações e por me acolher durante esta jornada.

A meus sogros, Vilmar e Imaculada, por cuidarem de mim e de minha família quando mais precisei, por me acolherem em sua casa e proverem os recursos para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – Regional Catalão que acreditou em meu projeto e me ofereceu suporte para desenvolver o estudo e as habilidades necessárias para a conclusão deste trabalho.

Às Professoras Dra. Ivone Garcia Barbosa, Profª Dra. Dulcéria Tartuci, Dra. Eliza Maria Barbosa e Dra. Janaína Cassiano Silva, pela disponibilidade e colaboração nas bancas de qualificação e de defesa.

Às professoras que se disponibilizaram a participar da pesquisa com informações preciosas para a realização deste trabalho.

SENHOR, o meu coração não se elevou nem os meus olhos se levantaram; não me exercito em grandes matérias, nem em coisas muito elevadas para mim.

Certamente que me tenho portado e sossegado como uma criança desmamada de sua mãe; a minha alma está como uma criança desmamada. Espere Israel no Senhor, desde agora e para sempre.

Salmos 131:1-3

RESUMO

SILVA, Bráulio Ramos. *O trabalho docente e o sentido de ser professor no contexto da educação infantil*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Federal de Goiás – Campus Catalão.

Esta pesquisa consiste na investigação do trabalho docente no contexto da Educação Infantil. O estudo orienta-se pela perspectiva histórico-cultural e tem como objetivo geral a identificação e análise da relação entre significado e sentidos presentes na concepção das professoras de um CMEI de Itumbiara-GO, sobre o trabalho docente. Desdobram-se a partir desse objetivo geral outros três objetivos específicos: a) identificar e analisar a concepção de trabalho docente destas professoras; b) identificar e analisar os sentidos atribuídos à natureza humana (criança) a ser transformada pelo professor durante a atividade docente; e c) cotejar a relação entre trabalho docente e a identidade do professor de educação infantil. A pesquisa desenvolve-se mediante abordagem materialista histórico-dialética, na qual a produção dos dados utilizou como procedimento a entrevista semiestruturada, da qual participaram quatro professoras de um Centro Municipal de Educação – CMEI da cidade de Itumbiara-GO. Discorreu sobre os caminhos que cercam a produção do conhecimento científico e, em seguida, sobre a constituição humana a partir da atividade vital humana - ou seja, do trabalho -, tendo como orientadores as categorias da universalidade, da socialidade, da liberdade, da natureza e da consciência do homem; posteriormente, versou sobre o desenvolvimento do trabalho docente em relação às perspectivas desta atividade, tomado como atividade vital. A análise dos dados relaciona esta atividade ora a movimentos redentores, ora, a atividades preparatórias. Os dados mostraram também forte presença de dicotomias nas concepções associadas ao trabalho docente, concepções que apontam para dissociação entre teoria e prática, assim como para o binômio cuidar-educar. Quando verificamos a compreensão das professoras acerca da criança, verificamos uma ideação a-histórica, que fez emergir uma criança naturalmente boa e autêntica, uma concepção que nos sugere fetichização da infância a partir da fetichização da própria individualidade da criança.

Palavras-chave: trabalho docente; alienação; humanização.

ABSTRACT

SILVA, Bráulio Ramos. *Teaching work and the sense of being a teacher in the context of early childhood education*. 2015. Dissertation (Master of Education) - Federal University of Goiás - Campus Catalão.

This research is the research of teaching in the context of early childhood education. The study is guided by the historical-cultural perspective and has as main objective the identification and analysis of the relationship between meaning and meanings present in the design of the teachers of a CMEI Itumbiara-GO, about the teaching profession. Unfold from the general objective of this other three specific objectives: a) to identify and analyze the design of teaching these teachers; b) identify and analyze the meanings attributed to human nature (child) to be transformed by the teacher during the teaching activity; c) collate the relationship between teaching and the identity of the professor of early childhood education. The research is developed by historical and dialectical materialist approach, in which the production of data used as a semi-structured interview procedure, attended by four teachers of Municipal Education Center - CMEI the city of Itumbiara-GO. Talked about the paths surrounding the production of scientific knowledge, and then, on the human constitution from human vital activity - that is, work - taking as guiding the categories of universality, sociality, freedom, nature and man's consciousness; later, was about the development of teaching about the prospects of this activity, taken as vital activity. Data analysis relates this activity now the redemptive movements, well, the preparatory activities. The data also showed strong presence of dichotomies in the concepts associated with teaching, concepts that link to dissociation between theory and practice, as well as the binomial care-educate. When we verify the understanding of teachers about the child, we saw a ideation ahistorical, which sprouted a naturally good and authentic child, a concept that suggests childhood fetishization us from the child's own individuality fetishization.

Keywords: teaching; disposal; humanization.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMEI	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
AMI	ASSISTÊNCIA AO MENOR DE ITUMBIARA
SME	SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
LDB	LEI DE DIRETRIZES BASES DA EDUCAÇÃO
MIEIB	MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL
RCNEI	REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA 124

APÊNDICE B - PRIMEIRA ENTREVISTA PROFESSORA - PATRÍCIA 125

APÊNDICE C - SEGUNDA ENTREVISTA PROFESSORA - PATRÍCIA 134

APÊNDICE D - PRIMEIRA ENTREVISTA PROFESSORA – MEIRE 137

APÊNDICE E - SEGUNDA ENTREVISTA PROFESSORA – MEIRE 145

APÊNDICE F - PRIMEIRA ENTREVISTA PROFESSORA – PRISCILA 148

APÊNDICE G - SEGUNDA ENTREVISTA PROFESSORA – PRISCILA 154

APÊNDICE H - PRIMEIRA ENTREVISTA PROFESSORA – BIANCA 156

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 160

APÊNDICE J - CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA 162

LISTA DE ANEXO

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA.... 163

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

PARTE I - A PESQUISA COMO POSSIBILIDADE DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: CAMINHOS E DESCAMINHOS ENTRE O MÉTODO E A TEORIA 26

1.1 Constituindo-se pesquisador a partir do outro: que realidade é essa? 27

1.2 Contextualizando os conceitos, esclarecendo os equívocos 29

1.3 Sobre teoria e método: desvendando o objeto 34

1.4 Caminhos para a produção dos dados 42

PARTE II - TRABALHO EM MARX E ENGELS - CAMINHO PARA A CONSTITUIÇÃO DO HOMEM 48

2.1 O trabalho docente como uma das atividades humanas mais desenvolvidas 49

2.2 Fundamentos históricos, antropológicos e epistemológicos do trabalho como atividade vital 67

2.3. Os fundamentos históricos, antropológicos e epistemológicos: o trabalho e a constituição humana 71

2.4. O processo de alienação e o trabalho 81

PARTE III - DISCUTINDO OS RESULTADOS 87

4.1. Os sentidos e significados acerca do trabalho docente 89

4.2. As dicotomias e os alheamentos 102

4.3. O outro fetichizado 106

PARTE IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS 114

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA 117

APÊNDICES 125

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA 125

APÊNDICE B - PRIMEIRA ENTREVISTA PROFESSORA - PATRÍCIA 126

APÊNDICE C - SEGUNDA ENTREVISTA PROFESSORA - PATRÍCIA 135

APÊNDICE D - PRIMEIRA ENTREVISTA PROFESSORA – MEIRE 138

APÊNDICE E - SEGUNDA ENTREVISTA PROFESSORA – MEIRE 146

APÊNDICE F - PRIMEIRA ENTREVISTA PROFESSORA – PRISCILA 149

APÊNDICE G - SEGUNDA ENTREVISTA PROFESSORA – PRISCILA 155

APÊNDICE H - PRIMEIRA ENTREVISTA PROFESSORA – BIANCA 157

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 161

APÊNDICE J - CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA 163

ANEXOS 164

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA.... 164

INTRODUÇÃO

A tarefa de se constituir pesquisador tem se apresentado como um desafio não tão diferente daquele que se assume ao se constituir como sujeito autônomo. Ao propormos estudar o trabalho docente no contexto da educação infantil, entregando-se ao aprofundamento crítico, e ainda, pretendendo expor criteriosamente os frutos de tal jornada, assumimos sermos partícipe de uma tarefa árdua e deveras marcada pelo clamor por fundamentação quando se deseja ser compreendido e também provocar os contornos necessários que essa atividade necessita frente às novas configurações da educação de crianças de 0 a 6 anos.

Tal empreitada torna-se a cada instante uma obsessão e, por outro lado, também um requisito fundamental para demarcar lugar dentre aqueles que produzem conhecimento, em meio aos que pretendem evitar o que Duarte (2002) denuncia como o aligeiramento das produções acadêmicas e que Moraes (2003) vai sabiamente denominar como "recuo da teoria[1]".

[1]Maria Célia M. de Moraes, em seu texto Recuo da Teoria, publicado em 2001 na revista **Portuguesa de Educação** e posteriormente reorganizado e publicado em 2003 no livro "**Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**", faz uma reflexão e crítica sobre o que ela denomina "recuo da teoria", movimento compreendido pela autora como um reflexo da reestruturação socioeconômica orientada pela lógica neoliberal que submete a Educação a consequências nefastas associadas à nova configuração em relação ao saber e, por conseguinte, aos novos modelos de produção do conhecimento. "O discurso é claro: é preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, e assegurar o desenvolvimento de competências, valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos" (p.152). Esse movimento relaciona-se à divisão social do conhecimento que tem relação objetiva com a clássica divisão social do trabalho. Há uma diferenciação em relação àquilo que a Educação pode oferecer àqueles que dela usufruem; para alguns o conhecimento é oferecido em seu mais alto desenvolvimento, e para outros é oferecido apenas o desenvolvimento de competências necessárias para a utilização em um mercado de trabalho que tem exigências diferentes e que se torna cada vez mais escasso. Isso traz consequências não só no que tange à socialização do conhecimento, mas também quanto ao significado atribuído à formação inicial, esta que passa a ser realizada apenas como uma parte do processo. Sob esta perspectiva, é necessário que o trabalhador esteja sempre apto a aprender novas competências, aprender a aprender, pois, como o mercado é extremamente dinâmico, a informação e o conhecimento, substratos energéticos para a sociedade da informática, torna-se essencial e deve ser atualizado com frequência. O trabalhador precisa estar apto às novas aprendizagens, novos saberes, novas práticas. A Educação deixa de ter como objetivo fundamental a transmissão de conhecimentos para então "ajudar no desenvolvimento das carreiras, curar o desemprego, estimular a flexibilidade e a mudança, incrementar a competitividade pessoal e nacional, contribuir para o desenvolvimento de carreiras etc." (p.153). Dessa forma, nada de perder tempo com questões teóricas, fruto de metanarrativas que levam a nada quem quer que seja, com reflexões e discussões obsoletas, metafísicas. A autora chama esse momento de "Celebração do fim da Teoria" o "movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata" (154). Este movimento tem como companhia a "promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista, basta o know-how e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica (...) presa a sua própria estrutura discursiva" (154). Para saber mais, consulte os artigos: MORAES, Maria Célia M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, 2001, 14(1), pp. 07-25.

Sobre tal desafio – o que envolve o estudo e a pesquisa sobre o trabalho docente – notamos que este configura-se como movimento que guarda em si tamanha provação, vivenciada por meio de árdua atividade - fatigante por princípio assim como o é todo e qualquer estudo que dedica-se ao desvelar crítico da realidade, assim postula Gramsci citado por Duarte (1996), seria então uma atividade que se assemelharia a um "tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual": algo tal qual um processo de adaptação, um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. Atividade que exige total entrega, pois verifica-se que os caminhos trilhados muitas vezes são demasiado ásperos e "será preciso resistir à tendência a tornar fácil o que não pode sê-lo, afrontando todas as tendências à naturalização" (DUARTE, 1996, p. 72 *apud* FILHO, 2009).

Nesse sentido, além de buscar a coerência entre os fundamentos teóricos, epistemológicos, e o encadeamento filosófico dos pensamentos e dos apontamentos realizados, há ainda a necessidade de zelar pela relação entre as implicações conceituais e a rigorosidade exigida em relação ao método de elaboração do conhecimento e de condução consciente dos processos de pensamento. Com isso, o pesquisador deverá incluir blindagem em seu trabalho e em sua atividade em relação à indisciplina intelectual, tão nociva à construção do conhecimento. Por indisciplina intelectual, Vieira (2010) explica que se trata da "ausência de coerência entre os suportes teóricos que, presumivelmente, nos orientam e a prática social que realizamos", o que acabaria por tornar toda a produção mais próxima à reprodução tão combatida pelos pressupostos emancipatórios (VIEIRA, 2010, p. 42).

Segundo Trivinos (1987), a ausência de unidade teórico-prática e de coerência aponta certo hermetismo ou, como definido pelo autor em questão, indicaria um "obscuro ecletismo" dado de forma deliberada, senão pelo menos indicaria certo descuido no qual comprometeria, para além de todo o esforço empreendido nesta incursão, os resultados obtidos em tal jornada. Este mesmo autor refere-se a este comprometimento como "uma exposição metafísica e mecânica das ideias, cuja característica essencial talvez seja seu poder de hierarquizar e isolar os conceitos, tornando-os alheios à realidade social" (TRIVIÑOS, 1987, p. 16).

Procurando evitar que isso ocorra, tomamos o *estudo* inserido no campo da

---

MORAES, Maria Célia M. A teoria tem consequências": indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educ. Soc**., campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009.

pesquisa social como ofício basilar, por isso, aquele que se aventura em não apenas *conhecer*, mas também fazer outros conhecerem aquilo que outrora foi conhecido, deve superar o lugar de profícuo investigador, se desdobrando ainda, conjuntamente, em exímio expositor das próprias ideias, atendo-se para tanto ao compromisso de combater o alto grau de alienação da retórica educacional contemporânea, que tem tornado cada vez mais insípida nossa academia.

Tal compromisso não se apresenta de maneira simplificada devido não só aos estratagemas do mundo capitalista, mas também por causa do complexo universo da composição da realidade social humana. Segundo Marx e Engels (1963), o mundo não se apresenta como um *conjunto de coisas acabadas*, e sim como um *conjunto de processos* (MARX-ENGELS, 1963, v. 3, p. 195). Por isso, é nesse processo de se constituir como pesquisador, em direta relação com o outro, é que nos fazemos ao passo que nos apropriamos das formas culturais de *ser* e *agir* como *humanos*; assim, tal desafio nos vem surpreendendo a cada passo que adentramos neste mundo em movimento, neste universo da apropriação das concepções do trabalho, tanto do trabalho que envolve a atividade de pesquisador quanto da atividade docente que define o trabalho docente do professor de crianças pequenas que atuam junto a miúdos de 0 a 6 anos.

O campo da educação assim como o da educação infantil, são espaços onde também ocorrem a construção do gênero humano e, portanto, é um universo sujeito às determinações histórico-sociais, isto quando tomado à luz do referencial adotado nesse estudo, a saber, o materialismo histórico-dialético. A constituição do gênero humano é totalmente dependente "da produção, reprodução e transformação constante da cultura humana, tanto a cultura material como a não material (MARKUS, 1978; SAYERS, 1998, *apud* DUARTE 2012, p. 207), e o enriquecimento da atividade relaciona-se diretamente com transformação dessa cultura.

Quando tomamos a obra *O Capital* de Marx no capítulo V verificamos que o autor define o processo de trabalho como "atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independentemente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1996, p. 303), assim, para além do sentido fisiológico em que a força de trabalho é aplicada como força humana com objetivo de modificar a natureza, esta mesma atividade também resulta na produção do próprio sujeito que a realiza, ou seja, tem atuado desde sempre como elemento

principal para a constituição do gênero humano.

Os estudos pormenorizados da obra *O Capital* permitem-nos apreender a lógica pela qual deve ser analisada a categoria do trabalho e por consequência, suas implicações para a composição do gênero humano, a saber, sua análise deve partir de seus três elementos constitutivos: primeiro, o trabalho em si, ou seja, a atividade adequada a um fim; segundo, o objeto sobre o qual o trabalho é realizado; e terceiro, os meios, a matéria, os instrumentos que se aplicam ao trabalho (Marx, 1996).

Compreender esse movimento em que o trabalho ocupa papel fundamental para a constituição do sujeito torna-se o eixo central deste estudo, acreditando-se poder favorecer uma maior apreensão da realidade a partir da identificação das determinações histórico-sociais, assim como também da relação entre significados e sentidos[2] relacionados ao se constituir a partir do trabalho docente. Essa premissa é sustentada pela concepção de que, ao analisar o trabalho docente do professor da educação infantil como sua atividade vital, chegar-se-á mais perto de compreender a constituição da identidade do professor de educação infantil e também, um pouco mais acerca da constituição desse suposto *humano genérico*.

Como foi colocado, isso exigirá esforço, pois, segundo o próprio Marx, "toda

[2] Segundo a autora Ligía Martins, "o alargamento do domínio da consciência sobre as ações faz-se exatamente mediante o estabelecimento de relações entre o significado e os sentidos" (MARTINS, 2011, p. 73); nesse sentido, ao escolher analisar a relação entre significado e sentido para pensarmos o trabalho docente no contexto da educação infantil, fazemo-lo sob a premissa de que este é o elemento fulcral para pensar a relação consciente que o sujeito estabelece com a atividade. Nesse estudo admitimos que o significado de uma palavra "é mais estável e preciso já que é convencional e dicionarizado, enquanto seu sentido é dinâmico, podendo ser modificado de acordo com o contexto" (MOTTA, 2013, p. 86). Para compreender melhor os conceitos de significado e sentido, partimos da elaboração que Leontiev utiliza para explicar a relação do sujeito com os significados; segundo este autor, "o homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação" (LEONTIEV, 1978, p. 96). Dessa forma, entendemos que o significado ocupa uma zona mais estável dentre os elementos que constituem o material para que o sujeito construa os sentidos; esses, por sua vez, são constituídos utilizando-se essa zona mais estável e associando-se aos demais elementos presentes nas vivências do sujeito. Quando relacionamos essa construção à realização da atividade, verificamos que "o significado de uma ação diz respeito ao conteúdo da ação". O sentido desta diz respeito às razões, aos motivos pelos quais o indivíduo age (DUARTE, 2002, p. 286), assim, o sentido dependeria do motivo (LEONTIEV, 1978, p. 131). Já quando o "motivo é impulsionado por uma necessidade, e esta consegue ser objetivada no objeto, dizemos que tal relação é capaz de conferir significado à ação e ter um sentido para quem a realiza". Dessa forma podemos afirmar que a direção do movimento indica que é o sentido que se exprime nas significações, e não o contrário, ou seja, não é a significação que se exprime no sentido; portanto, as significações atuam como material para a construção do sentido (LOGARENZI & FRANCO, 2013, p. 97). Duarte (2002, p. 286), a partir se de seus estudos sobre a obra de Leontiev, nos aponta algumas consequências da lógica capitalista para a relação do sujeito e a atividade. Segundo estes autores, "na sociedade capitalista opera-se uma ruptura alienada e alienante entre o significado da ação do operário e o sentido que essa ação tem para ele, ou seja, uma ruptura entre o conteúdo da ação do operário e o motivo pelo qual o operário age (DUARTE, 2002, p. 286). Há, portanto, uma dissociação entre o significado e o sentido da ação proporcionado pela divisão social do trabalho e pela propriedade privada (LEONTIEV, 1978b, p. 89-142 apud DUARTE, 2004, p. 56).

ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente" (MARX, 1974, p. 939). Daí, a necessidade de compreender as concepções de trabalho docente das professoras pesquisadas, assim como o lugar desse trabalho docente na constituição da identidade destes docentes como professoras de educação infantil. Pretende-se conseguir realizar esse intento a partir de um método que possa elucidar tal aparência, que seja capaz de elaborar a síntese dos movimentos geradores das relações existentes no contexto dos processos constituintes de humanização, sejam estes proporcionados pela atividade do trabalho como atividade vital, sejam eles proporcionados pelos processos educativos, enquanto formas de apropriação da cultura humana. Tais processos serão mais bem abordados no corpo do trabalho, cabendo aqui apenas certa alusão para justificar o empreendimento por tal estudo.

Procurando elucidar a origem de tal inquietação, faz-se necessária a apresentação da trajetória deste pesquisador: psicólogo educacional da Secretaria da Educação do Município de Itumbiara desde 2008; presenciou alguns cursos de formação continuada direcionada a professores - ora como ministrante, ora como participante destas formações - e, além destes momentos de formação, conduziu acompanhamento psicopedagógico de processos educacionais, assim como orientação de pais, crianças e professores. Durante estes momentos foi possível vivenciar inúmeras situações reais do cotejo entre a constituição do ser professor e as situações de apropriação da cultura humana vivenciada por alunos e pais, situações quase sempre conflitantes e geradoras de ansiedade.

Minha relação com a temática não se restringia apenas aos atendimentos institucionais, estendia-se também aos atendimentos clínicos realizados em consultório particular, devido a minha formação psicoterápica; assim, em contato direto a partir das inúmeras interrelações sociais - ora em acompanhamento a professores, ora a alunos, ora a pais, enfim, a outros sujeitos que me tocavam de alguma maneira -, crescia cada vez mais o interesse e a necessidade de conhecer melhor essa realidade, essa atividade que é o trabalho docente, assim como o desejo de me aproximar, criteriosamente, dessa forma de conceber a realidade, estudando-a como meios de *humanização*[3]. Quando nos

[3] Para compreendermos melhor o conceito de humanização, partimos da premissa de que "o homem aprende a ser homem" (LEONTIEV, 1978, p. 267), ou seja, que ele não nasce homem mas se humaniza a partir da relação que estabelece com a cultura humana. Esse processo está em movimento desde seu nascimento, pois, como coloca Heller (1970, p. 18 *apud* MARTINS, 2011, p. 24), o homem já nasce inserido em sua cotidianidade, e seu desenvolvimento primário identifica-se com a aquisição das habilidades e dos conhecimentos necessários para vivê-la por si mesmo. Entretanto, a máxima humanização dos indivíduos pressupõe a apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana, pressupõe um processo em direção ao homem genérico. A humanização, processo que se inicia desde os primeiros contatos do indivíduo com a cultura humana, ou seja, em todos os contextos, não se dá apenas pela aquisição das formas mais elevadas

referimos aqui ao processo de humanização, fazemo-lo sob a perspectiva da finalidade do trabalho docente, pois, ainda que tenhamos clareza de que ao realizar a atividade relacionada ao trabalho docente o professor continua o seu próprio processo de humanização - ou seja, também se humaniza durante o processo -, tomaremos em destaque, a fim de análise nesse texto, o processo de humanização da criança a partir do trabalho docente.

Destas excitações surgiram algumas indagações, tais como: como o trabalho docente realizado pelos agentes educacionais atuariam para a constituição de uma identidade de professores de educação infantil? Ou: como o professor, ao realizar seu trabalho docente se constituiria sujeito dessa atividade? Ainda: De que forma o trabalho docente realizaria sua função humanizadora das crianças no contexto da Educação Infantil?

Estas questões rondavam-me insistentemente, pois eu possuía a compreensão de que era preciso dominar tal processo, qual seja: o de constituir-se sujeito a partir da apropriação dos instrumentos e da cultura, sujeitas à determinações histórico-sociais e, por conseguinte, apoderar-se das forças constituintes dessa realidade, pois só assim poderia oferecer condições de, ao emancipar-se, contribuir também para uma prática emancipatória.

Quando Duarte (2013) apoiado nos estudos de Vigotski nos diz que "não podemos dominar a verdade sobre nossa personalidade e dominar nossa própria personalidade, enquanto a humanidade não dominar a verdade sobre a sociedade e não dominar a própria sociedade", compreendemos que é necessário dominar a verdade sobre o que nos rodeia, nesse caso, "a essência da dinâmica social, o que, no caso da sociedade contemporânea, é a essência da dinâmica do capitalismo" (DUARTE, 2013, p. 22). Eu sabia intuitivamente que não me bastava resignar-me à sala fechada de meu consultório, às queixas lamuriosas

---

de conhecimento, mas sobretudo pelo trabalho, atividade humana por excelência, por meio de que o homem se produz como homem. Ao interferir no mundo para garantir sobrevivência, o homem cria a vida humana, por isso o trabalho é a humanização do homem, sem o qual estaria no plano da vida animal. Nesse sentido, a humanização é resultado tanto da cultura material quanto da apropriação cultural e intelectualmente acumulada. Por conseguinte, o homem como ser humanizado não é decorrência de características puramente biológicas, mas sim das relações que este estabelece com as formas de atividade socialmente existentes (MALANCHEM, MATOS, PAGNONCELLI, 2012, p. 195-196). Em relação à apropriação da cultura humana, esta pode e é realizada em vários contextos, mas é o trabalho educativo que ocorre na Escola, realizado de forma intencional, distinto de outras formas espontâneas de educação, que é o responsável pela apropriação do conhecimento em seu mais alto nível de desenvolvimento. Segundo Facci (2004, p. 227), "o trabalho educativo posiciona-se, em primeiro lugar, em relação a objetivações produzidas historicamente; e, em segundo lugar, sobre a humanização dos indivíduos" (FACCI, 2004, p. 227).

e compreensíveis de inúmeros professores solitários e desolados, assim como apenas indignar-me frente às atrocidades do capital e os engodos provocados pelos movimentos alienantes subjugados por esta mesma lógica, era preciso comprometer-me, mas antes era necessário conhecer tal realidade.

Nesse sentido, vivenciei esta realidade desde 2008, inserido na rede municipal de educação de Itumbiara-GO, que em 2013 contava com 147 professores de educação infantil, 101 auxiliares distribuídos nas turmas de berçário, maternal, Pré-I e Pré-II, além de 24 coordenadores pedagógicos, 25 diretores e uma coordenadora geral para a Educação Infantil que era oferecida em 14 CMEIs, 10 escolas (educação infantil e ensino fundamental) e uma instituição denominada AMI-ASSISTÊNCIA AO MENOR DE ITUMBIARA. O atendimento realizado nesses espaços esteve sob orientação da Secretaria da Educação da cidade de Itumbiara que, tendo uma posição geográfica privilegiada, funciona como polo educacional de uma região que compreende as cidades de Goiatuba, Panamá, Buriti Alegre, Bom Jesus, Cachoeira Dourada e Meia Ponte. Por esta condição, a Secretaria da Educação desta cidade é responsável pela coordenação e condução de ações e políticas públicas para as instituições de ensino, professores, profissionais da educação e crianças da região. Sendo assim, a rede municipal de educação de Itumbiara configura-se como lócus estratégico para se pensar a educação regional, e a escolha por realizar o estudo em um CMEI justifica-se pela necessidade de aprofundar no universo micro para dar conta do movimento de ir ao macro destas configurações e, assim, conseguir pensar as relações possíveis nesta conjectura.

Pensar a realidade do investigador ajuda-nos a compreender os interesses, assim como as inquietações que mobilizam as ações direcionadas à realidade estudada. Segundo Carvalho (2013, p. 328), "a ciência, como produto da atividade humana derivada da relação material entre o homem e a natureza, se apresenta dessa determinada forma pelas necessidades materiais do homem em cada momento histórico". Não somente em cada momento histórico, mas em cada momento individual; assim, as linhas traçadas neste estudo são marcas não só da minha necessidade, mas configuram traços marcantes da minha existência.

Coadunam meus pensamentos com os pressupostos que me orientavam, assim como os que me inquietavam, pois entendia que não poderia o professor, tanto quanto eu, distanciar sua atividade de seu modo de ser ou de sua personalidade[4]; o modo de ser dos

[4] Tomamos aqui o conceito de personalidade segundo a Psicologia Histórico-cultural, portanto, referimo-

homens, ou sua essência, se coloca em estreita interdependência como seus modos de produção, tornando-se, portanto, o tipo de relações sociais estabelecidas por eles coerente com tais premissas. Sendo assim, a forma pela qual se estabelece a relação entre o sujeito e seu trabalho e, o significado e os sentidos atribuídos por este profissional a esta relação, seriam então responsáveis diretamente por suas ações ou pela atividade por ele realizada.

Ao afirmarmos essa interdependência entre o individual e o social, partimos da premissa de que a capacidade humanizadora, ou mesmo alienante da atividade, se encontra diretamente interligada com a maneira pela qual os indivíduos significam sua própria vida, e, ainda, o sujeito que pretende modificar a realidade modifica também a si mesmo e o meio em que vive.

Os resultados e discussões realizadas a partir deste estudo poderão ser úteis para a organização e o planejamento de políticas públicas e programas pedagógicos para a região de Itumbiara-GO. Para além de promover subsídios que possam fundamentar estas formações, este estudo poderá contribuir ainda para o fortalecimento de uma Pedagogia para a Infância que pauta-se no fortalecimento da categoria do trabalho como possibilidade emancipadora e constituidora de sujeitos autônomos.

PROBLEMA DE PESQUISA

Esta investigação adentra a Educação Infantil e o sistema de constituição da identidade do professor de educação infantil a partir do processo de humanização possibilitado pelo trabalho docente. Dessa forma, inquerimos: Qual a concepção de quatro professoras de um CMEI de Itumbiara-GO sobre o trabalho docente no contexto de educação infantil e o lugar desta atividade na constituição da identidade deste professor de educação infantil?

OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste estudo será a busca por identificar e a analisar a relação entre significado e sentidos presentes na concepção das professoras de um CMEI de Itumbiara-GO sobre o trabalho docente no contexto da educação infantil.

---

nos a um fenômeno humano tomado como uma construção social a partir da perspectiva de que o psiquismo humano é o reflexo psíquico da realidade, de que esta personalidade se dá por meio da dialética entre os elementos objetivos e subjetivos numa constante tensão. Compreender a Personalidade sob esta perspectiva implica apreender a realidade sob um novo olhar, requer pensar a realidade humana como algo construído pelo próprio homem, gestado por este, inclusive as propriedades de sua própria psique. Segundo Lucién Sève, a "individualidade específica implicada em um contexto específico" ou seja, uma "singularidade mais essencial" (SÈVE, 1979, p. 339); o autor refere-se a esta especificidade para chamar atenção para a constituição de uma personalidade concreta de acordo com os pressupostos da psicologia soviética.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Identificar e analisar a concepção de trabalho docente destas professoras;
b) Identificar e analisar os sentidos atribuídos a natureza humana (criança) a ser transformada pelo professor durante a atividade docente;
c) Cotejar a relação entre trabalho docente e a identidade do professor de educação infantil;

METODOLOGIA DE PRODUÇÃO DE DADOS

Esta pesquisa fundamentou-se no método dialético, utilizando para a produção e reunião de dados, o procedimento da entrevista semiestruturada que fora direcionada por um roteiro composto por perguntas disparadoras. A transcrição da entrevista foi realizada sob a orientação de Manzini (2013).

SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

O trabalho foi dividido em quatro partes.

A Parte I - A PESQUISA COMO POSSIBILIDADE DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: CAMINHOS E DESCAMINHOS ENTRE O MÉTODO E A TEORIA - foi destinada à explanação dos aspectos teórico-metodológicos, assim como à apresentação dos caminhos realizados em busca do desvelar do objeto, ao mesmo tempo que procurou discutir a constituição do pesquisador em meio às contradições que permeiam a produção do conhecimento na academia subjugada pela lógica do capital. Esta parte foi dividida em quatro tópicos. O primeiro, 1.1. **Constituindo-se pesquisador a partir do outro: que realidade é essa?** Trouxe a discussão a respeito da constituição do pesquisador em meio à interrelação social vivenciada nos programas de pós-graduação, donde se busca produzir conhecimento em meio à tensão em torno da produtividade. Discutiu-se ainda nesse tópico a constituição do pesquisador e do conhecimento em meio ao enrijecimento acadêmico. No segundo tópico, 1.2. **Contextualizando os conceitos, esclarecendo os equívocos**, foram apresentados os conceitos que circundam o tema do estudo, dentre eles, o conceito de Educação, Educação infantil e o Trabalho Docente procurando contextualizá-los segundo seu desenvolvimento histórico. No terceiro tópico, 1.3. **Sobre teoria e método: desvendando o objeto**, deu-se atenção à unidade teórico-metodológica

do referencial dialético de apreensão da realidade e suas formas de desvelamento desse real. Foram apresentados nesse momento os caminhos que tornaram possíveis a construção do objeto de pesquisa. No quarto e último tópico, 1.4. **Caminhos para a produção dos dados**, foram apresentados os meios pelo qual os dados - ou seja, a realidade concreta - foi confrontada em busca do desvelamento de seu real.

A Parte II - TRABALHO EM MARX E ENGELS E O TRABALHO DOCENTE COMO CAMINHO PARA CONSTITUIÇÃO DO HOMEM – foi destinada ao aprofundamento das questões acerca da constituição do gênero humano a partir da discussão da importância do trabalho como categoria basilar em Marx e foi dividida em dois tópicos. No primeiro tópico, intitulado **2.1 - O trabalho docente como uma das atividades humanas mais desenvolvidas**, é apresentado e discutido, a partir de um breve percurso histórico e epistemológico do desenvolvimento e evolução do trabalho docente, as principais concepções acerca dessa atividade. Para situar essas discussões, buscou-se em alguns documentos que orientam a educação brasileira, as concepções acerca do trabalho docente, assim como da condição docente e da função do professor. Por fim, foi realizada a relação entre os modelos de profissionalismo apontados por Hargreaves e Goodson (1996) e o trabalho docente assim como às concepções acerca dessa atividade, buscando pensar a repercussões dessas concepções para o trabalho docente e para a representação do professor. Esta discussão abriu caminho para a apresentação e discussão da categoria trabalho no segundo tópico que foi intitulado: **2.2 - Fundamentos históricos, antropológicos e epistemológicos do trabalho enquanto atividade vital**, no qual foi apresentado e discutido a categoria trabalho a partir da leitura marxiana. Já no terceiro tópico, **2.3 Os fundamentos históricos, antropológicos e epistemológicos: o trabalho e a constituição humana** foram discutidos as bases teóricas que sustentam a constituição humana, assim como suas principais categorias constituintes e sua interrelação com a atividade produtiva humana - o trabalho em sua concepção marxiana -. Este tópico foi organizado buscando-se abordar a relação entre a categoria trabalho e as cinco categorias relacionadas ao gênero humano propostas por Gyorgy Markús (1974): natureza, consciência, socialidade, universalidade e a categoria liberdade. Finalizando essa etapa de discussão do papel da atividade produtiva para a constituição do gênero humano, foi resguardado uma parte especial para a altercação acerca dos desdobramentos da complexificação da atividade produtiva humana e suas implicações para a constituição da sociedade que fomentou as discussões proposta no quarto tópico intitulado, **2.4 - Atividade produtiva e alienação** -, este que buscou

apresentar, além da evolução conseguida pelo enriquecimento da atividade produtiva humana e por conseguinte a evolução de algumas formas de atividade, mas que também provocaram enormes engodos, aos quais a sociedade tem se submetido sob a forma abstrata de trabalho e a crescente alienação.

A Parte IV - DISCUTINDO OS RESULTADOS – foi destinada à problematização dos resultados produzidos ao longo da incursão na realidade estudada, e também foi destinada à apresentação das conclusões e das sinalizações proveniente das análises realizadas.

PARTE I- A PESQUISA COMO POSSIBILIDADE DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: CAMINHOS E DESCAMINHOS ENTRE O MÉTODO E A TEORIA

Um dos maiores desafios impostos à produção de conhecimento é o engessamento teórico-metodológico ao qual os estudos acadêmicos muitas vezes é submetido. Um desses exemplos pode ser verificado quando se nota o número de exigências a que o estudo é submetido quando de sua submissão à comunidade científica. Muitas vezes é solicitado que os estudos explicitem seu ponto de partida, ou seja, que apresente suas hipóteses, com isso, inevitavelmente, tal jornada já anuncia seu intento de chegada, o que, em pouco ou nada confere potencial transformador do contexto social. Outro exemplo que ilustra o argumento colocado aqui pode ser percebido quando se verifica a enorme pressão pelo aumento na produção acadêmica e pela necessidade do constante número de publicações, movimento que acaba por comprometer a qualidade dos resultados obtidos.

Tendo como contexto essa realidade e os entraves que se interpõe ao processo de se produzir um conhecimento verdadeiramente crítico e pertinente é que se fez-se a escolha por iniciar as discussões teóricas desse estudo, pela discussão acerca dos aspectos epistemo-metodológicos que envolvem o desvelar das nuances do trabalho docente no contexto da educação infantil, este que é tomado aqui como categoria basilar para a discussão acerca da constituição da identidade do professor. Esta escolha justifica-se por acreditarmos que esse tem sido um dos grandes entraves para a real revolução social pela qual anseiam aqueles que militam para a transformação da sociedade; a carência de rigor crítico do conhecimento produzido, e a ausência de comprometimento com a superação das desigualdades sociais.

Não é tomado de inocência que acreditamos que uma rápida discussão possa provocar a transformação pretendida, por isso sabemos que esta mudança deveria ocorrer mesmo no campo concreto das relações permeadas pelas contradições; mas nosso alento está nas palavras de Marx, quando, em 1844 no texto *Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel*, afirma:

> As armas da crítica não podem, de fato, substituir a crítica das armas; a força material tem de ser deposta por força material, mas a teoria também se converte em força material uma vez que se apossa dos homens. A teoria

> é capaz de prender os homens desde que demonstre sua verdade face ao homem, desde que se torne radical. Ser radical é atacar o problema em suas raízes. Para o homem, a raiz é o próprio homem (MARX, 2010, p. 151).

Portanto, buscando provocar tal arrebatamento, o objetivo deste capítulo se concentra na apresentação dos principais construtos relacionados ao método dialético, assim como dos principais conceitos relacionados ao tema do estudo, a fim de oferecer ao leitor possibilidade de se situar epistemologicamente quanto à filiação do referido texto, além, é claro, de detalhar os caminhos metodológicos pelos quais a realidade foi apreendida e pretensamente interpretada, desde o destacar do objeto dentre a realidade até a escolha dos procedimentos e instrumentos para a produção dos dados a serem analisados.

1.1 Constituindo-se pesquisador a partir do outro: que realidade é essa?

Inicia-se o processo de constituição do pesquisador na medida em que este se aproxima e se propõe relacionar-se com a realidade estudada. Antes de mais nada, a atividade do pesquisador envolve também a realização de um trabalho, ou seja, um movimento intencional direcionado não só no sentido de compreender esta realidade, mas também, por consequência de sua intencionalidade, fatalmente lhe provocará modificação, mesmo que esta não tenha sido prevista e seja de sutil percepção.

Severino (2002, p. 70) é muito preciso e contundente ao dizer que a pós-graduação deve ter sua existência balizada na premissa - e destinação - de que a produção de conhecimento deva se dar “através da pesquisa articulada à formação de novos pesquisadores”; isso não só impõe uma incumbência aos programas de mestrado e doutorado, mas reafirma a prerrogativa marxiana de que nos transformamos ao nos entregarmos ao trabalho de modificação da natureza.

> Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma para

> sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo sua própria natureza (MARX, 1996, p. 297).

Modificar-se enquanto se propõe conhecer determinada realidade, no caso da pesquisa social – esta que ocorre sobretudo mergulhada no universo humano -, coloca-se como um desafio que acaba por encerrar toda e qualquer discussão acerca da neutralidade. Saviani (2013) afirma que não há conhecimento desinteressado, talvez por esta constante vinculação com aquele que conhece. Mas isto não é sinal de que não se possa estabelecer uma relação com o conhecimento pautado na objetividade; segundo este autor, "há interesses que não só não se opõem como exigem essa objetividade" (SAVIANI, 2013, p. 59).

A pesquisa científica, aqui nos referimos à pesquisa social, mais especificamente àquela realizada no contexto da Educação, é tomada como uma construção humana pois pretende realizar uma interpretação e, portanto, uma tentativa de apreender parte da realidade a fim de tentar explicá-la, propor-lhe quem sabe, uma intervenção, reflexão ou crítica, daí a necessidade de objetividade. Ainda que não seja possível realizar nenhuma ação substancialmente modificadora da realidade, alerta-nos Gatti (2007) que a pesquisa em Educação deve se revestir de clareza e definições sobre os conceitos que irão sustentar seu estudo, neste caso em especial, os conceitos de Educação, educação escolar, as categorias de sentido e significado, o trabalho docente, a criança ou sobre a Educação Infantil, antes mesmo de embrenhar na busca de qualquer que seja seu objeto, somente assim, poderemos nos resguardar de não reproduzir os tão combatidos preceitos que produzem a realidade tal como se encontra.

A pesquisa orientada pelo referencial materialista dialético deve ter sempre em mente o caráter dinâmico dos processos, mas também o rigor necessário para a apreensão da realidade; assim, esse bramido por demarcação conceitual precisa ser situado dentro do movimento próprio que é o abrolhar das contradições. Segundo Schaff (1995, *apud* BARBOSA, 2006, p. 278), o conhecimento e, por conseguinte, a ciência estão sempre em construção; por isso não se colocam como réplica da realidade.

Segundo Lenin (1975, p. 123 *apud* DUARTE, 2011, p. 297),

> O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente do objeto. O reflexo da natureza no pensamento

> humano deve ser compreendido não de maneira "morta", não "abstratamente", não sem movimento, não sem contradição, mas sim no processo eterno do movimento, no nascimento das contradições, e sua resolução (LÊNIN, 1975, p. 123 *apud* DUARTE, 2011, p. 297).

Seguindo os pressupostos anunciados acima - de que o conhecimento é referendado historicamente, de que carece ser anunciado inicialmente para nos nortearmos, sem que com isso limite nossas reflexões - entendemos que é preciso, para além de termos limpidez destes conceitos, apresentá-los de forma elucidativa de modo que nosso leitor não faça nenhuma confusão, principalmente aquelas capazes de comprometer o nexo de todo o estudo.

1.2. Contextualizando os conceitos, esclarecendo os equívocos

A Educação é tomada aqui como prática social que ocorre em todos os lugares sociais onde há a transmissão de algum saber, já a educação escolar é o processo "educativo direto e intencional" por meio do qual o indivíduo seria levado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano (SAVIANI, 2013, p. 91). Dessa forma, tanto a Educação, quanto a educação escolar constituiriam práticas sociais pelas quais o indivíduo passaria pelo processo de humanização enquanto se apropria daquilo que os outros homens construíram ao longo da história da humanidade.

Nesse sentido, verifica-se que a instituição escolar se torna um produto da cultura humana. Da mesma forma que verificamos que o indivíduo não nasce homem, mas que cada indivíduo *aprende* a ser um homem, que se humaniza por meio da educação e da apropriação que faz da cultura humana a partir da sua atividade produtiva e da apropriação que faz da cultura humana (LEOTIEV, 1978), afirmamos também que a escola é uma produção humana cuja trajetória pressupõe-se um início, uma historicidade.

Seguindo-se o caminho de situar os conceitos dentro de uma perspectiva histórica, tomemos a constituição da identidade profissional deste que transmite este conhecimento historicamente acumulado de forma sistematizado, ou seja, o docente.

Sob essa perspectiva, docente é aquele que realiza trabalho docente. Segundo Marx (1980, p.404), o trabalho docente se configura como trabalho "não material", pois deve-se ao fato de o produto não se separar do ato de produção, ou seja, o saber objetivo

que deve ser apropriado pelo educando permanece ligado aos sujeitos partícipes do processo, não se alheia do docente.

Marx não se dedicou ao estudo do campo da Educação, tampouco adentrou os aspectos pedagógicos que envolvem o trabalho docente, mas em sua obra *O Capital*, quando discute sobre o *trabalho produtivo*, faz referência ao mestre-escola (MARX, 1996, p. 472) como aquele que trabalha a cabeça das crianças extenuando a si mesmo para enriquecer o empresário, e se refere também a este último como o proprietário dos meios de produção. Nesse sentido, Marx coloca o mestre-escola, o professor ou o docente, como aqui convencionamos colocar, como o que executa trabalho de forma produtiva ou improdutiva, ou seja, como alguém que intenciona fazê-lo, que está envolvido em um processo e que pretende com isso obter um resultado a fim de satisfazer suas necessidades, produzir algo que detém valor de uso, ou mesmo uma mercadoria.

Reservamos uma parte especial para a discussão do trabalho como categoria fundamental para a teoria marxista, assim como também reservamos outro momento para a discussão sobre a relação entre a categoria do trabalho e o trabalho docente; neste momento, cabe-nos apenas introduzir os aspectos relevantes para compreendermos os temas circundantes para a compreensão do nosso objeto, ou seja, o trabalho docente e sua relação com a composição da identidade do professor de educação infantil.

Assim, para evitar passagem aligeirada pelos componentes do trabalho docente - estes que poderão ser discutidos mais calmamente em momento específico -, resta-nos compreender que, assim como propõe Basso (1998), "o trabalho docente concebido como uma *unidade* é considerado em sua totalidade, que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento". Há, portanto, que cotejar a relação entre as inúmeras condições que compõem o trabalho docente - formação do professor (condição subjetiva), representação do próprio trabalho (condição subjetiva), organização da prática (condição objetiva), planejamento escolar (condição objetiva), preparação de aula (condição objetiva), etc. – ou seja, a relação entre as condições subjetivas e objetivas, para então compreender o nexo do trabalho docente.

Assim como a compreensão do trabalho docente requer a análise dessa unidade composta da relação de várias condições, a identidade do professor - que, por sua vez, tem na atividade do trabalho docente um de seus principais elementos constituidores - também requer a mesma análise desta unidade.

Segundo Garcia, Hypólito e Vieira (2005),

> a identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (GARCIA, HYPOLITO, VIEIRA, 2005, p. 54).

Como pôde ser percebido, a identidade profissional dos docentes sofre várias influências, desde sua construção pessoal acerca da vida e do outro, até a própria atividade realizada no contexto do exercício profissional da docência; e, como pretendemos estudar o trabalho docente como uma destas contribuições, esta atividade, por sua vez, pode também ser mais bem compreendida pela confluência de condições objetivas e subjetivas que circundam o cotidiano desse docente. Basso (1998) discute em certa medida o quanto essas condições – o intercâmbio entre elementos objetivos e subjetivos – têm garantido que o processo do trabalho docente não seja totalmente objetivado, impedindo assim a total racionalização desta atividade, o que possibilitaria uma autonomia ao professor. Essa autonomia é resguardada pela compreensão de que os elementos subjetivos envolvidos no fazer docente ocupam papel fundamental na composição da identidade profissional do professor e são de extrema importância para entendermos esse universo que circunda a docência.

Seguindo a proposição de apreender o trabalho docente como unidade, buscaremos tomá-lo em sua articulação dialética entre as condições subjetivas e as condições objetivas, isso, garantido pelas categorias significado e sentido.

Frente às colocações realizadas até aqui, é possível apreender que o campo em pesquisa social, ao envolver fenômenos humanos, antes de qualquer estudo requer maior delineamento de seus pressupostos e construtos; caso contrário, tornar-se-á impossível o reconhecimento de seu pretendido objeto. Tal clareza pretendida oferecerá ao investigador os caminhos para destacar o objeto dentre a realidade que pretende estudar.

Tanto a temática quanto o objeto não nos parecem simples até o presente exposto,

configurando-se de forma ampla e complexa, na qual o micro e o macro se relacionam, influenciam-se e se transformam mutuamente de forma dialética. Tomar a realidade dessa forma, constituída dialeticamente, amplia nossa compreensão da realidade, pois tal lógica se torna uma maneira que sobrepuja, por incorporação, a lógica positivista. Com isso, oferece assim à análise, mais chances de dissolução das contradições existentes (MAGALHÃES e MARTINS, 2013).

Quando procuramos perfazer a compreensão destes construtos em relação à nossa realidade estudada, verificamos que este contexto envolve conflitos e dilemas vivenciados pelas professoras em sua atividade docente, o que nos faz optar por uma abordagem dialética, sem distanciamento do enfoque sócio-histórico. Portanto, a abordagem definida nessa pesquisa é materialista-dialética, na qual, segundo Triviños (1987), parte-se da aproximação e descrição da realidade social com a intenção de atingir, como fim, a sua essência. Nessa perspectiva, buscamos "[...] as causas da existência dele [constituição da identidade do ser professor de educação infantil], procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana" (TRIVIÑOS, 1987, p. 129).

Segundo Lukács (1979) a orientação essencial do pensamento e dos trabalhos de Marx são de natureza ontológica, e não epistemológica; por isso, partindo-se da mesma prerrogativa, este estudo não se aplicará em um "como conhecer" aleatório, mas mais precisamente, em "como conhecer um objeto real e determinado"; daí, a ênfase em uma análise concreta a partir de uma situação concreta. Nesse sentido, o foco da pesquisa consiste em compreender a constituição da identidade do docente no contexto da educação infantil a partir do seu trabalho como prática social, que é também humanizadora em seu aspecto pessoal e profissional. Daí surgem os questionamentos: Como as professoras se veem nesse processo? Como os processos intencionais se relacionam com sua atividade docente? Enfim, como o trabalho docente funciona como constituinte de sua própria subjetividade[5], ou como a subjetividade influenciaria a realização do trabalho docente?

Como já foi colocado anteriormente, a pesquisa precisa concatenar todos os seus

[5] A subjetividade é construída por mediações sociais, o que exige necessariamente um outro que se faz presente na linguagem. É nessa troca permanente que a "subjetividade se constrói na interação entre interno e externo, individual e social, no compartilhar dos significados" (MOTTA, 2013, p. 85). Nessa perspectiva, a subjetividade é considerada permanentemente constituinte e constituída, na "interface do psicológico e das relações sociais" (MOLON, 2003, p. 68).

construtos e, ao mesmo tempo, anunciá-los. Nesse mesmo caminho, orientados pelo materialismo histórico-social dialético, sustentamo-nos pela premissa de que o desenvolvimento histórico-social dos homens ocorre a partir da atividade prática social do trabalho.

A pesquisa em Educação, inserida em um Programa de pós-graduação, oferece a possibilidade de compartilhar, junto com outros pesquisadores, a experiência de se constituir pesquisador, e, ser constituído pelo outro é contar com ele para o próprio reconhecimento do eu.

Refletir, junto ao programa de pesquisa e das leituras realizadas sobre o processo de humanização a partir da atividade docente, auxiliou-nos na compreensão de que a sociedade capitalista é marcada por contradições; isso pode ser verificado tanto no espaço da academia quanto no das instituições de educação infantil, em que há um abreviamento no fazer, na produção de conhecimento, no estudo e na própria atividade docente, tudo isso devido a tamanha burocratização, a tecnocratização e crescente demanda por quantidade. Isto ocorre pela cobrança por quantidade das produções acadêmicas, no caso dos programas de pós-graduação, ou pela demanda pela universalização do atendimento às crianças da comunidade frente à baixíssima qualidade e do respaldo oferecido pelo Estado.

Nesse caminho, enfraquecem as tentativas de desnaturalização das forças reprodutoras de desigualdades, que, quase sempre, são confundidas com arrogância nos debates que exigem maior clamor crítico. Segundo Duarte (2011), a naturalização dos processos humanos - que são, na verdade, determinantemente sociais - é notadamente um movimento perigoso e que precisa ser combatido, pois, para além de influenciar a economia e a política, tem na educação seu principal agravo.

A naturalização é de tal forma imobilizadora, que parece causar maior ruína, principalmente na Educação e na educação escolar, pois, esta naturalização dos aspectos sociais é um movimento nefasto que atua diretamente na formação humana ao tomá-la por processo espontâneo, dado de forma não-deliberada e natural. Essa colocação nos leva a refletir diretamente sobre certa representação social apregoada acerca da escola, a de uma instituição que "restrinja-se à simples tarefa de organizadora de espaço e condições de situações de interação" (DUARTE, 2011, p. 135) e que contribui muitas vezes para a constituição de sujeitos cada vez mais alienados, e possibilita-nos, ao criticar essa representação, propor, a partir de uma concepção de trabalho docente criativo e humanizador, a mobilizado para a transformação social e a superação do capital.

Ainda sobre os efeitos do processo de naturalização, mais especificamente sobre a produção do próprio humano como gênero humano (MARX, 1996) - ou seja, da humanidade -, salientamos a necessidade de intensificar nossos esforços no combate a este tipo de naturalização que leva à cada vez mais a relações interpessoais reificadas; desta forma, compreender tal movimento poderá favorecer maior apropriação dos elementos constituintes dessa realidade e, consequentemente, melhores condições de *Aufefhebung* – "transcendência", "supressão", "preservação" e "superação (ou substituição) pela elevação a um nível superior" (MÉSZÁROS, 1979, p. 14).

A pesquisa que considere a historicidade e a dialética dos fenômenos configura-se como uma necessidade visto a realidade que se coloca diante de nossos olhos, seja no passo contrário à desnaturalização de tais movimentos, seja apenas no desvelar de tais forças contraditórias.

1.3. Sobre teoria e método: desvendando o objeto

Cada época, contexto ou fenômeno, é apreendida pelo investigador segundo a maneira pela qual ele - o investigador - próprio constrói; portanto, a realidade é reconstruída nesse momento, respeitando-se assim as leis da historicidade e materialização a que se está submetido. Vigotski (1995) já nos alertava sobre que "o método tem de ser adequado ao objeto que se estuda" (VIGOTSKI, 1995, p. 47), ou seja, o objeto pressupõe uma interrelação entre aquele que o busca e aquilo que emerge de forma inquietante em meio à realidade. Portanto, sendo o homem constituidor de uma sociedade e constituído por ela, a definição pelo método dialético para nos orientar nesse estudo significa a escolha ideal para nos aproximarmos da realidade humana; por isso, quanto mais fundamentado está o investigador da teoria ou de um referencial teórico, mais convergente e coerente será sua posição e, portanto, mais bem compreendido será em meio àqueles que comungam do mesmo referencial.

Segundo Bodgan e Bilklen (1994, p. 67), "o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto"; assim, sendo coerente com o referencial teórico escolhido, pressupõe-se que a utilidade de qualquer assunto devidamente estudado é a capacidade que ele tem de gerar teoria, descrição ou compreensão a partir de um método de investigação que persegue a compreensão de tais "fenômenos na sua complexidade e historicidade" (MOTTA, 2013, p. 63).

Parece-nos que as contradições do processo de produção de conhecimento insistem em rondar os caminhos do conhecimento crítico, aquele que tende à emancipação, visto que nos últimos anos o período destinado à produção das dissertações nos programas de mestrado foi reduzido, o que leva cada vez mais à necessidade de precisão do investigador em delimitar seu objeto e ainda assim oferecer contribuição. Não basta conhecer e interpretar o mundo, é preciso transformá-lo, nesse sentido,

> [...] o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. (BODGAN e BILKLEN, 1994 p.70).

Apreender essa dinâmica pressupõe admitir a influência da intersubjetividade propiciada pela complexidade das relações humanas; assim, quanto maior for a clarificação do objeto ou, dito de outra forma, quanto mais límpido for este questionamento da realidade, maior será sua compreensão dessas contradições. Acredita-se que a compreensão e a clarificação por si só oferecem, neste caso, contribuição por fazer emergir as contradições presentes na constituição do sujeito que realiza trabalho em meio ao universo da docência. A análise desse material por sua vez, nos possibilitará reorganizar esses elementos e compreender o todo que compõe a unidade do trabalho docente e da identidade do professor.

Ao tentar apreender o objeto, Fernandes (2007, p. 100 – tradução nossa) nos ajuda a esclarecer os caminhos para o reconhecimento deste como "outro elemento que compõe a relação". Mas este *outro* também pode ser o investigador que se descobre enquanto investiga, daí o processo de interpretação voltar-se para si; portanto, nada sobre esse processo deve ser desconsiderado, assim como nada sobre a busca pelo destacamento do objeto do estudo no processo de investigação deve ser negligenciado, pois esse é um processo que consiste de "todo sistema do mundo natural, material e da sociedade cuja estrutura apresenta ao ser humano uma necessidade de compreender, explicar, interpretar, transformar, e se posicionar em relação a um tema ou um problema de investigação". Ou seja, há um múltiplo interesse: o objeto busca o investigador na mesma medida que o investigador pretensamente deseja, a partir de suas inquietações, atribui sentido ao objeto que ele ativamente constitui.

Não devemos confundir o "objeto de investigação com o tema ou o problema de investigação". "O objeto é o sistema de onde a questão ou o problema surge e se desenvolve". Enquanto que "a questão ou problema requer que se considere a relação dialética com o contexto". Ou seja, o problema apresenta-se como um questionamento, como a problematização da angústia ou da inquietação do pesquisador frente ao objeto de seu estudo (FERNANDES, 2007, p. 100 – tradução nossa).

Pelas colocações acima, tendo o trabalho docente e seu papel para a constituição da identidade do professor como tema deste estudo, e a relação entre a concepção destas professoras acerca de seu trabalho docente e a constituição da identidade do professor de educação infantil como objeto deste mesmo estudo, tomamos esta realidade e a indagamos a fim de problematizar nosso tratado, fazendo emergir assim nosso problema. Dessa forma, inquerimos, qual a concepção de quatro professoras de um CMEI de Itumbiara-GO sobre o trabalho docente no contexto de educação infantil e qual o lugar desta atividade na constituição da identidade deste professor de educação infantil? Acreditamos, tendo em vista este questionamento, que não poderíamos respondê-lo sem discutirmos profundamente: o trabalho e o trabalho docente, os significados e os sentidos construídos pelos professores acerca dessa atividade humana, e a constituição da identidade deste profissional.

O objetivo geral deste estudo pautou-se pela busca por identificação e análise da relação entre significado e sentidos presente na concepção destas professoras acerca de do trabalho docente assim como da própria constituição como sujeitos e professoras de educação infantil. Desdobram-se a partir desse objetivo geral outros três objetivos específicos, quais sejam: a) identificar e analisar a concepção de trabalho docente das professoras; b) identificar e analisar os sentidos atribuídos a natureza humana (criança) a ser transformada pelo professor durante a atividade docente; e, c) cotejar a relação entre trabalho docente e a identidade do professor de educação infantil.

Observados desta maneira, que os objetivos de nossa incursão suscitam a colocação do sujeito em primeiro plano, daí a preocupação, anteriormente mencionada, em esclarecer os caminhos do método dialético e o entrelaçamento com o estudo em questão. Assim, tomemos a fala de Martins (2011, p. 33), quando a autora nos diz que devemos apreender "o indivíduo como via de acesso e parâmetro para o conhecimento da totalidade social, tomando-se porém a relação parte-todo de modo essencialmente linear", ou seja, ao perfazer-se o movimento dialético do micro ao macro, poderemos aproximarmo-nos do concreto pensado, pois:

> [...] é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal, entre o indivíduo particular e a totalidade social que se torna possível um conhecimento concreto sobre ambos, ou seja, é apenas por essa via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade (MARTINS, 2011, p. 35).

Kosik (1976, p. 13 *apud* MAGALHÃES e MARTINS, 2013, p.104), sobre a realidade e como ela se apresenta, afirma que "a dialética trata da coisa em si, mas a coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem".

Marx (1996) enfatiza o papel fundamental do pesquisador que, ao se relacionar com a realidade estudada, “deveria apoderar-se da matéria, em seus pormenores, [...] analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX, 1996, p. 18). Dito isso, não só no sentido de enfatizar o papel ativo do pesquisador e da pesquisa, mas também do professor, ambos autores de sua própria constituição - verifica-se a pertinência de realizar tal processo de desvelamento da aparência deste suposto real em direção a sua verdadeira face.

Para a realização do desvelamento dessa realidade, é necessário a escolha de um método que consiga encadear todos os pressupostos anunciados e, ainda, abranger as contradições existentes nas interrelações entre sujeitos e processos educativos como formas de organização social, admitindo que nestas relações ocorre todo um processo de significação em meio a elementos mediadores do processo humanizador do homem.

A escolha do método de pesquisa em qualquer estudo é fundamental; segundo Fernandes (2007), “o método é uma espécie de bússola que evita que o pesquisador se perca no caos aparente dos fenômenos das situações que pesquisa”; nesse sentido, tanto a escolha dos instrumentos quanto escolher chamá-los instrumentos de produção de dados configuram situações nas quais precisamos de guias (FERNANDES, 2007, p. 137 – tradução nossa).

A escolha pelo método dialético, dessa forma, se justifica, pois este exige que o trabalho seja realizado na fronteira de conhecimentos (BARBOSA, 2006), e é somente nesta perspectiva da epistemologia marxiana que um método poderá guardar as possibilidades para o verdadeiro conhecimento científico sobre a pessoa humana, isto é, sobre a realidade objetiva que este termo denomina, a saber, do indivíduo real, vivo, que

atua permanentemente e se revela como síntese de um sistema de relações sociais, ao mesmo tempo como sujeito dessas relações.

Os nexos entre a concepção de homem, as concepções de mundo e as formas de apreensão dessa realidade não se dão de forma cindida; é ilegítima "uma separação rigorosa entre o método e a investigação concreta, que são as duas faces da mesma moeda" (GOLDMANN, 1985, p. 7 *apud* NETTO, 2011, p. 55). É nesse intercâmbio que a realidade acontece, pela via da superação de uma lógica limitante e reprodutora. Assim, a lógica dialética possibilita descortinar a contradição entre a aparência e a essência dos fenômenos que se apresentam.

Mediante a problemática que se estrutura à nossa frente, essa é a configuração necessária caso queiramos superar os modelos de produção de conhecimento pautados em "processos fossilizados e que não conseguem apreender a inversão da realidade que se estabelece no processo de representação sobre as relações de produção, as relações sociais e o próprio conhecimento" (BARBOSA, 2006, p. 278).

Segundo Netto (2011), baseado nos estudos realizados nas obras de Marx e sua dialética, o processo capaz de realizar tal desvelamento é denominado abstração ou "capacidade intelectiva que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo", tornando-se assim, portanto, um "recurso indispensável para o pesquisador" (p. 44). Segundo este mesmo autor, é necessário chegar ao concreto pensado, que consiste "em elevar-se do abstrato ao concreto", o "único modo" pelo qual "o cérebro pensante se apropria do mundo" (NETTO, 2011, p. 45). Seguindo uma síntese: "parte-se do empírico (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pôde ser captada pelos processos de abstração do pensamento (MARTINS, 2006, p. 14-15).

Segundo Marx, "o concreto é concreto por ser uma síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade" (MARX, 2008, p. 26). Talvez isso seja mais correspondente ao nosso sujeito, conjunto das relações sociais, cuja identidade é determinada por multíplices fatores.

Tomado por unidade a realidade necessita ser submetida pelo processo de abstração e análise, pois somente assim, por intermédio de uma análise por-se-ía chegar a uma determinação mais precisa e possibilitar emergir conceitos mais simples, ou seja, é preciso partir do concreto idealizado até atingir-se abstrações mais delicadas e simples, para somente então, perfazermos o caminho inverso a fim de reorganizarmos a realidade

caótica que se mostrou inicialmente.

Tomando o cuidado de seguir esse caminho, ainda é necessário apreender o indivíduo em termos concretos, isto significa considerá-lo síntese de relações sociais diversas; portanto, tanto este sujeito e as relações por ele estabelecidas, quanto os aspectos subjetivos e intersubjetivos envolvidos nesse processo, apresentam-se ao pesquisador inicialmente como um "todo caótico".

Por meio da abstração ou da análise, esse processo de desvelamento ativo realizado pelo pesquisador fará com que o todo caótico se desdobre em suas propriedades fundamentais na forma de categorias menos desordenadas, sob aspectos mais gerais, dos quais será possível reconstruir, via processo de síntese, a realidade inicialmente tomada de forma desordenada. Chegar-se-á a uma "uma rica totalidade de relações e de determinações numerosas" (MARX, 2008, p. 258).

Processualmente, pela análise tomamos o primeiro movimento, aquele que se apodera do empírico, ou seja, a realidade que se apresenta como um "todo caótico", embaralhado em suas múltiplas determinações, e o remete às representações mais simples, que, segundo Marx, resultam em determinações abstratas. Em seguida, o segundo movimento, o processo de síntese que envolve a interpretação do real, movimento pelo qual essa determinação abstrata tomada como análise é levada à síntese das múltiplas determinações do objeto estudado, isto é, ao concreto, "as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento" (MARX, 2008, p. 259).

Tendo conseguido realizar tal desvelamento via método dialético, acredita-se poder contribuir sobremaneira para a compreensão do objeto estudado e assim fundamentar os debates acerca do trabalho docente, sua função e, e por conseguinte, a função social da escola. Na medida que intenta resgatar a constituição dos sujeitos sociais que compõe a função de docente, para além de meramente compreender a constituição da personalidade do professor; pois compreender esta constituição significa tão somente entender a lógica do capital circunscrita nas relações sociais que permeiam esta realidade, estes desvelamentos ofereceriam também instrumentos para minimizar o grau de alienação dos sujeitos envolvidos.

Seguindo os pressupostos da pesquisa qualitativa, Duarte (2002) alerta-nos sobre o rigor acadêmico e a cientificidade exigidos a uma pesquisa realizada sob essa orientação:

> [...] implica incorporar referências teórico-metodológicas de tal maneira que se tornem lentes a dirigir o olhar, ferramentas invisíveis a captar sinais, recolher indícios, descrever práticas, atribuir sentido a gestos e palavras, entrelaçando fontes teóricas e materiais empíricos como quem tece uma teia de diferentes matizes. Tal é, a meu ver, a aventura da pesquisa científica (DUARTE, 2002, p. 152-153).

Para além desta observações e cuidados apontados pelo autor supracitado, faz-se necessário também o delineamento do contexto e do campo de estudo ao mesmo tempo que expõem-se as justificativas que tornam tal incursão relevante.

Determinou-se realizar o presente estudo com professores de educação infantil, entendendo que estes profissionais estão inseridos, não só em Itumbiara-GO, mas em todo o Estado, assim como em todo o País, num longínquo e penoso processo de consolidação da especificidade da docência nesta etapa de ensino. O discurso de que a educação é a mais forte possibilidade de ascensão social contrasta com os baixos incentivos e investimentos neste campo, dessa forma verificamos que este é um argumento que tem sobrecarregado instituições de ensino infantil e também as escolas de tal maneira que estes profissionais têm sido cada vez mais solapados em sua dignidade. Tais falácias estéreis - que mais servem às campanhas políticas - têm servido, na verdade, para a subtração progressiva de uma série de qualidades deste profissional e contribuem para a perda de controle e sentido deste sobre o próprio trabalho, ou seja, para a perda de sua autonomia (CONTRERAS, 2012).

Neste cenário em que as modificações propostas pelas novas legislações direcionadas à educação infantil - desde a obrigatoriedade da formação acadêmica voltada para os aspectos pedagógicos quanto a capacidade operacional e intelectiva do professor de estabelecer relação consciente com as questões relativas ao binômio cuidar-educar -, somadas às modificações que o mundo globalizado oferece às relações sociais - em que as relações reificadas têm tomado a realidade das famílias -, as instituições de Educação Infantil se põem, sobretudo, como fins de complementariedade à educação da família; nesse sentido, o professor recebe cada vez mais a tarefa de suprir tal necessidade social sem - importante dizer - o devido reconhecimento social por sua atividade. Esta situação, aos poucos instaurada, tem provocado mal-estar entre os profissionais da educação.

Este sentimento vivenciado pelos professores é atribuído, segundo estudo de Mosquera e Stobaus (1996), à falta de reconhecimento da sociedade, dificuldade em

estabelecer relação entre o trabalho e os objetivos a serem alcançados pelo ensino, falta de gratificações materiais que - muitas vezes, mas nem sempre - contribuem para empobrecimento do status pretendido por estes profissionais (MOSQUERA e STOBAUS, 1996).

Esse mal-estar leva a uma sequência de sintomas descritos por Cavaco (1995), citado por Facci (2004), como se segue: “frustração, desânimo, descrença, cepticismo, fechamento à mudança e às possibilidades de inovação pode tornar-se um ciclo vicioso a justificar a alienação e um progressivo desinvestimento” (CAVACO, 1995, p. 168 *apud* FACCI, 2004, p. 33).

É certo que a identidade profissional se constitui sob várias situações e determinantes, sejam elas as mais favoráveis, sejam elas permeadas por processos opressivos, situações causadoras de adoecimento, assim também como frente àqueles processos alienantes aos quais está subjugado o trabalho na ordem do capital. Segundo Montero (1991), a alienação é um “processo tanto passivo (exercido de fora), quanto ativo (efetivado pelo próprio sujeito), envolvendo a existência do indivíduo em todas as suas manifestações, e particularmente de sua consciência” (MONTERO, 1991, p. 58 *apud* MARTINS, 2011, p. 131).

A alienação, de uma forma mais abrangente, acomete o trabalhador, principalmente o professor, com sintomas psíquicos marcantes que assumem diferentes manifestações psicológicas, tais como “sentimento de falta de poder”, “sentimento de impotência”, “sentido de absurdo”, “isolamento” e “ausência de normas” (MARTINS, 2011, pp. 131-132). A escolha por ter como foco para este estudo a constituição da identidade do professor de educação infantil se deu para além das novas normativas inscritas no pressuposto legal da necessidade de uma formação pedagógica para realizar essa atividade; que devam também ser superadas quaisquer dicotomias em relação ao binômio cuidar-educar; além disso, outro ponto que nos chama atenção é a estreita relação entre os processos de alienação presentes nos modos de produção e os processos de humanização colocados em movimento via escolarização de crianças tão pequenas.

Assim como o trabalho do professor vem sofrendo modificações, o atendimento à criança pequena no País também foi acometido de transformações, sem que estas modificassem a superestrutura social. Uma das modificações conjecturais mais significativas foi provocada pela Lei de diretrizes básicas 9.394/96 que, notoriamente, demarcou a educação infantil como partícipe da etapa básica de educação. Por esta razão, definiu-se como campo de estudo um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI,

localizado na periferia do município. A escolha por ser um único CMEI justifica-se pela necessidade de se aprofundar os estudos quanto a realidade microinstitucional, tendo-se em vista o restrito tempo destinado à pesquisa em pós-graduação. Justifica-se a escolha pelo CMEI em detrimento de alguma escola que oferecesse educação infantil, ou mesmo da AMI, que também atende crianças de 0 a 6 anos, pois o CMEI, desde sua criação, diferentemente das outras instituições citadas, tem sido um espaço destinado ao atendimento de crianças pequenas sob cunho sobretudo pedagógico, além de ser bem constituído, tanto em termos da área física quanto do aspecto profissional, supostamente pessoas preparadas para o atendimento a crianças de 0 a 6 anos. Nossa escolha pelo CMEI em que foram produzidos os dados se deu de forma aleatória, e foi condicionado ao aceite do convite para participação no estudo e a assinaturas dos termos de liberação da Secretaria da Educação de Itumbiara-GO.

1.4. Caminhos para a produção dos dados

Quanto ao procedimento para a construção dos dados privilegiou-se a entrevista semiestruturada. A entrevista foi pensada a partir de um instrumento (roteiro composto por questões norteadoras) que foi orientado de modo a tornar o encontro entre investigador e sujeito participante, um momento mais propício a um relacionamento recíproco e de confiabilidade. A entrevista na forma de procedimento para a construção de dados precisou ser algo ponderado, intencionado segundo os objetivos pré-concebidos. O roteiro funcionou como um instrumento preciso e de valor imprescindível pois permitiu maior liberdade durante o diálogo. Nesse sentido, até mesmo a escolha por tomar o roteiro como instrumento carrega determinada intencionalidade. Segundo o materialismo histórico-dialético, instrumento "é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana [...] é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas" (LEONTIEV, 1978, p. 268)

Retomando a questão da entrevista, o roteiro composto pelas questões norteadoras buscou fundamentação em Rosa & Arnoldi (2006), que afirmam que a escolha desse formato de questionamento possibilita que o sujeito possa se sentir à vontade para proferir suas ideias, pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. Segundo estes autores, este formato permite um questionamento mais aprofundado sobre os temas abordados, pois não obstrui o diálogo; acreditamos que o procedimento tomado dessa

maneira pode potencializar um relacionamento mais fluido e recíproco, podemos até minimizar o sentimento de desconforto e de desconfiança. Para tanto, é necessário que se elabore, anteriormente, um roteiro que corresponda aos objetivos pretendidos pelo estudo, somente desta maneira as questões poderão se manter flexíveis em sua sequência, assim como em sua dinâmica (ROSA &ARNOLDI, 2006, p.31). Resguardados estes cuidados, resta ao entrevistador atentar-se às minúcias do discurso, às inflexões da fala, assim como às disposições corporais durante a entrevista.

A conversa, então, pautou-se por alguns questionamentos disparadores para se obterem respostas dos professores sobre: a) sentido/significado de ser professora da educação infantil; b) sua formação acadêmica; c) sua prática docente na Educação Infantil com crianças de 0 a 6 anos; d) a educação infantil e sua função nos dias de hoje; e) o que pensam acerca da criança e sobre o processo de humanização; e, por fim, g) as atividades realizadas pelos professores em seu cotidiano, assim como o grau de satisfação em relação a estas atividades.

Aqui faz-se necessário destacar os elementos pelos quais se justificou tal busca, sob o risco de se perder no discurso e no semblante atrativo dos sujeitos que se colocam frente ao investigador. Para além de atentar ao conteúdo das falas, há determinados princípios relutantes e pertinentes à pesquisa, de cunho materialista. Vale dizer que o pretendido durante o diálogo não aparece nas representações abstratas, por isso não coincide com o que os homens dizem ou sequer com suas idealizações; mas, como determinou Marx, dever-se-á partir destes lugares, para, em seguida, chegar aos homens de carne e osso; pois daí se devem realizar as discussões; “parte-se dos homens realmente ativos [...], do seu processo de vida real” (MARX-ENGELS, 2007, p. 94).

Para que fosse possível captar o máximo de elementos possíveis durante os encontros, foi necessário que as conversas fluíssem como num diálogo, por isso elas foram gravadas e transcritas para que não fossem interrompidos os pensamentos e as reflexões. As transcrições foram realizadas sob as orientações de Manzini (2013). Segundo este autor, a transcrição pode ser entendida como uma das várias fases da entrevista, e o investigador deve estar sempre em busca de seu objeto. A transcrição teve como meta transpor algo sonoro - que pôde ser ouvido e reouvido - para uma representação gráfica, que passou a ser objeto de análise por parte do pesquisador. Assim, essa passagem foi composta de recortes, e o pesquisador buscou escolher seus critérios para representar graficamente aquele dado que foi coletado.

Toda precaução com a entrevista e com os dados produzidos faz-se necessário,

pois são infindáveis os perigos que se correm de se esvair dos objetivos do estudo nesse momento, tamanha é a sedução oferecida pelo discurso e pela história de vida dos sujeitos entrevistados. Conforme nos lembra Martins (2011) quanto às várias orientações teórico-metodológicas disponíveis, são vários os discursos sedutores sobre:

> [...] a valorização da pessoa e sua subjetividade, sobre histórias de vida de professores, sobre a importância dos conhecimentos adquiridos experencialmente, sobre a criatividade da atividade docente, sobre a valorização da prática pessoal, sobre a articulação entre a aprendizagem e cotidiano etc. representam, outrossim, estratégias para o mais absoluto esvaziamento do trabalho educacional (MARTINS, 2011, p. 26).

Por outro lado, o que queremos destacar é a relação entre o significado e os sentidos presentes na concepção das professoras sobre o trabalho docente, sobre sua própria atividade.

A entrevista qualitativa é uma possibilidade de transformação. Quando falamos, nós nos ouvimos; quando nós nos ouvimos, temos a oportunidade de nos organizar. Segundo Fernandes, "por meio da entrevista qualitativa, a pessoa entrevistada descobre-se a si mesma e analisa o mundo e os detalhes em seu entorno, revelando o espaço inconsciente de sua vida cotidiana"; não somente para quem é entrevistado, mas para quem ouve também é oferecida a possibilidade de re-pensar as próprias questões, e por isso esta prática é "igual a conversa, se encontra a meio caminho entre a conversa cotidiana e a entrevista formal" (FERNANDES, 2007, p. 197 – tradução nossa), tudo - é claro - com o rigor do estudo científico.

Os diálogos foram realizados individualmente na própria instituição de ensino e no próprio horário de trabalho das professoras; para tanto, a coordenadora se organizou para que as salas das respectivas professoras fossem dirigidas por outros profissionais durante o momento da entrevista. A conversa ocorreu em uma sala reservada, antecipadamente organizada, e se manteve livre de interrupções durante todo o procedimento. Foi realizada uma primeira entrevista com as professoras, cuja duração em média foi de 25 minutos.

Após as transcrições destas entrevistas, a confirmação dessas informações junto às professoras e ao passo que as análises iam sendo realizadas, constatou-se a necessidade de retomar o contato com elas para a complementação da entrevista; julgou-se pertinente,

nesse momento, esse movimento de ir e vir, a fim de responder tanto ao intuito do estudo quanto ao propósito de ser fiel à realidade estudada.

Foram entrevistadas quatro professoras: uma professora do BERÇÁRIO (BIANCA - 43), formada em Pedagogia com especialização em Educação Infantil; uma professora do MATERNAL (MEIRE - 37), com formação no magistério e, no momento, no segundo período do curso de Pedagogia; uma professora do PRÉ-I (PATRÍCIA - 35 anos), com formação em Pedagogia; e, uma professora no PRÉ-II (PRISCILA - 26), com formação em História e especialização em Educação infantil e, no momento, no sexto período de Pedagogia. Foram escolhidos nomes fictícios para representar as professoras e resguardar o anonimato.

O contato com a realidade na qual os entrevistados são tomados como sujeitos admite-se que o trabalho por eles realizado contribui para a constituição de sua identidade profissional, e pensar esse movimento é, por si só uma tarefa de interpretar a realidade e lhe conferir sentido. Segundo Bodgan e Bilklen (2007, p. 91), este é "um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do tudo onde ele está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita seu material de estudo". Sendo assim, nas entrevistas, a aparência apresentada a partir das representações configura uma distorção da realidade porque, para o investigador, aquilo que ele vê possui uma configuração própria, uma identidade e um contorno que lhe são claros, enquanto que para os demais participantes são só mais alguns elementos dentre tantos da realidade que se apresenta. O rigor na clarificação da metodologia pode ajudar com que essa identidade possa ser compartilhada.

Toda pesquisa é limitada, toda investigação repousa no limiar do que a realidade permite conhecer; nesse sentido, a contradição se apresenta como uma das principais categorias de análise para o universo de dados coletados. Os significados apreendidos da realidade apresentam um duplo papel, além de representar os processos da atividade humana e o de sua constituição; eles fazem parte do processo, ou são constitutivos desse processo, podendo mesmo apresentarem-se como uma representação invertida da realidade (BARBOSA, 2006; BARBOSA & MAGALHÃES, 2004)

Inversão que pode e deve ser apreendida e desvelada pelo método dialético, no qual é realizado a superação das dicotomias, e, tendo em vista que a aparência esconde a legítima manifestação da realidade, é preciso, trilhar um caminho que vá das primeiras impressões, da descrição fenomênica e das significações consensuais apreendidas na

imediatez afim de se atingir as múltiplas determinações ontológicas desse real (MARTINS, 2006)

Kopnin (1978), citado por Carvalho (2013), salienta que a realidade se apresenta ao observador infringindo-lhe limitações quanto à possibilidade de conhece-la a partir de como ela se mostra. Por mais que nossa instrumentalização e nossa metodologia estejam aguçadas, o observado coloca apenas uma parcialidade da sua realidade, mas isso não nos impossibilita encontrar, nesse fragmento, a totalidade pretendida. Totalidade que deve ser buscada por intermédio da perspectiva dialética, tendo-se em vista que o investigador estabelece, em relação ao objeto observado durante o processo de investigação, a expressão da "consciência universal do sujeito coletivo do conhecimento", tomado como uma "individualidade singular concreta" capaz de conhecer e apreender a totalidade do objeto. Além de todas as preocupações, esta individualidade singular concreta que a consciência humana representa "deve conhecer a totalidade do objeto, ainda mais, conhecer e só conhecer quando a totalidade do objeto é compreendida. Só é objetivo o conhecimento da totalidade. O conhecimento só é concreto quando referido ao todo" (CHASIN, 1988, p. 2 *apud* CARVALHO 2013 p. 330).

Para a epistemologia materialista histórico-dialética, só é possível conhecer e compreender os fenômenos em sua processualidade e totalidade ao se apreender a dialética entre singularidade, particularidade e universalidade

Segundo Lukács (1970, p. 83) *apud* Martins (2006)

> Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediaticidade (sendo o ponto de partida do conhecimento), em sua expressão universal revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução enfim, a sua totalidade histórico-social. Ocorre porém, que nenhum fenômeno se expressa apenas em sua singularidade ou universalidade. Como opostos, se identificam, e a contínua tensão entre eles (singular-universal) se manifesta na configuração particular do fenômeno. Em sua particularidade ele assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade de modo determinado, porém não completo, não universal. (LUKÁCS, 1970, p. 83 *apud* MARTINS, 2006, p. 11-12).

Para buscar conhecer tal totalidade, os dados transcritos foram submetidos ao processo de abstração e posteriormente ao processo de análise, donde se procurou fazer

emergir as contradições entre os sentidos e significados das informações obtidas. Segundo Bernardes (2012), o método dialético procura considerar as contradições presentes "nas relações entre sujeitos e o processo educativo como forma de organização social [considera ainda] [...] a atividade do professor e do estudante como forma de trabalho mediadora no processo de humanização". As categorias são, pois, constituídas dialeticamente, desde o diálogo para a apreensão dos dados até o momento então presente, o da categorização, quando a identificação do interlocutor é trazida à cena e incorporada à leitura subjetiva do pesquisador – constituindo todo o material de análise.

Duarte (2000) nos diz que tais categorias de análise são oriundas da realidade, e não do pensamento; portanto, é este que se apropria da realidade por meio das abstrações advindas das mediações disponíveis. Por isso, quanto mais nos aproximarmos dessa realidade, mais poderemos nos apropriar dessas categorias e encontrar maneiras de as explicar.

Para Marx (2010, pp. 36-37), estas categorias são, na verdade, movimento do pensamento e, portanto, movimentos da realidade objetiva. Ao analisar a relação entre a realidade abstrata e a substancialidade para analisar as forças de sustentação do *Estado*, Marx lança mão de elementos tais como a necessidade, o poder e a atividade para compreender e explicar como eles se configuram como sujeitos, "o espírito que se sabe e se quer é a substância do Estado"; assim, "[...] o interesse universal e a conservação dos interesses particulares nele é o fim universal e o conteúdo desse espírito, a substância existente do Estado", ou seja, por meio da realização desse conteúdo abstrato atinge-se a substancialidade própria, que é a própria categoria lógica abstrata (MARX, 2010, p. 37). É nesse sentido que tomaremos as categorias nesse estudo como análises dos processos de conhecimento e de pensamento e, segundo nosso referencial, podemos admitir que tais categorias assim apreendidas atuam como expressões dos movimentos da realidade objetiva exteriores a este pensamento.

PARTE II - TRABALHO EM MARX E ENGELS - CAMINHO PARA A CONSTITUIÇÃO DO HOMEM

Segundo Marx (1996), o trabalho [*arbeit*] quando subjugado pela dominação do capital, tomado a partir de processos que levam ao alheamento entre o significado da atividade realizada e o sentido que esta atividade representa para aquele que a realiza, quase sempre é destituído de sua capacidade emancipatória; então, atua como meio para a simples satisfação das necessidades. Este mesmo autor é muito enfático ao dizer que a atividade vital humana, ou seja, o trabalho, não só é responsável por satisfazer tais necessidades primais, conseguindo-o ao promover as condições materiais responsáveis por esta existência, mas também é capaz de promover a vida genérica do homem.

Nesse caminho procuramos relacionar a atividade vital com a constituição da identidade pessoal de determinado sujeito concreto, este que possui uma historicidade, que, portanto, está subjugado às forças opressoras do capital e aos determinantes sociais, assim como também está aberto ao desenvolvimento de suas capacidades, potencialmente mobilizadoras de transformação.

Segundo Markús (1974), o indivíduo precisa incorporar para si, a seu próprio labor, os meios e a lógica envolvida nas formas de comportamento que têm sido desenvolvidas ao longo da história. Partimos dessa afirmativa para compreendermos melhor a composição da identidade pessoal, esta que se relaciona diretamente com a atividade realizada pelo sujeito; aqui nos referimos à atividade como labor, e não como trabalho segundo sua forma abstrata assumida segundo a lógica do capital. Assumimos também que há uma relação de interpendência entre a identidade pessoal e a profissional, ambas com uma extrema capacidade de autocriação movida pelos processos de apropriação e formação. Nesses processos há sempre uma tensão entre continuidade e descontinuidade, movimentos de análise em que há uma total desintegração e também momentos de síntese, donde é imprescindível a capacidade de integração. “A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades” (MOITA, 1992, p. 139).

São objetivos deste capítulo a apresentação do percurso histórico do trabalho docente no campo da Educação e, também, a construção de um campo conceitual-prático sobre os fundamentos que sustentam a discussão sobre o trabalho como atividade vital segundo a concepção marxiana, assim como seus aspectos relativos ao trabalho jugulado pelo capital, o que nos auxiliará a compreender o contexto no qual se insere o trabalho

docente. Por fim, discutiremos o trabalho alienado como elemento que compõe as nuances entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato.

2.1. O trabalho docente como uma das atividades humanas mais desenvolvidas

Antes de iniciarmos nossa discussão, é importante salientar novamente que o trabalho docente é tomado aqui sob a perspectiva de *labor*, ou seja, como atividade vital realizada dentro de uma configuração maior que é a profissão docente; a profissão de professor tomada como trabalho abstrato, como profissão, ou seja, como uma ocupação social em meio à lógica capitalista. Assim, quando nos referirmos aqui ao trabalho docente, ao trabalho realizado pelo professor ou à sua atividade, estaremos nos referindo à categoria trabalho enquanto atividade vital segundo a concepção marxista. De outra forma, quando estivermos discutindo profissionalismo, estaremos nos referirmos ao trabalho abstrato, ou seja, à categoria profissional de professor; estaremos - na verdade - discutindo uma das configurações que o trabalho pode assumir segundo a lógica capitalista.

Ainda que possamos partir da premissa de que houve ao longo da histórica da humanidade o enriquecimento da atividade com o advento do capitalismo, o que tem ocorrido é uma desqualificação progressiva deste labor, desde aquele realizado no contexto fabril como também o labor imaterial.

A alienação do trabalhador em relação ao processo de produção, ao produto produzido e aos demais sujeitos sociais envolvidos nesse movimento, além de provocar a desqualificação do trabalho abstrato e do próprio trabalhador, tem contribuído para a gradativa fragmentação dos processos envolvidos na atividade, donde o alheamento se intensifica cada vez mais na medida em que forem menores o domínio do sujeito de tal especialidade e o grau de profundidade do conhecimento requerido para a formação desse trabalhador. Esses elementos repercutirão diretamente nas representações em torno do trabalho abstrato, portanto, estão diretamente relacionados ao trabalho docente realizado pelo professor.

Estas são discussões que têm levantado várias questões, altercações que não estão desarticulados de um movimento que é próprio da sociedade capitalista e que é impulsionado pela lógica pós-modernista. Dentre estas questões estão a profissionalização do professor; o lugar do professor em meio aos processos formativos; o papel e o valor da instrução ou do ensino para os processos de humanização, assim

como as representações em torno da docência e sobre a composição das especificidades do trabalho docente, seja ele trabalho tomado como produtivo ou improdutivo, seja o trabalho docente direcionado ao nível superior ou dedicado à educação de crianças de 0 a 6 anos de idade. O fato é que, em meio a tantas questões e algumas controvérsias geradas dos motes acima apresentados, o que se tem se percebido é uma crescente desvalorização do professor e um esvaziamento do trabalho docente, constatação que de alguma forma possui o potencial danoso para a formação de sujeitos autônomos e para a real transformação social tal qual ansiamos.

Relacionar a categoria trabalho à constituição do sujeito a partir de uma concepção marxiana do trabalho nos parece o mais apropriado para resgatar o axioma desta atividade para a constituição do gênero humano. O trabalho tomado como atividade vital constituidora é fundamental pois atua tanto no campo social como na constituição individual do sujeito. Como bem coloca Clot (2006, p. 201),

> "o trabalho é ação e possui uma função psicológica precisamente porque põe o sujeito à prova de suas obrigações práticas e vitais com relação aos outros e com relação ao mundo. A ação não é uma iniciativa puramente individual oferecida aos outros, nem uma criação pessoal" CLOT, 2006, p. 201).

Dessa forma, o trabalho realizado tem também a finalidade de estabelecer conexão entre os sujeitos sociais e suas aspirações para construção do futuro idealizado, no qual se incorpora um meio social para viver e desempenhar sua socialidade.

Quando pensamos o trabalho docente e sua capacidade potencialmente transformadora, podemos dizer que ele também é representativo do sujeito que o executa, ou seja, está intrinsicamente relacionado a como o sujeito se apropriou do mundo objetivo que o cerca, a como este atribuiu significado à realidade, aos instrumentos e à cultura humana que compõe seu universo, ou seja, ele se atém ao ajustamento da "apropriação psicológica" do trabalho como um trabalhador.

Sob esta ótica, percebemos que a subjetividade compõe este cenário atuando como elemento fundamental para a composição da execução e compreensão desta atividade e ainda, que as condições concretas e as prescrições sobre o trabalho estão emaranhadas na dinâmica de constituição do trabalho do professor, em íntima relação com os aspectos sócio-histórico-culturais mais amplos (VYGOTSKY, 1995)

Por se tratar de uma construção histórica e social, além de também ser composto pela apropriação pessoal, o trabalho docente como categoria de atividade está relacionado a determinantes objetivos e subjetivos; nesse sentido, está tanto direta e simultaneamente relacionado ao processo de universalização da escola e de estatização da educação, das políticas educacionais e das questões relacionadas à gestão escolar, quanto da apropriação que os sujeitos envolvidos nesse processo fazem destas políticas, destes processos e dos referenciais filosóficos e metodológicos que orientam a prática pedagógica.

Ao nos referirmos à universalização da escola e à estatização da educação, falamos de dois movimentos distintos, mas intimamente relacionados. Ambos intentam levar a educação a todos em torno da ideia da democratização da educação e do favorecimento de condições de ascensão social para todas as classes sociais, mas o que se tem percebido ao longo do processo de escolarização e universalização da educação, principalmente nos países subdesenvolvidos, é a preocupante simplificação do trabalho docente e o descuido patológico com o aspecto epistemológico em relação ao fazer docente.

Como a apropriação que os professores fazem dos referenciais filosófico-metodológicos constituem material para a composição do trabalho docente, faz-se necessário abordarmos, a partir de um enfoque histórico, como o trabalho docente tem sido discutido em relação aos referenciais.

Não é nosso objetivo realizar aqui uma extensa e detalhada reconstrução dos caminhos que cercam a história do desenvolvimento do trabalho docente; o que faremos, no entanto, é apresentar alguns elementos pontuais que situam o trabalho docente em relação aos grandes nomes da Pedagogia e da Psicologia a fim de localizar nossa discussão sobre a "evolução" dessa atividade.

Comecemos pelo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), cujo referencial filosófico estaria relacionado aos ensinamentos de Jacques Rousseau e sua educação da natureza. Pestalozzi, seguindo esses preceitos, tinha na educação um caminho para a educação moral, por isso tomava a educação e o trabalho docente como instrumentos de regeneração social que visavam ao desenvolvimento integral do homem. Assim como Rousseau, Pestalozzi acreditava que a criança precisava ser protegida para que sua inteligência não sofresse com intervenções além de sua capacidade, sendo portanto resguardada de desafios; assim, o trabalho docente deveria resguardar para que fosse possível desenvolver na criança, de forma natural, os germes humanos que ela trazia consigo. Sua Pedagogia poderia ser considerada centrada na intuição, focada nos aspectos

naturais e espontâneos do desenvolvimento.

Apesar de vários equívocos nas proposições do método Pestalozzi ele foi fundamental para respaldar a construção teórica de outros autores que se dedicaram a estudar os fenômenos educativos, caso de Friedrich August Froebel (1782-1852) e Johann Friedrich Herbart (1776-1841).

Friedrich August Froebel ficou conhecido pelos seus *Kindergarten* (Jardins da Infância), dedicando-se com maior exclusividade à educação da primeira infância. Froebel fundamentou suas bases na credibilidade conferida aos estudos do desenvolvimento humano; ele afirmava que o desenvolvimento humano seria um processo articulado entre fases diferenciadas e que conhecer este desenvolvimento a fundo era imprescindível, pois,

> [...] nada tão nocivo ao êxito do desenvolvimento e do aperfeiçoamento do homem, como entender qualquer grau de seu desenvolvimento como se fosse isolado dos demais. É preciso que os diversos graus da vida, conhecidos sob o nome de infância, meninice, adolescência, idade adulta e velhice, formem uma cadeia sucessiva e jamais interrompida; que a vida seja conceituada como uma em todas as suas fases, apresentando um conjunto completo; que a criança pequena e o menino não sejam considerados como seres distintos do adolescente e do homem, distintos até o ponto de se perder de vista que na criança pequena e no menino não há senão o próprio homem nos primeiros graus de sua vida. Contudo, é com enorme freqüência que este grave erro se reproduz entre nós; os graus posteriores consideram aos graus anteriores como se lhes fossem de todo estranhos, como se deles diferissem essencialmente (FROEBEL, 2003: p. 12).

Assim, o conhecimento do desenvolvimento humano era um dos saberes que o professor deveria dominar para conduzir o desenvolvimento dos pequenos. Com esta ênfase dada ao desenvolvimento, Froebel seria o primeiro a defender que o ensino das crianças pequenas deveria ser realizado em espaço diferenciado, assim como realizado a partir de uma metodologia diferenciada. O termo *Kindergarten* representaria esse ideário no qual haveria a necessidade do respeito à especificidade de cada fase do desenvolvimento, especialmente para as crianças da primeira infância, que ganhariam um lugar especialmente pensado para elas, no qual seu desabrochar ocorreria como o de flores

no jardim.

Ainda que Froebel tivesse avançado sua Pedagogia em relação a Pestalozzi, ambos ainda centravam suas propostas na ideia de um desenvolvimento que ocorria de forma natural, impulsionado por processos espontâneos.

Froebel investiu seus esforços para elaborar jogos ou brinquedos, os quais ele chamou de "dons" que buscavam despertar na criança o verdadeiro "dom". Seguindo o caminho do desenvolvimento natural, os brinquedos, jogos e brincadeiras elaborados por Froebel seguiam a lógica de conter intrinsicamente a cada jogo elementos e princípios inseridos em cada brinquedo específico, que despertasse naturalmente o eclodir da graça divina conferida a cada criança. Toda a estratégia pedagógica era voltada, portanto, à criação e à utilização dos brinquedos ou "dons" a fim de estimular o germinar dos dons de cada criança em particular.

Como pode ser percebido, a instrução não tem, na perspectiva de Froebel, a função de oferecer conhecimento, mas sim proporcionar, por meio da atividade, do uso do brinquedo ou do jogo, a construção do desenvolvimento. E ainda que Froebel enfatizasse que a escolha desses brinquedos não devesse ocorrer de forma aleatória, ao acaso, para tal tarefa o professor necessitaria ter extremo conhecimento acerca das habilidades trabalhadas com cada brinquedo, ou seja, da lógica de desenvolvimento proporcionado por cada jogo. Ainda assim, o que percebemos é que nesta metodologia em específico há um deslocamento que vai da ação do professor para a ação do instrumento como elemento central da atividade educativa. O instrumento, o jogo ou a brincadeira, possui portanto o papel central no trabalho realizado junto às crianças, conferindo ao professor e à sua ação, assim como ao conhecimento, papéis coadjuvantes nesse processo.

Outro alemão que de alguma forma se alinhou com a perspectiva de Pestalozzi foi Johann Friedrich Herbart, que se ocupou também das questões educativas e ofereceu grandes contribuições à Pedagogia ao empreender grande esforço para situá-la dentre as Ciências. Este esforço culminou no reconhecimento tanto da educação quanto do ensino como áreas e atividades consideradas complexas, ou seja, que requerem formação científica para sua realização.

Seguindo os modelos científicos, Herbart propôs que a atividade pedagógica seguisse cinco passos formais - o primeiro seria a *preparação*, seguida da *apresentação*, passando pelos processos de *comparação* e *assimilação*, depois pela *generalização* e finalizando com a *aplicação*; todo esse movimento buscou de alguma forma reproduzir o método indutivo proveniente das ciências naturais. Este investimento de Herbart pode ser

considerado um grande passo para a complexificação do trabalho docente, ainda que fosse indicado apenas para aplicação no ensino secundário.

Assim como Herbart, Jonh Dewey (1859-1952), maior representante da Escola Nova e do movimento escolanovista, também propôs cinco passos em sua pedagogia buscando aperfeiçoar os processos elementares. Estes passos foram: a) *atividade*; b) *problema*; c) *levantamento de dados*; d) *hipótese*; e e) *comprovação*. Jonh Dewey foi um filósofo e educador que, fundamentado na Psicologia e no pragmatismo, conferiu duras críticas à escola tradicional, seu professor e modelo de ensino tradicional. Adepto da cientificidade defendida por Herbart, Dewey acreditava que o processo educativo precisava ser devidamente conhecido e que oportunizasse ao aluno que o assumisse com maior autonomia, inclusive na escolha do conhecimento a ser apreendido. Para este movimento o conhecimento só era útil se fosse obrigatoriamente significativo para o aprendiz.

O método de Dewey era conhecido como "método de reflexão" e detinha algumas considerações; primeiro, o aluno deveria estar sempre em uma situação de experiência, ou seja, que a atividade contivesse os interesses e assuntos cotidianos do aluno; em segundo, por se tratar de assuntos que compõem a vida dos alunos, haveria sempre um problema real emerso da inquietação dos próprios alunos, garantindo-se assim seu envolvimento e que lhes pudesse conferir desafio; em terceiro, que estes alunos já possuíssem dados, fatos, ou seja, elementos informativos que lhes servissem de parâmetro para a tomada de decisões; quarto, que emergissem destes alunos sugestões e soluções possíveis para o problema, estas que serão devidamente testadas no passo seguinte; no quinto passo, os alunos buscariam a testagem das soluções possíveis elaboradas por eles mesmos, com isso, essa estratégia lhes proporcionaria a aprendizagem e a apropriação por meio de um processo praticamente autônomo (DEWEY, 1979).

Para que o movimento detalhado acima seja possível, o professor deverá ocupar uma posição bem específica, segundo Cambi (1999, p. 553):

> [...] ele não é mais a figura essencialmente autoritária que distribui o saber através de uma aula de tipo intelectualista e aquele que controla a aprendizagem de técnicas culturais específicas por parte dos alunos, mas um guia que organiza e regula os processos de pesquisa da classe, um animador das várias atividades escolares. [...] O método do ensino, de fato, deve seguir 'a lei implícita na natureza da própria criança', de tal

> modo que ‘o lado ativo’ da aprendizagem preceda sempre o ‘passivo’, já que ‘a expressão vem antes da impressão consciente’ (CAMBI, 1999, p. 553).

Como foi colocado, a Escola Nova ofereceu novas representações para o termo ensino e para o papel do professor; com isso, o trabalho docente também sofreu modificações, não somente em seu processo de atividade, mas também em sua concepção. Edouard Claparède (1873-1940), psicólogo e pedagogo suíço, foi outro a contribuir com essa nova concepção do trabalho docente e do professor em íntima relação com o ideário escolanovista. Segundo ele, o mestre não deveria subjugar as crianças e sufocar suas potencialidades.

> [...] o educador, em vez de ser um plasmador de almas e de espíritos, tornar-se-á um estimulador de interesses; em vez de ficar no meio do palco (onde muitas vezes pontifica, sem outros resultados tangíveis, a não ser a satisfação de suas tendências autoritárias), deverá, daí em diante, permanecer nos bastidores, de onde disporá e organizará o meio da maneira mais favorável ao despertar das necessidades intelectuais e sociais da criança e ao início de suas andanças intelectuais, de sua atividade, de seu esforço (CLAPARÈDE, 1959: p.165-166 *apud* LANCILOTTI, 2008, p. 239).

O professor, dessa forma, vai ganhando contornos de acompanhante e protetor do desenvolvimento da criança em lugar de provedor e responsável por sua formação. Assim, tanto a representação que o professor faz de seu papel social sofre alterações com esta nova concepção de educação quanto o próprio trabalho sofre modificações, sendo cada vez mais destituído de sua capacidade transformadora.

Outro movimento muito importante para compreendermos a Educação foi a Educação Progressiva, e Maria Montessori (1869-1952) foi uma de suas principais representantes. Esta grande estudiosa ofereceu grande contribuição tanto para a educação de crianças com deficiência quanto para o ensino individualizado. Montessori defendeu a educação do pré-escolar focada na educação dos sentidos; segundo a “doutora”, como era conhecida por sua formação médica, a formação dos sentidos era de enorme importância pedagógica, na verdade, a base para o desenvolvimento de uma aprendizagem satisfatória e para a efetiva adaptação social. Percebe-se aqui que a

promoção dos sentidos não está voltada à superação, mas sim à adaptação, como forma de conformação do sujeito às condições colocadas. Segundo Montessori, o objetivo educativo é ajudar no desenvolvimento da infância, e não prover-lhe cultura (MONTESSORI, 1937: p. 199 *apud* LANCILOTTI, 2008, p. 244), e ajudar a criança a desenvolver a infância restringia-se a oferecer-lhe o material didático necessário para a estimulação dos sentidos, nada mais que isso, não se tratava de uma formação integral.

Semelhante a Froebel, Montessori acreditava que a intervenção do adulto deveria ser reduzida ao mínimo e que os objetos deveriam receber papel de destaque na atividade pedagógica. As crianças poderiam experimentar as propriedades dos objetos e apreender e desenvolver seus sentidos de forma mais livre, sem a interrupção provocada pelas intervenções e direcionamento dos adultos.

Segundo Montessori,

> A mestra deve conhecer muito bem o material, tê-lo sempre muito presente na memória e aprender com exatidão a técnica experimentalmente determinada de apresentar o material e tratar a criança convenientemente para guiá-la com eficácia. Isto é o essencial na preparação da mestra. Poderá estudar teoricamente alguns princípios gerais utilíssimos para orientar-se na prática, mas só com a experiência adquirirá as delicadas modalidades que variam tratando com indivíduos distintos, para não entreter mentes já desenvolvidas com materiais inferiores às capacidades individuais, provocando o fastio, e não oferecer objetos que a criança não pode apreciar ainda, esfriando assim o primeiro entusiasmo infantil (MONTESSORI, 1937, p. 177 *apud* LANCILOTTI, 2008, p. 245).

Novamente percebemos que o papel do professor fica condicionado aos instrumentos e à habilidade de manuseio das propriedades materiais, conceituais e lógicas de sua utilização, algo que se assemelharia a uma atividade técnica, desprovida de saber complexo e do saber potenciado que que deveria compor de alguma forma o trabalho docente.

Já que mencionamos tantos referenciais em que o ensino ocupa lugar de mero coadjuvante no trabalho docente, acreditamos que nos cabe a tarefa de buscar em Vigotski a fundamentação para a defesa desse processo tão caro ao trabalho do professor. Segundo Vigotski (1988), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento"

(VIGOTSKI, 1988, p. 114 *apud* BASSO, 1998), portanto, que é diretivo e intencional, que elabora um caminho de certa forma delineado para promoção da aprendizagem, em que o desenvolvimento segue a aprendizagem de forma a construir um caminho no sentido do humano genérico.

Quando Saviani (2003, p. 14) nos diz que a educação escolar é um "processo educativo direto e intencional" e que por este processo pretende-se que o aluno se aproprie do mais alto nível de conhecimento desenvolvido pelo homem, podemos inferir que é necessário a ação consciente do professor em várias ações, desde o movimento intencional de modificação da natureza - da sistematização do conhecimento de forma que este seja suscetível de ser transmitido ao outro e assimilado - passando pelo planejamento - outra ação do professor que deverá estar concatenada com os objetivos da atividade docente -, até que o professor, continuando com seu papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, possa realizar a ação de ensino transmitindo o mais alto conhecimento objetivo desenvolvido pela humanidade. Daí, pensar que o lugar do professor não se restringe apenas à organização do material, dos brinquedos, ou mesmo à função de protetor do desenvolvimento da criança, mas sim para além do seu envolvimento direto e intencional no processo de ensino-aprendizagem, também no planejamento das atividades, na elaboração de propostas político-pedagógicas e na própria gestão da escola como forma de ocupar seu papel social para o fortalecimento tanto da sua profissão quanto da comunidade escolar; incluem-se também dentre as atividades que devem figurar o professor "as formas coletivas de realização do trabalho escolar e articulação da escola com as famílias e a comunidade" (DUARTE *et al*., 2008, p. 222 *apud* DUARTE, 2010, p. 104)

Silva (2007) considera que o "objeto" de trabalho do professor é o aluno e que seus instrumentos são os conhecimentos e as habilidades adquiridas no seu processo formativo geral e específico. Afinal, se a ação pedagógica, educativa, formativa é dirigida ao aluno, esse é o "objeto" do ensino, da educação, da formação, cuja diretriz é levada a termo pelo professor (*apud* PINTO, DUARTE, VIEIRA, 2012, p. 614).

Saviani (2013, p. 12) vai nos dizer que "se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo". O autor coloca então esta atividade como uma das ações que dão especificidade ao fazer docente, que configuram o propósito da educação. Segundo este mesmo autor, o papel da escola básica é a socialização do saber sistematizado, e isso só seria possível via ensino. Esse saber sistematizado refere-se à *episteme*, a ciência, e não

ao conhecimento espontâneo (SAVIANI, 2013, pp. 12-13). Ainda segundo ele,

> Para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de *saber escolar* (SAVIANI, 2013, p 17 – grifo nosso).

A defesa pelo ato de ensinar, pela especificidade da função da escola, pelo sentido do trabalho docente é algo há muito buscado e questionado. Pensar essas questões no contexto da educação infantil é algo necessário, importante para que o ensino, para a transmissão-assimilação possa ocupar seu papel de destaque e que haja a valorização do conhecimento sistematizado desde a educação básica.

Basso (1998) é defensor do ensino e articula essa atividade com a identidade do professor; segundo este autor, o significado do trabalho realizado pelo professor é formado pela finalidade da ação de ensinar ao que se pretende com esta ação, desde a escolha do conteúdo concreto efetivado até a apropriação do conhecimento pelo aluno. Com isso percebemos que o ensino detém posição central na composição da significação que o professor faz de sua própria atividade.

Para finalizar a discussão sobre os referenciais filosófico-metodológicos, decidimos fazê-lo com a exposição do que seria, a nosso ver, a proposição e um posicionamento crítico em relação à função da educação e da escola tomada como instituição compromissada com o processo de humanização a partir da apropriação do conhecimento. Nesse sentido, tomemos as proposições de Saviani para a educação, em sua obra "Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações". São objetivos dessa pedagogia:

a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação;
b) conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;

> c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo como resultado, mas aprendam o processo de sua apropriação, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2013, pp. 8-9).

Ainda segundo a Pedagogia Histórico-crítica, o professor como agente social, que intenciona modificar a natureza humana a partir do processo de humanização, deverá assumir seu lugar como condutor desse processo.

Como verificamos aqui, não somente os referenciais que atuam como material para a composição do trabalho docente - nesse sentido, os órgãos que coordenam a Educação como MEC e UNESCO, a partir de seus documentos, pareceres e normativas - atuam como elementos objetivos que também irão constituir o material para fundamentar o trabalho docente. Ao analisar alguns dos documentos expedidos por estes órgãos, obtemos várias concepções para definição do docente e para o trabalho docente, por exemplo: o comitê internacional da Unesco-OIT, em reunião realizada em 1966, produziu um documento cuja seção "*Recomendação Relativa à Condição Docente"* buscou apresentar algumas diretrizes sobre essa especificidade profissional. Segundo este documento, a *condição docente* preconiza:

> a) o termo "docente" designa todas as pessoas que nas escolas assumem a responsabilidade da educação dos alunos; b) o termo "condição", empregado em relação ao docente, designa, simultaneamente, posição social reconhecida na sociedade, de acordo com o grau de consideração atribuí o a sua função, assim como sua competência, condições de trabalho, remuneração e vantagens materiais garantidos em comparação com outras profissões (UNESCO, 1966, p. 5).

Percebe-se aqui que há um lugar e uma atividade que situam o docente, ainda que não seja específico quanto ao que pode ser compreendido por educar - o que pode ser um problema, tendo-se em vista o grande número de referenciais e concepções do que seja educar e de qual seja o papel do professor; o fato é que há um lugar reservado para o docente, cuja condição requer reconhecimento tanto na forma de reconhecimento social quanto na forma de remuneração.

Outro documento muito importante e que tem influenciado muitas as políticas

educacionais no Brasil é o Relatório Jacques Delors (1996). O professor René Amigues, pesquisador que procura estudar o ensino como atividade complexa e, portanto, como trabalho, salienta que o conteúdo do relatório, em especial a concepção defendida para o trabalho docente, ganha no documento em questão a função de "atividade instrumentada e direcionada" (AMIGUES, 2004, p. 41 *apud* LANCILOTTI, 29008, p. 1240). E não é somente essa concepção que confere certa preocupação quanto às representações possíveis para o papel do professor e, por consequência, para o trabalho docente. É a partir de uma análise mais crítica desse documento que Santana (2008), Duarte (2011, 2012) e Freitas (2003) oferecem duras críticas a ele e a toda mensagem divulgada por ele. Segundo Freitas (2003), uma concepção de trabalho docente nessa perspectiva, assim como o foco dado à formação do professor presente no Relatório Jacques Delors, pode fazer com que os processos educacionais tornem-se cada vez mais individualizados, tendo-se em vista que o professor seria, portanto, o único responsável pelo próprio desenvolvimento, por sua formação; essa é a lógica apregoada pelo neoliberalismo econômico, donde cada qual assumiria a responsabilidade por sua formação, e, assim, os objetivos e os trabalhos coletivos estariam aos poucos enfraquecidos em nome de projetos pessoais de desenvolvimento. Isso acabaria por "produz[ir] o afastamento dos professores de sua categoria profissional como coletivo e, em consequência, de suas organizações" (FREITAS, 2003, p. 1108)

As consequências dessa concepção, juntamente com o restante do conteúdo do relatório - refiro-me aqui aos 4 pilares da educação que giram em torno do *Aprender a aprender*: *Aprender a conhecer*; *Aprender a fazer*; *Apreender a viver juntos*, *aprender a viver com os outros; Aprender a ser* -, além de não favorecer o trabalho coletivo em torno de um projeto social, não reserva lugar de destaque para o conhecimento; por consequência, a atividade de ensino, sufocada pela lógica do aprender a aprender, fica negligenciada e preterida em razão dos processos autoformativos. Não vejo como esse movimento possa favorecer o trabalho docente na medida em que enfraquece o profissional professor e lhe retira a autonomia quanto ao processo de formação colocado em curso.

Em meio a tantas recomendações sobre o trabalho docente e a condição docente, como poderíamos pensar a identidade profissional do professor? Segundo Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54),

> [...] a identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma

> construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (GARCIA, HYPÓLITO, VIEIRA, p. 54).

O que podemos inferir aqui é que são inúmeros os elementos que contribuem para a constituição da identidade do professor, mas, segundo esses mesmos autores, "[...] as identidades docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são", não se restringem aos objetivos e funções apregoados pelos ditames oficiais, mas entremeiam-se e se fundem "a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções" (GARCIA, HYPOLITO, VIEIRA, 2005, p. 48).

A identidade profissional, assim como a personalidade desenvolvida do indivíduo concreto, são fenômenos sociais, permeáveis pelos determinantes histórico-sociais mas também autogestáveis. Nesse sentido, a categoria trabalho docente incorpora tanto o indivíduo concreto nas suas possíveis configurações quanto a atividade por ele realizada; segundo Duarte (2010), inserem-se aí suas complexas definições, experiências e identidades como sujeito, tanto quanto os termos concretos nos quais as atividades são realizadas no contexto escolar. "Compreende, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola, para além da regência de classe" (DUARTE, 2010, p. 105).

Ao pensarmos que o trabalho é sempre anteriormente intencionado, sob um aspecto teleológico, para além das finalidades apresentadas até aqui para o trabalho docente, Basso (1998) vai dizer que "a finalidade do trabalho docente consiste em garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social", ou seja, cabe ao professor garantir ao aluno aquilo que este não conseguiria obter de forma espontânea em relação à linguagem, à lógica dos objetos, dos valores, dos usos e dos costumes de determinada cultura, assim como a formação do aluno nas esferas não cotidianas da vida social, a partir da sistematização do conhecimento, e proporcionar que este aluno se aproprie das objetivações da ciência, da arte e de outras produções humanas.

Enfim, como percebemos não existe somente um grupo de determinantes que são mais ou menos importantes para a composição da identidade profissional do professor. A vivência do sujeito possibilita com que este aproprie de elementos que serão responsáveis por esta composição, e será esta relação que poderá ser manifesta na atividade podendo conferir-lhe contornos de atividade complexa e, portanto, profissional, em alguns casos até mesmo emancipatória, ou se esta atividade assumirá movimentos alienantes e/ou com certo amadorismo. O certo é que estabelecemos sentido para aquilo que realizamos assim como para tudo que que perpassa nossa existência.

A ligação entre a significação do sujeito e sua atividade pode ser confrontada com o argumento colocado por Marx e Engels (2007, p. 45), quando os autores afirmam que

> [...] os homens constroem suas representações mentais da realidade a partir da prática social concreta, vale dizer, a partir das necessidades objetivamente postas pela existência social: os homens são produtores de suas representações, suas idéias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real 8 - (MARX & ENGELS, 2007, p. 45).

Sendo, portanto, intrinsicamente ligadas a atividade e a consciência, podemos inferir que quando o trabalhador não pode se realizar como gênero humano, no caso do professor, quando este não estabelece uma relação consciente com sua atividade, não pode aprimorar e desenvolver novas habilidades, resignando-se aos ditames que lhe subtraem a autonomia; com isso, o surgimento do impedimento do seu poder criativo de promover novas necessidades a outro nível, assim como à possibilidade de satisfazê-las, dizemos que ele não conseguiu se afirmar, mas que se nega em seu trabalho, portanto, que não lhe cabe outro sentimento senão o desprazer ou a indiferença, não desenvolvendo com isso sua energia mental e física, mas mortificando cada vez mais a sua physis e arruinando a sua mente. Podemos dizer que este trabalho é realizado na situação de extrema alienação, tanto em sua relação com a atividade quanto em relação ao produto dessa atividade, que é o ensino e seu processo de humanização, quanto também em relação aos outros sujeitos sociais envolvidos no processo.

Situações que figuram o docente neste contexto corroboram a constatação feita por Enguita (1991), que inclui os professores na categoria de *semiprofissionais*. Segundo Tumulo e Fontanta (2008), semiprofissão é um jargão sociológico, "geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores, mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é constituído pelos professores (ENGUITA, 1991, p. 43). Essa luta não é apenas por prestígio, mas também pelo resgate social que a função docente incorpora ao seu fazer assim como ao seu papel humanizador.

O prélio a que se submetem os profissionais que buscam desempenhar essa atividade complexa é árduo e consome o sujeito sobremaneira, principalmente os que pretendem efetivar uma educação efetiva, assim como pressupõe Cardoso (2004, p.6) quando defende que a educação deve abrir corações e mentes e desencadear a sensibilidade, a sutileza e os valores humanos, assim como a consciência e a humanidade a serem desenvolvidas em cada um.

Segundo a perspectiva histórico-cultural, a educação direcionada às crianças pequenas, desde aquela oferecida nos primeiros anos de vida, tem como finalidade a transmissão do patrimônio cultural do gênero humano, de modo que elas desenvolvam suas máximas possibilidades (PASQUALINI, 2011, p. 77 *apud* BERNARDO, PINA, 2013, p. 302); nesse sentido, a educação possui uma função política essencial que passa necessariamente pela socialização do conhecimento científico e promove, de forma cada vez mais igualitária, o enriquecimento intelectual de todos os indivíduos (MALANCHEM, MATOS, PAGNONCELLI, 2012, p. 197).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), educar significa zelar pelas situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma unidade de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Esta é uma concepção que traz algumas incoerências, primeiro porque não reserva o lugar adequado ao conhecimento; segundo porque o restante do conteúdo do documento, quando se preconizam as NEBA - Necessidades Básicas de Aprendizagem e a formação do professor em serviço, destitui este profissional de sua autonomia e

enfraquece suas condições de se posicionar frente às condições alienantes do sistema de ensino, além de efetuar a substituição da formação inicial de qualidade pela suposta formação em serviço. Segundo Arce (2001), quando o RCNEI oferece todo seu conjunto de receitas e instruções de como o professor de educação infantil deve proceder em sua atividade, o documento acaba "por ocultar uma discriminação do professor de educação infantil que, devido ao seu histórico de má formação em nosso país, não necessita de investimentos que passem de manuais para direcionar seu trabalho" (ARCE, 2001, p. 270).

A política de formação em serviço apregoada por este documento, segundo essa mesma autora, culmina no desenvolvimento e no fortalecimento de uma formação inicial realizada em condições precárias e insuficientes para a realização do trabalho docente. Segundo Arce (2001),

> desta maneira, torna-se fácil o escamoteamento de um atendimento ruim, que acaba por empurrar a educação de crianças menores de 6 anos para o amadorismo, a improvisação, o vale tudo; obrigando seu profissional a se afastar cada vez mais da condição de professor que ensina, que deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido (ARCE, 2001, p. 269).

Com isso, o que se percebe é que a educação infantil, em vez de receber o investimento necessário desde a formação dos profissionais até a valorização do trabalho docente realizado junto às crianças - já que esta é a atenção condizente com uma etapa da educação que figura como a primeira etapa da educação básica, ainda que não seja realizada nos moldes preparatórios - demanda maior empenho e complexidade profissional. Mas o que se percebe é justamente o contrário; quando se discute o tema do profissionalismo e da formação, o que se verifica é que este espaço tem se tornado um lugar que mais se assemelha a um "laboratório" para aligeirar tanto a formação quanto o fazer profissional (ARCE, 2001, p. 269).

Os estudos de Hargreaves e Goodson (1996) trazem alguma luz para compreendermos a questão da profissionalização e do profissionalismo do professor. O trabalho de Garcia, Hypólito e Vieira (2005) traz essas considerações e faz uma síntese do estudo desses autores apresentando alguns modelos de profissionalismo. É importante

considerar que os modelos propostos por Hargreaves e Goodson (1996) não são fechados, tampouco devem servir para enquadrar os professores de forma cristalizada, mas servem para que possamos refletir de que forma o trabalho docente tem sido pensado como atividade fundante de uma categoria profissional.

O primeiro modelo é o *profissionalismo clássico*, e o discurso que aparece associado a essa concepção quase sempre anseia colocar a docência no mesmo patamar de outras profissões socialmente reconhecidas, notadamente masculinas, procurando distanciar-se das semiprofissões ou de qualquer associação àquelas exclusivamente vinculadas ao gênero feminino, o que, segundo essa perspectiva, atribuiria valoração negativa à condição de professor. Nesse modelo de profissionalismo o trabalho é visto como uma atividade especializada, "tal perspectiva fundamenta-se na existência de um conhecimento especializado, baseado em 'certezas científicas'; em uma cultura técnica partilhada por todos" e em órgãos ou entidades que regulariam as atividades em torno da docência. A partir dessa concepção, não seria possível considerar a docência uma atividade especializada ou qualificada a ponto de ser reconhecida como profissões tipo a de médico, engenheiro e outras que possuiriam todas as especificações pretendidas. O professor, segundo esses estudos, compõe uma categoria profissional que mantém uma relação formal com as demais categorias, quase sempre de submissão às áreas técnicas e especializadas (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p. 50).

O *Profissionalismo como trabalho flexível* é outro modelo em que aspectos técnicos da docência e as especialidades ganham contornos mais claros e valorizados. Essa concepção favorece um certo nível de valorização da docência, ainda que haja uma fragmentação dos saberes, visto que há uma pulverização das ações pedagógicas. Ainda que se percebam algumas estratégias para o "desenvolvimento de culturas de colaboração e de comunidades profissionais solidárias", o que prevalece é mesmo a fragmentação da comunidade e, consequentemente, a fragmentação docente por falta de projetos coletivos. Outro ponto interessante a ser destacado nesta concepção de profissionalismo quando associado ao trabalho docente é que, ao valorizar os saberes locais e na busca do fortalecimento das comunidades docentes, abre-se espaço para certo descrédito para as "certezas científicas", que são, por sua vez, substituídas por "certezas situadas" (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p. 50).

O modelo de profissionalismo destacado por Hargreaves e Goodson (1996), denominado *Profissionalismo como trabalho prático*, está associado à visão de que a docência é uma atividade que deve se originar da experiência, "cujos saberes coincidem

com os saberes práticos, experienciais, os quais são moldados por valores e propósitos dos professores e das professoras que constroem suas próprias práticas educativas"; essa é a premissa da "prática reflexiva" (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p. 51). Este modelo coloca o conhecimento cientificamente acumulado em segundo plano em detrimento do conhecimento tácito. Segundo Duarte (2002, p. 2), Donald Schon, que é o teórico de referência da prática reflexiva, "adota uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico". Assim, ele baseia sua docência na epistemologia da prática, não intelectualizada e desqualificada, o que acaba por desvalorizar o trabalho e a profissão docente.

Outro modelo é o *Profissionalismo como trabalho extensivo* que, de alguma forma, pelo menos teoricamente se estrutura contrário ao modelo restrito encontrado no profissionalismo como trabalho prático, este que estaria circunscrito ao aqui e agora, à experiência. No caso do trabalho extensivo, "as habilidades docentes derivam da mediação entre teoria e experiência; a perspectiva dos docentes vai além da sala de aula para alcançar o contexto social mais amplo da educação". Este é, sim, um momento importante, mas a sala é relacionada a todos os outros acontecimentos da comunidade escolar e da sociedade mais ampla; quando se pensam as práticas e as metodologias de trabalho, estas são derivadas de trocas de experiências em que são admitidas outras formas e vias de aprendizagem, "o ensino é visto como atividade racional mais do que intuitiva". Como foi colocado inicialmente, estas são representações que respondem apenas teoricamente às aspirações do professorado. Mas na prática o que se verifica é que o professor - ao não se lhe oferecerem as condições para que utilize sua autonomia da forma que pretende, ele quase sempre subjugado pelos ditames da gestão dos administradores e destituído do momento da escolha do material pedagógico que será utilizado na escola, sobrecarregado pela intensificação do trabalho, pela burocratização, e submetido pela lógica capitalista que infla as salas de aula com um número considerável de alunos - "é uma autoridade despersonalizada – uma docência de resultados confundida com profissionalismo". A estes docentes não têm sido dadas as oportunidades para negociar os novos moldes do seu trabalho (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p. 51).

Outro modelo abordado pelos autores Hargreaves e Goodson (1996) é o de *Profissionalismo como trabalho complexo*, que deriva da complexificação do trabalho como um todo e, especificamente no trabalho docente, está relacionado aos avanços do

conhecimento nas áreas da saúde, como o caso da psicologia do desenvolvimento e da psicologia infantil, das neurociências e de áreas do planejamento e desenvolvimento das inteligências múltiplas, que, de alguma forma, irão implicar a necessidade de maior elaboração e aprimoramento das atividades. Contudo, como o investimento no que se refere a formação de qualidade, tempo, condições e recursos para que o professor possa dedicar mais tempo a esta formação e, por sua vez, ao planejamento de tais atividades, toda essa complexificação resulta em maior intensificação do trabalho. Segundo Hargreaves e Goodson (1996),

> [...] a menos que governos, administradores e docentes conjuntamente possam tratar e resolver esses deságios da reestruturação do trabalho docente com abertura, compromisso e flexibilidade, é provável que o profissionalismo complexo — o profissionalismo que vem com aumento da complexidade do trabalho — simplesmente tornar-se-á para o trabalho docente um sinônimo de exploração e burnout! (HARGREAVES E GOODSON 1996, p.1-9 *apud* GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p. 51).

Ao colocarmos todos esses modelos de profissionalismo e termos discorrido um pouco sobre o percurso do trabalho docente, ainda que não tenhamos apresentado uma discussão aprofundada sobre cada modelo proposto por Hargreaves e Goodson (1996) e não termos realizado uma ampla apresentação dos estudiosos e das concepções que circundam o trabalho docente e sobre a profissionalização do professor, ainda sim acreditamos ser isto suficiente para fundamentar as discussões que vêm compondo atualmente os estudos sobre o tema.

Acreditamos ser necessário, nesse momento, discorrer um pouco mais a fundo a categoria trabalho a partir da concepção marxiana, a fim de oferecer subsídios para a análise de nossa realidade.

2.2 Fundamentos históricos, antropológicos e epistemológicos do trabalho como atividade vital

Quando Gramsci (1995) nos indaga sobre o que o homem pode *se tornar*, o autor antevê a criação, afirma que o homem pode "se fazer", ou seja, pode criar sua própria vida e, por conseguinte, administrar seu próprio destino. Diante de tal afirmativa, o autor não só apresenta indícios para os caminhos que responderiam à questão central da

filosofia: “o que é o homem?”, mas também baliza nossa explanação acerca das características desse ser que se põe como possibilidade. Para ser coerente historicamente, para que tal probabilidade se efetive ou que a narrativa seja possível, segundo Marx e Engels (2007), é necessário, como primeiro pressuposto de toda existência, que este homem esteja vivo para fazer história. Para tanto, o primeiro ato histórico deverá ser o de produzir meios que permitam ao homem satisfazer suas necessidades vitais tais como: comer, beber, se vestir, proteger-se das intempéries, enfim, algumas outras coisas básicas que lhe serão necessárias para minimizar suas penúrias materiais.

No trecho acima é possível destacar dois conceitos que requerem situar nossa discussão inicial, qual seja: o conceito da atividade vital humana [*tatigkeit*] e o de necessidade [*Bedurfnisse*], ou seja, o trabalho [*arbeit*] em sua forma primitiva, este que seria responsável por satisfazer as necessidades humanas, donde recairia o meio pelo qual seria possível a satisfação das necessidades biológicas, ou mesmo das novas necessidades geradas a partir da satisfação das primeiras necessidades (MARX, 1996).

É certo que o processo colocado em movimento (necessidade-atividade-necessidade ou atividade-necessidade-atividade) – pode ser compreendido ora quando tem-se a uma [*Bedurfnisse*] inicial que então levaria o sujeito à realização de [*tatigkeit*], ou, em outra situação, donde a satisfação desta necessidade inicial produziria uma nova necessidade que culminaria, em muitos casos, no aprimoramento da atividade. Este parece-nos ser o movimento pelo qual engendrou-se o enriquecimento do gênero humano.

Desse jogo de palavras que cujo sentido ontológico ultrapassa o mero joguete advém um questionamento importante: qual é o elemento originário? A atividade ou a necessidade? Responder tal questão, leva-nos a apreender a síntese da constituição do gênero humano, acreditamos também ser importante para pensarmos a identidade profissional, e, segundo Sève (1979), tal movimento cíclico entre necessidade e atividade são fundamentais para entender e analisarmos a personalidade desenvolvida do sujeito concreto.

Há clareza na afirmação de que o "[...] trabalho criou o próprio homem" (ENGELS, 1986, p. 19 *apud* FACCI, 2004 p. 155), isso parece-nos claro quando adotamos o referencial materialista-histórico. Nesse sentido admitimos que o trabalho, é uma forma de superação pois estamos, enquanto espécie humana, aparentemente presos no sistema fechado e restrito dos ditames biológicos. O que nos confere a possibilidade de entregar-se à um mundo de possibilidades, é a criação de todo um sistema aberto que se configura aos poucos ao longo da história da humanidade, ou seja, da história do gênero

humano a partir do enriquecimento da atividade. Este processo no qual o homem supera as determinações biológicas é chamado de humanização. Tal processo se dá pelo trabalho, que é a nobre atividade realizada pelo gênero humano, pelo qual o homem se produz como homem e pela Educação que uma das formas de apropriação dos frutos dessa atividade em suas mais distintas e riquíssimas formas.

Os perigos de admitir esta perspectiva, e ode fazê-lo de forma acrítica, é o de cairmos em um tipo de naturalismo psicológico que acaba por historicizar somente o processo e não os sujeitos que são partícipes desse movimento. Um caminho para sistematizar uma análise crítica desse processo seria compreender que a atividade produtiva concebe as necessidades humanas desenvolvidas, isto implica reconhecer o caráter social do homem e a completa modificação operada na estrutura das suas necessidades a partir da realização das ordinárias necessidades biológicas - relativamente à necessidade primária, a necessidade humana desenvolvida não se caracteriza unicamente por uma socialização secundária, mas sim também por uma alteração geral de seus caracteres primitivos, por uma inversão da sua essência. Com isso, compreendemos que há uma grande modificação na estrutura de motivação, que não ocorre somente por simples modificações ou acréscimos de novas necessidades, mas por toda uma transformação dessa estrutura pelo processo de hominização social. Quanto a esta transformação das necessidades, além de conferir uma nova complexidade à atividade, ainda permite uma fissura entre a predeterminação humana e aquilo que reside no campo das possibilidades concretas, pois,

> [...] se a necessidade orgânica elementar é *necessitante, interna e homeostática*, a necessidade humana desenvolvida caracteriza-se, pelo contrário, em maior ou menor medida, pela sua *margem de tolerância* no respeitante a *insatisfação prolongada*, pela sua *excentricidade posicional* e a sua *reprodução alargada* sem nenhum tipo de limitação intrínseca (SÈVE, 1979, p. 445).

A abertura que se permite o gênero humano pela complexificação da atividade é responsável por todo o enriquecimento cultural da humanidade.

Mészáros (1979, p. 76), ao analisar o papel da atividade produtiva na constituição da sociedade e sua relação na produção da alienação, afirma: “toda a chamada história do mundo nada mais é do que a autocriação do homem através do trabalho humano, nada

mais é do que o vir-a-ser [*Erden*] da natureza para o homem". Portanto, a atividade produtiva não só ocupa papel determinante na constituição do gênero humano, mas também da cultura humana, e assim, da realidade como a conhecemos. Tal afirmativa permite-nos pensar que a atividade produtiva atua na forma de atividade mediadora na "relação sujeito-objeto", ou seja, entre homem e natureza, cuja mediação, para além de criar um "modo humano de existência", mantém o homem neste estado, impedindo que volte ao estado natural, animalesco, dissolvendo-se em "objeto".

Podemos perceber aqui uma dupla filiação do ser humano, ele é parte da natureza, mas se destaca dela como um ser natural humano. Baseado em seus estudos sobre a obra de Marx o autor István Mészáros faz uma consideração acerca dessa afirmativa:

> [...] o homem não é apenas um ser natural, é um ser natural humano. Ou seja, é um ser para si. Portanto, é um ser de uma determinada espécie, e tem de confirmar-se e manifestar-se como tal, tanto em seu ser como em seu conhecer. Portanto, os objetos humanos não são objetos naturais, tais como se apresentam imediatamente; nem os sentidos humanos, tais como eles existem imediatamente, são objetivamente a sensibilidade humana, a objetividade humana. Nem a subjetividade humana, nem objetivamente, a natureza é dada diretamente numa forma adequada ao ser humano. E como tudo que é natural deve ter seu início, também o homem tem seu ato de vir-a-ser – a história – que, porém, é para ele a história conhecida, e portanto, como um ato de vir-a-ser, é uma autotranscendência do vir-a-ser. A história é a verdadeira história natural do homem (MÉSZÁROS, 1979, p. 152).

Vemos aqui que há, portanto, a existência de uma natureza dada a priori, biológica, e outra natureza constituída por apropriação, uma natureza humana constituída de sentimentos, pensamentos, linguagem e também de instrumentos, ou seja, de todo um vir-a-ser de possibilidades que se circunscreve na cultura humana. Leontiev (1978) refere-se a esta natureza como "natureza humanizada" (LEONTIEV, 1978, p. 262).

Essa dupla filiação muitas vezes é esquecida, ou sequer pode ser colocada sob reflexão devido às tramas impostas pela lógica do capital. A própria lógica da necessidade muitas vezes, para além de um simples jogo de palavras, nos confunde dentre o meio alienante do consumo e da reificação. Quando não percebemos a diferença qualitativa que existe entre uma necessidade originalmente interna e aquelas que por força externa foram

interiorizadas, mas cuja essência é externa, estamos mas desprovidos de condições de análise da realidade.

As condições apresentadas logo acima são codilhos próprios de uma realidade alienada que se coloca como desafio frente à atividade emancipadora do homem, um desses exemplos é a *necessidade de enriquecer*, que muitas vezes se torna uma necessidade originária, mas que na verdade denota "um efeito estrutural exercido a partir das relações sociais". Este é um exemplo de excentricidade posicional que precisa ser considerada propriedade da realidade externa, resultado da reprodução alargada que a atividade produtiva humana possibilita (SÈVE, 1979, p. 453).

2.3. Os fundamentos históricos, antropológicos e epistemológicos: o trabalho e a constituição humana

Em relação a complexificação que é o gênero humano e sua compreensão a partir da categoria trabalho foi que Markús (1974) encontrou uma maneira de apreender esse movimento quando organizou, segundo a perspectiva marxista, esta apreensão relacionando a categoria trabalho a outras cinco categorias: natureza; liberdade; consciência; socialidade; e à universalidade do homem.

Quando pensamos na categoria natureza, sobre se haveria uma natureza humana, e se sim, qual seria então esta natureza, logo nos vem à mente que para começarmos a responder a estes questionamentos precisamos lembrar do que Leontiev (1978) quis quando nos levou a pensar que o ser humano ao constituir uma espécie, por isso, é naturalmente determinado pelas condições fenotípicas próprias de seu filo e que a diferenciação humana ocorrida durante a história se deu por intermédio da atividade produtiva que garantiu-lhe evolução e possibilitou atributos que lhe tornaram possível a superação de um sistema fechado em direção a um sistema aberto, dotado de possibilidades, criando-se assim uma natureza adquirida no plano histórico que se poderia chamar de natureza humanizada

Esse processo promovido pela atividade vital que, é uma condição natural eterna da vida humana. Ao produzir as diferenciações no ser humano, esta condição lhe conferiu atributos diferenciadores dos demais animais, dentre eles, a capacidade de refletir sobre as próprias ações, assim como de antever os resultados de suas atividades. O trabalho pôde ser colocado, devido a esta evolução do gênero humano, como uma unidade entre o pensamento previamente idealizado e o resultado de uma prática objetivada,

configurando uma atividade cujo fim é conhecido, enquanto *práxis*.

Segundo Vásquez (1997, p. 3), esta atividade denominada *práxis,* ou seja, a atividade material do homem, tem a finalidade de transformar o mundo natural e social, faz deste um mundo humano, tem como característica primordial a vinculação de sua realização a determinada finalidade e, ainda, apresenta como produto final a objetivação social na forma de materialização de tal idealização.

Segundo Kosik (1976, p. 206) *apud* Martins (2011, pp. 52-43), ao realizar a práxis como atividade autocriativa o homem crava, objetiva e historicamente, suas marcas para sua genericidade; com isso, "não está encerrado na sua animalidade ou na sua sociabilidade porque não é apenas um ser antropológico; ele está aberto à compreensão do ser sobre o fundamento da práxis, e é por isso um ser antropocósmico.

Dada a satisfação de suas potencialidades por sua natureza humana concebida pelo trabalho, o homem estabelece relações mediatizadas tanto com os instrumentos, que são os produtos materiais de suas objetivações, resultado da sua apropriação da natureza, quanto pela sociedade, sua outra produção, resultado de apropriações que se dão sob efetivas condições coletivas comuns e que são também produzidas ao longo de seu caminho em busca da satisfação de suas necessidades.

O homem, ao modificar a natureza e constituir a sociedade, não muda somente estas, mas transforma também a si mesmo, segundo Vigotski: "o domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação da sua própria natureza" (VIGOTSKI, 1995, p. 94). Esta atividade, para além de ser uma ação consciente, carecerá de reflexão.

Compreender o trabalho como atividade vital e a natureza humana dessa forma - ou seja, a humanização - é ter em mente que este processo deriva da cultura material e intelectual historicamente acumulada. Portanto, é possível afirmar que o homem como ser hominizado não é efeito de características puramente biológicas, mas sim das relações que estabelece com as formas de atividade socialmente existentes.

Após a apresentação das considerações sobre o trabalho e a natureza do homem, é possível compreender a importância da atividade vital para a constituição do gênero humano, assim como é possível apreender algumas características desta atividade que possibilitou toda a diferenciação do ser humano em direção a sua genericidade.

O estudo da consciência pressupõe admiti-la na forma de um passo na evolução do homem como espécie em direção ao ser humano enquanto gênero. Leontiev (1978)

afirma que a consciência é a expressão desta evolução em sua forma superior de psiquismo, proveniente da complexificação e hominização do cérebro humano provocadas pelos artifícios históricos colocados em curso pelos processos de atividade de modificação da natureza, e que ela culminou no desenvolvimento da linguagem.

Antes de falarmos da consciência e como esta se relaciona com o desenvolvimento da linguagem - que, por conseguinte, contribui para a constituição do gênero humano -, retomemos esta constituição no ponto em que se relaciona a atividade produtiva à consciência, estas duas categorias formando uma unidade dialética, sem a qual torna-se praticamente impossível a compreensão da atividade produtiva.

Tomemos a consciência em sua forma nomeadamente humana do reflexo psíquico da realidade, maneira pela qual esta realidade se configura como expressão das relações do indivíduo com o mundo social, cultural e histórico. "A consciência refere-se, assim, à possibilidade humana de compreender o mundo social e individual como passíveis de análise" (MORETTI, ASBAHR E RIGON, 2011, p 479-480).

Essa análise é possível, já que a consciência se concretiza pela linguagem, esta que, por sua vez, é responsável pela formação dos conceitos e significados que se articularão com os processos do pensamento.

B. G. Ananiev (1907-1972) foi um dos soviéticos que em muito contribuiu para a psicologia concreta e objetiva e que afirmando, talvez com maior ênfase que Vigotski, o papel ativo do sujeito na constituição do gênero humano, assim como o papel do social nesta constituição. Para ele, o fenômeno da linguagem não pode ser compreendido isoladamente, e sim "dentro do contexto social da comunicação mediada pelo sujeito que fala através do conhecimento, colocando assim a significação da linguagem como sendo inseparável do contexto social e psicológico em que ele se expressa.

Tanto a consciência quanto a linguagem não se amortizam num isolamento interno do indivíduo, mas fazem parte da relação do homem com outros homens e com o mundo que os circunda; portanto, são sociais, por definição. O processo pelo qual é possível a passagem da realidade dos fenômenos do mundo social ao mundo interno perfaz uma relação dialética, visto que "o mundo psíquico não é cópia do mundo social", mas seu reflexo. "No trânsito da consciência social para a consciência individual, a linguagem e a atividade coletiva laboral têm papel fundamental" (MORETTI, ASBAHR E RIGON, 2011, p 479-480). Aqui, a atividade da consciência perfaz sua tarefa fundamental na constituição do gênero humano.

A consciência, como forma de compreender a atividade, e sua consequente

evolução ofereceram recursos ao homem em sua espécie, a possibilidade de se generalizar por meio do trabalho social. Segundo Rubinstein (1977):

> Graças aos instrumentos de trabalho e à linguagem, a consciência do homem se desenvolveu como produto do trabalho social. Por meio dos instrumentos como trabalho socializado, a experiência que a humanidade havia recorrendo foi transmitida em forma objetivada de generalização em generalização, e esta transmissão se deu através da linguagem. Para o trabalho social se requereu a consciência social materializada na linguagem, desenvolvendo-se também esta no processo de trabalho social" (RUBINSTEIN, 1977:157 *apud* BERNARDES, 2010, p. 358).

Neste sentido, a consciência é entendida como produto das relações sociais estabelecidas entre o homem e a natureza por ele criada. Tomada desta maneira, a consciência pode significar um "fenômeno humano objetivado pelas relações sociais como particularidades que medeiam a individualidade humana (o singular) e as potencialidades elaboradas historicamente pelo gênero humano (o universal)" (BERNARDES, 2010, p. 358).

Marx e Engels (2007) são a fonte para todas as reflexões das colocações feitas até aqui, e para encerrar a explanação acerca da consciência e da linguagem, e sobre a relação destas com o meio social humano é que tomamos a seguinte passagem destes autores para enfatizar que a linguagem é "tão antiga quanto a consciência - a linguagem é a consciência real, prática", daí subtender-se a intercondicionalidade entre ambas, e tanto a consciência quanto a linguagem nascem "da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens [...] a consciência, portanto, é desde o início um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens (MARX e ENGELS, 2007, p. 54).

Desse pressuposto, toma-se a premissa de que a diferenciação do ser humano dos demais animais é permeada não somente pela consciência, tampouco somente pela linguagem, mas da dialética entre elas em relação à realidade que se põe à sua frente. Talvez por isso é que colocamos logo no início desse texto, que talvez um dos objetivos desse estudo é sua pretensão em mudar consciências.

Diferentemente dos demais animais, que se identificam imediatamente com sua atividade vital e, portanto, não se distinguem dela, o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência, possui desta maneira uma atividade consciente em relação a

este objeto e também para consigo mesmo na condição de um ser genérico. Assim como a diferenciação do homem se dá pela sua atividade e pela consciência de sua atividade enquanto um ser genérico, o desenvolvimento da consciência é determinado pela evolução de sua existência.

Para que possamos seguir com a compreensão do trabalho como categoria central na constituição do psiquismo humano, é necessário entender que a mesma atividade capaz de produzir o gênero humano é também capaz de produzir a cultura e os meios de produção humanos. Para tanto, a atividade precisa ser refletida, já que se dá em meio social.

Segundo Marx (1978), o trabalho em forma de prática social requer o constante emprego da consciência, pois, sendo práxis, compreende em si uma "tríplice orientação: o que fazer, para que fazer e como fazer, efetivando-se apenas em condições sociais coletivas" (MARX, 1978, p. 147). Esta premissa se coloca em íntima relação com a constituição da identidade pessoal e da personalidade do indivíduo, pois esta constituição se configura em meio à evolução de seus atos, em meio a suas capacidades, numa constante histórica - assim postula Sève (1979).

A atividade na condição de práxis - portanto, prática social - possui, como condicionalidade, o fato de que o sentido do ato muitas vezes não se encerra em si mesmo, mas se apresenta contendo condições sociais mais amplas. Este fator confere possibilidades dantes inexistentes pois agora a atividade pode ser decomposta em ações, em que seus sentidos não necessariamente são expressos na própria atividade, mas se congraçam com a atividade geral, ainda que isso não seja o que ocorra constantemente, principalmente tendo-se em vista a sociedade tomada pela lógica capitalista de produção em que o alheamento é mais comum que a [*Aufhebung*] - que pode ser melhor compreendido pelo "processo de superação que é um movimento dialético que vai de um pólo ao outro (e vice-versa), promovendo, assim, a integração recíproca dos dois pólos" - (MÉSZÁROS, 1979, p.103).

Segundo a obra de Leontiev (1978) podemos compreender que a atividade humana ao evoluir graças à complexificação histórica desta mesma atividade, pode ser decomposta em ações cujos resultados imediatos não coincidem necessariamente com o seu motivo, possibilitando portanto, que a atividade fosse aos poucos ser cada vez mais fragmentada por pequenas ações.

Por ações, compreendemos os componentes da atividade que são processos subordinados à "representação do objetivo final a ser alcançado pela atividade e

orientadas por seus fins específicos" (MARTINS, 2011, p. 72).

Por intermédio da mesma evolução na estrutura da atividade, é possível também o alheamento de sentido entre estas ações e a atividade que lhes originou, fenômeno identificado por Leontiev por alienação, já que, para ele, "o sentido depende do motivo" e qualquer distanciamento entre sentido e motivo, fugindo-se portanto da consciência do sujeito responsável pela atividade, tornará tal ação alienada da atividade principal (LEONTIEV,1970, p. 131 apud BERNARDES, 2012, p. 35).

Retomaremos a discussão acerca da alienação em outro ponto do texto. No momento, basta-nos compreender que a alienação é resultado de todo um processo de tensão entre a atividade humana e a apropriação dessa atividade pelos meios de produção e pelos próprios sujeitos dessa atividade. Nesse sentido, a formação da consciência assenta-se no metabolismo homem-natureza, sendo que as modificações no processo da atividade são responsáveis por este metabolismo, isto sim, possibilitam o domínio dos significados e a criação da intencionalidade em íntima ligação e interdependência com a atividade externa.

Passando para outra categoria proposta por Markús (1979) que é o da socialidade[6] e ao fazê-lo conjuntamente à categoria do trabalho como atividade produtiva do homem, buscamos explicar a constituição do gênero humano dentro de uma perspectiva materialista supondo que tal conceito, o da socialidade, ultrapassaria os ditames do mero viver coletivamente, e que o referido conceito, assim como o de gênero humano, são ambos, resultantes de objetivações sociais que foram se estabelecendo durante toda a história da humanidade (MARTINS, 2011, p. 48).

O homem, ser dotado da capacidade de realizar trabalho e, por conseguinte, de modificar a si mesmo e a natureza - composta por outros seres humanos -, ao operar essas ações constitui uma outra natureza. Segundo Mészáros (1979, p. 157), "o que não é um produto direto da natureza, mas criado através de um intermediário social é natural na medida em que é idêntico à *segunda natureza* do homem, isto é, à sua natureza tal como foi criada pelo funcionamento da socialidade". No sentido aqui empregado pelo autor, ao se apropriar da natureza e a modificar, produzindo instrumentos e a própria sociedade, o homem produz uma natureza humana que este autor define como *segunda natureza* do homem.

---

[6] Aqui se adota o conceito de socialidade tal como é tratado por Lukács (1978) e Duarte (1993) - refere-se à estrutura social em que o indivíduo está inserido.

Mészáros (1979) ao enfatizar a relação de inseparabilidade entre a sociabilidade do homem e a sociedade o faz baseado na premissa de que o homem produz a sociedade ao satisfazer suas necessidades naturais originais, transformando-as ao mesmo tempo que elas são integradas a um tecido mais complexo e amplo de necessidades, incorporando-se ao produto do homem socialmente ativo (MÉSZÁROS, 1979, p. 156).

Cabe aqui destacar uma diferença importante entre os conceitos de socialidade e sociedade - enquanto a socialidade possui caráter essencial, portanto, "inerente a todo indivíduo isolado", a sociedade possui um caráter abstrato, pelo que de forma alguma pode ser-lhe atribuída a característica de natureza humana (MÉSZÁROS, 1979, p. 157).

A socialidade carrega em si as marcas da historicidade humana; segundo Márkus (1974),

> [...] as capacidades, as necessidades, as formas de tráfico etc. objetivadas na realidade social material se convertem, por sua apropriação, em elementos intrínsecos, de conteúdo, do ser humano do indivíduo, e a individualidade concreta especificamente humana não se origina senão através da participação ativa no mundo produzido pelo homem, através de uma determinada apropriação deste (MÁRKUS, 1974, p. 31).

A socialidade, dessa forma, não só aponta para a força criadora do ser humano, mas também confere ênfase aos processos de objetivação e apropriação pelos quais o gênero humano se consolidou.

A discussão sobre a categoria da socialidade logo nos remete a outra categoria, à categoria da universalidade humana, está que é uma realidade objetiva e, portanto, uma possibilidade em meio à concretude dos processos engendrados pela atividade consciente do homem. Ao transformar a matéria em ideia e em seguida se colocar a transformá-la novamente em matéria, objetivando suas forças essenciais durante tal processo, o homem cria um mundo objetivo, produzindo-se assim a segunda natureza humana.

A atividade humana, ao passo que vai se distanciando da atividade realizada pelos demais animais devido ao papel da consciência, objetiva-se nos produtos de sua realização incorporando-lhes as características intencionadas; aos poucos, tais objetos e tal realidade vão também adquirindo função estimuladora e orientadora da atividade devido a todo o processo de humanização colocado em curso.

Ao se objetivar na realidade, nos instrumentos de sua produção, o homem

determina a produção de seu *corpo inorgânico* e assim supera qualquer demarcação de seus limites. Rompe com o sistema fechado condicionado à sua corporalidade orgânica em busca de um mundo que, produzido por ele, possa satisfazer suas necessidades.

Segundo Mészáros (1979, p. 76), o corpo inorgânico é a "expressão concreta e materialização de uma fase historicamente dada e de uma estrutura da atividade produtiva, na forma de seus produtos, desde seus bens materiais até as obras de arte".

Dito dessa maneira, o homem, ao se objetivar na natureza, deixa suas marcas ao mesmo tempo que afiança seu lugar na condição de partícipe do gênero humano. E o faz enquanto procura universalizar a natureza.

Marx (1978), sobre a universalidade do homem, sublinha este processo salientando que a produção do corpo inorgânico do homem procura universalizar toda a natureza, fazendo dela recurso para a própria universalização do homem, seja: "1) como imediato meio de vida; e igualmente 2) como objeto material e instrumento de sua atividade vital" (MARX, 1978, p. 135).

A universalização conquistada pelo homem abre-lhe todo um campo de possibilidades concretas, e Costa (2005), baseado em seus estudos nas análises de Lukács a respeito da ontologia do ser social, vai demonstrar que não somente o desenvolvimento do gênero humano, mas mais especificamente o do desenvolvimento de sua personalidade concreta, desde seu primórdio, está atrelada a um campo concreto de possibilidades histórico-concretas oriundas da mediação entre sujeito e objeto. Estamos aqui a procurar estudar tanto uma identidade profissional que é constituída socialmente, como uma *personalidade concreta*, esta última, que é definida como "individualidade específica implicada em um contexto específico" ou seja, uma "singularidade mais essencial" (SÈVE, 1979, p. 339) , aqui estamos falamos de um sujeito concreto, e sendo aqui mais específicos sobre este sujeito concreto que agora nos interessa conhecer é preciso identifica-lo como o professor da educação infantil; para tanto, a universalização do homem precisa ser compreendida na forma de fator possibilitado pela ação deste em relação à natureza.

Segundo González Rey e Mitjáns Martinez (1989), "a personalidade toma corpo a partir de funções reguladoras, que garantem certa estabilidade psicológica na maneira particular de sentir, pensar e agir" (GONZÁLEZ REY E MITJÁNS MARTINEZ 1989, p. 18) e, portanto, manifesta-se em toda as esferas da realidade humana, graças à universalização obtida por sua atividade. Daí, a pertinência de pensar a atividade humana e a universalização deste sujeito em relação à constituição de sua personalidade.

Outra categoria fundamental para compreendermos a constituição do gênero humano a partir de sua atividade é a categoria da liberdade pois mediante todas as conquistas do ser humano em seu curso de apropriação da natureza - de efetiva realização ocorrida mediante sua atividade social e consciente –o ser humano tem realizado sua própria universalização e também a universalização da natureza, ao mesmo tempo que enriquece seu corpo inorgânico. Dentre os animais, apenas o homem - movido por sua intencionalidade consciente - é dotado da capacidade de negar o presente, transcendendo-o por abstração; e, assim, prepara seu futuro (MARTINS, 2011), isso confere-lhe liberdade.

Esta é uma condição conquistada pelo ser humano a partir de suas próprias apropriações, mediante a complexificação do processo de sua atividade transformadora. A liberdade conquistada em nada se assemelha a um estado, mas a uma espécie de movimento que é responsável por criar a realidade social. A liberdade tomada dessa forma pressupõe uma batalha travada no terreno material, orientada tão somente pela consciência.

Segundo Duarte (2004), só poderia representar a liberdade algo que remetesse este conceito à ideia de aquisição, esta liberdade então pensada sob a ótica do marxismo - que compreende o desenvolvimento do gênero humano ocorrido em meio a contradições e conflitos, fortemente impelido pela contradição entre as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas e que, por sua vez, move toda uma luta de classes em volta da propriedade privada e da satisfação das necessidades humanas.

Para Marx, o conceito de liberdade está associado à ideia de que "o gênero humano constrói sua liberdade à medida que os processos sociais sejam fruto de decisões coletivas e conscientes", daí a impossibilidade de fazer confusão entre o conceito de liberdade significando uma abstração ou um estado no qual pressupor-se-ia uma idealidade. Sob esse prisma, a liberdade se diferenciaria "dos processos naturais espontâneos" dados a priori, "superando os processos sociais alienados nos quais aquilo que é social, e, portanto criado pelos próprios seres humanos, dominariam estes como se fossem forças naturais incontroláveis tais como um terremoto, um furacão, a erupção de um vulcão etc." (DUARTE, 2004, p. 47).

Márkus (1974) destaca - baseado em como o conceito de liberdade aparece nas obras de Marx -, duas características para este construto. Primeiro, a liberdade apareceria em um sentido *abstrato-negativo*, assim como também em um sentido *abstrato-positivo.*

No sentido abstrato-negativo, a liberdade significaria a capacidade humana de se

livrar do aprisionamento ao qual o homem está submetido segundo as determinações, sejam elas os contornos oferecidos pela natureza, sejam as demarcações de sua corporalidade. A liberdade nesse sentido "guarda a dimensão da práxis transformadora e de superação, aponta a possibilidade do homem, por sua atividade consciente, para dominar, transpor, vencer – de ser um *eterno movimento do devir*" (MARTINS, 2011, p. 52).

Nesse mesmo conceito de abstrato-negativo, a liberdade reserva espaço à possibilidade como potencialidade, portanto, como liberdade humana. Segundo Gramsci (1995, p. 47), "a possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz". A possibilidade colocada em questão, criada por intermédio das forças colocadas em movimento pela atividade do homem, é, portanto, liberdade.

O sentido abstrato-positivo da liberdade refere-se à efetivação concreta da liberdade, ou, dito de outra maneira, representa a objetivação das forças produtivas humanas necessárias para que o homem possa submeter as forças da natureza - seja a sua própria natureza, seja uma natureza externa à sua atividade consciente e teleológicamente orientada. Estas são, por sua vez, condições necessárias para a práxis transformadora.

A práxis transformadora requer uma realização efetiva que só pode ser conseguida dentre a atividade realizada em meio à liberdade, cujo sentido se coloca em sua proposição positiva. Mészáros (1979), sobre a liberdade e o trabalho, esclarece:

> Já que o trabalho só é gozo, como necessidade positiva, como necessidade interior, a auto-realização, a realização humana, é inseparável do aparecimento dessa necessidade positiva. A liberdade é, assim, a realização do objetivo do homem: a auto-realização no exercício autodeterminado e externamente não-impedido dos poderes humanos. Como autodeterminação, a base desse exercício livre dos poderes humanos não é um "imperativo categórico" abstrato, que permanece exterior, ao ser humano real, mas uma necessidade positiva. Os meios (trabalho) e fins (necessidades) nesse processo de humanização transforma-se mutuamente e criam uma atividade verdadeiramente humana, feita de gozo e auto-realização, pela qual o poder e a finalidade, os meios e fins, surgem numa unidade natural (humana) (MÉSZÁROS, 1979, p. 167).

Ao trabalho, sob esta perspectiva, cabe a tarefa de intercambiar os elementos internos e externos, objetivos e subjetivos da constituição humana. Ao conceito de liberdade acreditamos ter suprimido qualquer compreensão de um construto estanque, pelo contrário, procuramos apresenta-la como algo que se abre para a apreensão da integralidade, ou melhor, para a dialética entre estes elementos constitutivos do gênero humano.

Segundo Martins (2011), "o sujeito da práxis não prescinde da subjetividade mas a transcende em direção à sua objetivação, integrando o processo social de transformação da realidade". A práxis compreendida desta maneira "é atividade teórico-prática, ou seja, é ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, dependente e independente da consciência, é ideal e material. Implica a sujeição do seu lado material ao seu lado ideal e a modificação do ideal perante às exigências do próprio real" (MARTINS, 2011, p. 53).

A práxis, pelo papel de atividade nobre do ser humano, aponta para determinada evolução deste desenvolvimento que tornou possível também, pela complexificação da atividade humana, o alheamento do homem em relação ao produto de sua produção. Segundo Márkus (1974, p. 99 *apud* DUARTE 2011, p. 343), esse alheamento possibilitou uma ruptura que denotou uma contradição entre a essência do homem e sua existência. É nesse sentido que associarmos o tema da alienação em íntima ligação com o conceito de liberdade parece-nos pertinente.

2.4. O processo de alienação e o trabalho

Após termos discutido a relação entre a constituição do gênero humano, o trabalho e a composição do trabalho docente, desde as concepções epistemológicas que sustentam tais aspectos até o desenrolar histórico dessa atividade em especial, buscando sempre relacioná-lo aos processos de valorização do trabalho do professor e otimização do processo de humanização, faz-se necessário discorrer neste momento acerca das singularidades da relação sujeito-objeto em meio à contradição dos meios de produção e às forças produtivas, ou seja, sobre a alienação do trabalho e suas consequências para o trabalho docente, para o ser humano e para os processos de humanização e transformação sociais.

Segundo Heller (1992, p. 37) apud Duarte (2011, p. 340), "[...] alienação é sempre

alienação em face de alguma coisa e, mais precisamente, em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade". Tomada dessa maneira, a alienação detém o sentido de alheamento, separação em relação a alguma coisa, no caso colocado pela autora, de o ser humano estabelecer seu desenvolvimento integral ou estabelecer relação com sua genericidade. O termo *EntFremdung* designa sentido negativo que remete ao de "passar para outro", de ser "apropriado por outro", nesse sentido, os produtos ou a realidade transformada pelo homem seriam destituídos de sua posse, não se permitindo, assim, a autoidentificação do criador em seu produto (SAVIANI, 2012, p. 28).

O fenômeno da alienação indica precisamente que os seres humanos, em determinado momento, não mais têm o controle sobre os processos que eles mesmo colocaram em movimento. Isso é uma verdade quando verificamos a realidade de nossos sistemas de ensino, que na verdade são a mais clara expressão da "racionalidade burguesa aplicada a um campo particular de ação humana: o trabalho docente" (LANCILOTTI, 2008, p. 223).

A alienação, assim como outras categorias centrais no pensamento marxista, não é tomada como constitutiva do homem, mas sim proveniente das relações estabelecidas entre este e os meios de produção colocados em curso durante sua história. Quando pensamos no trabalho em suas formas mais evoluídas, mais especificamente quando falamos do trabalho abstrato, vemos que "o operário aliena sua própria essência na relação prática - isto é, material - com a natureza (o trabalho) que, por sua vez, determina a relação entre os homens que aí se apresentam como o operário e o não operário (SAVIANI, 2012, pp. 29-30). Esse mesmo operário que, ao se alienar da natureza - ou seja, do objeto - aliena-se também de si mesmo, deixa de sê-lo, pois não pode sê-lo sem um objeto, não é mais um *trabalhador* no sentido marxiano do termo.

Mészáros (1979), ao perfazer o estudo do conceito da alienação em Marx, é contundente ao dizer que "[...] a existência abstrata do homem como mero trabalhador", ou seja, daquele não possuidor da identificação com o objeto por ele transformado, significará seu aniquilamento como ser social, dessa forma, ainda que continue sendo um "sujeito", de forma alguma poderá ser este, um "sujeito humano", visto que para que isso seja possível seria necessário a condicionalidade da relação com seu objeto. Portanto, um "sujeito sem objeto" não pode ser considerado pertencente ao gênero humano. Segundo o que pudemos compreender até o presente exposto sobre a constituição do gênero humano, a sua "essência" ou "natureza" não está dentro dele, mas fora, em suas relações

objetivadas (MÉSZÁROS, 1979, p. 159), ou na relação dialética estabelecida entre o sujeito e o objeto.

Sendo assim, tanto a natureza humana quanto a alienação são determinadas pela objetivação de sua atividade que por sua vez são condicionadas pelas situações histórico-sociais, e portanto, não por condições naturais como pressupõe os movimentos petrificantes da naturalização. No caso da alienação em específico, o homem deixa de ser dele sujeito, convertendo-se em seu objeto.

Por não ser algo natural, mas uma forma específica de ser do capital, a alienação apresenta-se como sociometabolismo, que toma tanto o ser humano quanto as relações que ele empreende, em mercadorias num constante processo de reificação. Segundo Sève (1974, p. 65) apud Silveira (2002, p. 105), o que ocorre é uma "coisificação de pessoas e, ao mesmo tempo, personificação das coisas".

Segundo Martins (2007), sendo a alienação uma determinação sócio-histórica e estando todos nós inseridos nesse sistema subjugado pela lógica do capital, não se escolhe ser ou não alienado. A inserção do indivíduo é automática devido a sua socialidade inerente. Essa mesma autora salienta que a alienação se colocaria, portanto, como uma questão de graduação, ou seja, a alienação aconteceria em maior ou menor grau conforme a capacidade do indivíduo de se apropriar de sua existência em relação à universalidade e, com isso, superar sua particularidade no sentido da condição humano-genérica.

Não conseguindo superar por completo essa alienação, ou, de acordo com Mészáros, realizar a efetiva Aufhebung, a atividade tornar-se-á alienada e irá assumir a forma de:

> [...] uma separação ou oposição entre "meios" e "fins", entre "vida pública" e "vida privada". Entre "ser" e "ter", entre "fazer" e "pensar". Nessa oposição alienada, "vida pública", "ser" e "fazer" se tornam subordinados como simples meios para o fim alienado da "vida privada" ("gozo privado"), do "ter", e do "pensar" (13). A autoconsciência humana, em lugar de alcançar o nível da verdadeira "consciência da espécie", nessa relação – onde a vida pública (a atividade vital de um homem com ser genérico) é subordinada, como um meio para um fim, à mera existência privada – torna-se uma consciência atomística, a consciência alienada-abstrata do simples "ter", identifica-se com o gozo privado (MÉSZÁROS, 1979, p. 164).

O trabalho alienado tem por consequência a alienação do próprio homem. Saviani (2012), baseado em seus estudos do marxismo, procura discorrer sobre as implicações do trabalho alienado para o gênero humano. Ele apresenta sistematicamente três consequências para o trabalho alienado.

A primeira consequência, a mais evidente, é que os produtos não são reconhecidos por aquele que os produziu, provocando-lhe estranhamento. O produto, que constitui apenas um resumo da atividade, não tem para o sujeito a capacidade de lhe conferir ciência do processo responsável por sua produção. Assim, o sujeito, despossado da capacidade de apreender o processo, efetiva a alienação ativa como a própria atividade. Segundo Marx (1978, p. 142) nesse caso, "o produto do trabalho é a alienação, a produção em si tem de ser a alienação ativa – a alienação da atividade e a atividade da alienação. Na alienação do objeto do trabalho, resume-se apenas a alienação da própria atividade do trabalho".

A segunda consequência do trabalho alienado pode ser percebida quando, tendo no trabalho a impossibilidade do sujeito de se identificar com o resultado de sua atividade, assim como de seu processo de produção - ou seja, de atribuir sentido àquilo que faz -, ele toma o trabalho como uma atividade que lhe é externa. Com isso, torna-se cada vez mais inevitável que haja o sentimento crescente de desprazer naquilo que é realizado, pois não há um reconhecimento de si no que foi efetivado. Por conseguinte, torna-se cada vez mais penosa a ação.

Mészáros (1979) emprega o termo *Lebensentausserung*, que se refere a "alienação da vida" para se referir à situação em que o trabalho é voltado para "produzir um meio de vida", quando a atividade, passa a ser imposta "por uma necessidade externa", em lugar de instigada por uma "necessidade interior" (MÉSZÁROS, 1979, p. 85). Assim, em vez de a atividade se posicionar como *Lebensausserung* – "manifestação de vida" e, consequentemente, elevar o homem a suas máximas potencialidades na condição de ser genérico, ela produz um *Entemenschter Mensch* – o "homem desumanizado".

O trabalho quando efetivado dessa maneira, realizado em circunstâncias de alienação, é, segundo Márkus (1974, p. 51) "uma atividade constritiva, externa, que unilateraliza e deforma o indivíduo, ou seja, é "só a aparência de uma atividade". Portanto, se não podemos chamar o sujeito de ser humano quando este não se identifica no objeto, quando ele se encontra alienado deste, não podemos também chamar de trabalho sua atividade nessas condições. Pelo menos não, trabalho em sua essência. Esta é a reivindicação do manifesto comunista, acabar com tal aparência de trabalho.

A terceira consequência do trabalho alienado, para a constituição do gênero humano e para a sociedade, é a alienação do homem em relação aos demais homens, que culmina na alienação do homem em relação à própria vida humana. Esse processo, devastador para a liberdade do homem, senhor de sua própria atividade, deflagra artifícios que estimulam o individualismo e o isolamento.

Assim como os valores sociais foram se constituindo historicamente, de acordo com a premissa de corresponder à satisfação das necessidades do gênero humano, pelo processo de alienação do homem em relação aos outros homens, e em relação à sua humanidade, opera-se a inversão desses valores que não mais comungam da satisfação das necessidades humanas, mas sim, do capital.

Segundo Marx (1978) em sua análise dos meios de produção e das forças produtivas, quanto maior for a produção da riqueza material produzida pelo homem - ou seja, quanto mais valor tiver o mundo dos bens - menor será o valor do mundo humano. "O trabalho não produz apenas mercadoria, produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção em produz bens (MARX, 1978, p. 142)

Mészáros (1979, p. 160) complementa este raciocínio ao dizer que "o enriquecimento do sujeito físico, com exclusividade, é o enriquecimento do *homem mercadoria*, que é um *ser espiritual e fisicamente desumanizado*" (grifo nosso). Na lógica em que tudo é vendável, tudo tem um valor, sem que esse esteja diretamente relacionado à atividade produtiva, mas sim à sua alienação; quando o dinheiro se transmuta em elemento para o qual confluem as representações dessa desapropriação, sua função é de "proxeneta entre a necessidade do homem e o objeto, entre sua vida e os seus meios de vida" (MÉSZÁROS, 1979, p. 161).

Na lógica de inversão de valores, o poder que antes se concentrava na capacidade transformadora da atividade humana alheia-se dela e se transfigura na representatividade atribuída ao valor do dinheiro. Quanto mais dinheiro, mais poder, assim não é mais a individualidade que determina a potencialidade humana ou do gênero humano agora desumanizada, mas sim as relações estabelecidas cada vez mais em bases objetivadas.

A alienação e a atividade se intercomunicam, a evolução do processo de uma engendrou o desenvolvimento de outra que, por sua vez, alimenta e contamina a capacidade produtiva de outrem. Segundo Mészáros (1979, p. 76), "a atividade produtiva é, portanto, a fonte da consciência, e a 'consciência alienada' é o reflexo da atividade alienada ou da alienação da atividade, isto é, da auto-alienação do trabalho, sendo assim,

há uma retroalimentação desses processos no qual somente a ruptura com a lógica fundante poderia conter tal movimento".

Pensar a alienação no contexto da constituição da identidade do professor, este que, ao realizar o trabalho docente, tem em suas mãos a dupla tarefa de humanizar-se enquanto humaniza aqueles que se colocam como realidade à sua frente, parece-nos ser o desafio para àqueles que pretendem lutar para diminuir o grau de alienação da sociedade, o mesmo que caminhar no sentido abandonar de uma vez por todas o trabalho sob essa forma aparente, desumanizado, pois, lutar para a "abolição-superação do trabalho", esta forma de "trabalho abstrato", desprovido das propriedades humanizadoras, é combater a alienação e as forças que ampliam esse quadro, assim colocou Marx (2007).

Arrazoar a constituição do gênero humano a partir de sua atividade favorece-nos a compreensão dos meandros de sua inserção histórica, abrindo-se terreno para, com segurança, nos aprofundarmos na discussão da constituição da identidade profissional do professor, sem os riscos de cair em quaisquer apriorismos naturalistas a-históricos. Pressupõe-se assim ter esclarecido as premissas pelas quais o homem - ser social e agente ativo - possui função determinante em sua própria constituição ao perfazer um constante movimento dialético entre a realidade externa e o mundo interno, verdadeiras tensões entre a objetividade e a subjetividade em seu processo de constituição e de constituição de seu próprio ser.

PARTE III- DISCUTINDO OS RESULTADOS

Segundo Frigotto (2001) e a perspectiva materialista histórica, a forma pela qual decidimos apreender a realidade estudada, ou seja, o método de pesquisa, está diretamente relacionada a nossa compreensão da realidade, de acordo com como nos apropriamos do mundo e da vida. Assim como vimos afirmando até o presente momento - que a forma como significamos o mundo, como estabelecemos sentido a nossas vivências e à realidade - não só influi na constituição de nossa subjetividade, mas determina também como nos colocamos frente à atividade condicionando nossa postura. A postura tem primícias em relação ao método. O método tomado sob esta perspectiva "constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais" (FRIGOTTO, 2001, p.77 *apud* MASSON, 2007, p. 106).

Buscando concatenar nossa postura em relação ao método dialético e com isso responder aos objetivos desse estudo, buscaremos realizar a análise dos dados produzidos durante o estudo frente às discussões levantadas na discussão teórica.

Esta análise buscou, frente aos dados que se colocam inicialmente dispostos de forma caótica, realizar primeiramente o movimento de abstração que, segundo Netto (2011, p. 44), "é a capacidade intelectiva que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo". A partir do processo de abstração pretenderam-se atingir conceitos mais simples, ou seja, parte-se do concreto idealizado até chegar a abstrações cada vez mais tênues, determinações mais simples. Ao final desse processo obtivemos categorias abstratas que são na verdade relações mais simples, "unilaterais, parciais" (DUARTE, 2000, p. 97). Obtendo-se as categorias abstratas iniciou-se o caminho inverso, aquele que vai do simples ao complexo, buscando fornecer organização e sistematização para prover os dados, de uma "rica totalidade de determinações e relações diversas" (MARX, 1978, p. 116). Esse segundo movimento possibilitou emergir categorias concretas, estas que "são mais complexas, mais ricas e multilaterais" (DUARTE, 2000, p. 97). Foi preciso trilhar metodicamente o caminho entre as representações primárias e as significações que fornecem consenso aparente a partir de sua imediatidade sensível, até que se chegasse a descortinar as múltiplas determinações ontológicas do real.

Procurando resgatar o objetivo desse estudo, verificamos que, para pensar a relação entre significado e sentidos acerca do trabalho docente a partir da concepção do

discurso de quatro professoras de um CMEI de Itumbiara-GO, seria necessário primeiro partir da identificação e análise dessas concepções para, em seguida, identificar e analisar os sentidos que estas professoras atribuem à criança como alvo da atividade destes professores.

Para pensar as concepções das professoras, procuraremos analisar primeiramente como elas se colocam frente à atividade, ou seja, como se sentem sendo professoras de educação infantil; com isso acreditamos buscar sua identificação com a atividade. Outro dado a ser analisado aqui, e que fornecerá subsídios para compreendermos a concepção dos sujeitos quanto ao trabalho docente, é a compreensão que estas professoras têm sobre a finalidade da educação infantil, ou seja, qual o aspecto teleológico do trabalho docente; assim, acreditamos atingir a relação entre o trabalho docente e os processos de intencionalidade que envolvem as categorias da consciência e da liberdade. Outro dado relevante para enriquecer essa nossa compreensão é como as professoras descrevem sua atividade. Pensamos serem esses elementos importantes para associar o processo de intencionalidade com a questão do planejamento das atividades. Por fim, para atribuirmos maior consistência à análise, acreditamos ser de extrema relevância analisar qual é a concepção das professoras acerca da criança, pois partimos da perspectiva de que o trabalho docente é uma atividade relacional, mais que isso, de que a criança, o *outro* da relação docente, especialmente no contexto da educação infantil, é o principal foco das intervenções, ou seja, é aquele cujo trabalho docente pretende transformar, humanizar.

Por fim, com a finalidade de compreender o lugar do trabalho docente na composição da identidade do professor de educação infantil, buscaremos cotejar a relação entre a concepção de trabalho docente, a construção dessa identidade e também os desdobramentos dessa atividade para a constituição da personalidade desenvolvida.

Os dados produzidos a partir das entrevistas realizadas com as professoras possibilitaram-nos elaborar categorias concretas. Estas categorias, além de perfazerem os movimentos do pensamento, funcionam como forma de organizar sistematicamente os dados a fim de lhes atribuir sentido.

A primeira categoria em destaque pôde ser nomeada de "**OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS ACERCA DO TRABALHO DOCENTE"**, e nela foi possível analisar a constituição dos sentidos em torno do trabalho docente e a função desse sentido para a constituição da identidade do professor da educação infantil. Foi possível também, a partir da relação entre significados e sentidos em torno do trabalho docente, discutir a relação entre esta atividade e as formas de emancipação e humanização colocadas em

curso.

A segunda categoria foi nomeada "**AS DICOTOMIAS E OS ALHEAMENTOS"**; recebeu esse nome porque reuniu as respostas e discussões que continham os movimentos contraditórios e equivocados que ainda circundam o trabalho docente e que, de alguma forma, contribuem para o enfraquecimento e para o esvaziamento do trabalho docente no contexto da educação infantil, além de fortalecer os movimentos do individualismo proporcionando o desenvolvimento de personalidades cindidas, cujo comportamento se mantém ritualizado.

A terceira categoria recebeu o nome de **"O OUTRO FETICHIZADO"** e reuniu a discussão das concepções das professoras acerca da criança naturalizada, mais especificamente, buscou a altercação entre as concepções idealizadas de criança, assim como dos modelos cristalizados e desprovidos de historicidade que a criança recebe nessas concepções, e o reflexo dessas concepções para a condução do trabalho docente e para o processo de humanização.

4.1. Os sentidos e significados acerca do trabalho docente

Pensar a relação entre sentido e significado atribuídos a determinado conceito ou determinada atividade - nesse caso mais específico, ao trabalho docente -, a nosso ver, configura-se como elemento fulcral para pensar a relação consciente que o sujeito estabelece com tal atividade. Acreditamos que esta análise pode nos oferecer material para pensarmos a relação entre o professor de educação infantil e seu labor e, assim, fazer emergir as contradições presentes na constituição da identidade desse profissional.

A compreensão que orienta nossas reflexões parte da premissa de que o significado de uma palavra "é mais estável e preciso já que é convencional e dicionarizado, enquanto seu sentido é dinâmico, podendo ser modificado de acordo com o contexto" (MOTTA, 2013, p. 86). Dessa forma, o significado é uma construção que ocupa uma zona mais estável dentre os elementos que constituem o material para que o sujeito construa seus sentidos. Esse sentido, por sua vez, além de ser constituído por essa zona mais estável, que são os significados, recebe outras contribuições de elementos oriundos das vivências do sujeito.

Tanto o significado quanto o sentido se relacionam com a atividade. Enquanto "o significado de uma ação diz respeito ao conteúdo da ação", o sentido associa-se mais

especificamente à razão da ação, ou seja, aos motivos pelos quais o indivíduo age (DUARTE, 2002, p. 286). Podemos apreender das constatações acima que o sentido depende diretamente do motivo (LEONTIEV, 1970); assim, não nos basta analisar como o sujeito se coloca na atividade, como se sente sendo professor, é necessário também pensarmos como o sujeito relaciona motivos às ações realizadas.

Se partirmos da Teoria da Periodização do Desenvolvimento Infantil proposta por Elkonin (1987) e também dos pressupostos da Psicologia Histórico-social e da Teoria do desenvolvimento proposta por Vigotski, assim como dos propósitos para a Educação anunciados pela Pedagogia Histórico-crítica, veremos que a educação infantil possui uma função clara que é garantir que as crianças pequenas tenham acesso e possam se apropriar da cultura humana ao desenvolver gradativamente suas funções mentais superiores, realizando assim o processo de humanização. A educação formal, ou seja, o trabalho docente, conseguirá estes objetivos a partir do planejamento e condução de atividades que atuem na promoção de situações em que haja comunicação emocional direta entre adultos e crianças, assim como também entre as crianças e seus pares. Estas atividades, realizadas desde o berçário, têm o objetivo de fazer com que os bebês aprendam sobre a realidade social em que está inserido e possam, então, desenvolver suas funções mentais superiores, estas que irão aos poucos se diferenciar uma das outras e assim contribuir para a construção de sentidos do bebê a partir da sua relação com o gênero humano. Tudo isso será possível mediante ações comuns realizadas entre a criança e o outro, principalmente entre ela e o professor. Ainda, a educação infantil deverá construir situações nas quais a criança possa estabelecer relações diretas com os objetos e instrumentos que foram construídos pelo ser humano, para que ela possa, não de forma espontânea, mas pela mediação do professor no ensino, apropriar-se da lógica, da história e da função destes objetos e instrumentos humanos. Cabe à educação, ainda, oferecer condições para que a criança se possa apropriar da cultura humana contida nos inúmeros papéis sociais desempenhados pelo homem em sociedade; para isso o professor deverá proporcionar situações de imersão da criança nesse mundo do adulto humano e desenvolver atividades que possibilitem a ela vivenciar esse universo por meio dos jogos de papéis. Por estas atividades lúdicas a criança poderá vivenciar o mundo adulto sendo ainda criança, e pensar e refletir sobre o processo de produção envolvido nas diversas atividades humanas. Após todo esse movimento que é realizado de forma direta, intencional e, principalmente, conduzida pelo professor, a criança será introduzida no universo do conhecimento sistematizado e, graças à contínua instrução do adulto, aprenderá a organizar esse

conhecimento e conferir-lhe sentido em meio a todas as várias formas de conhecimento (ELKONIN, 1987). Este é o significado com o qual admitimos pensar o trabalho docente, e é a partir desse significado que buscaremos analisar a relação do professor com seu labor, ou seja, a construção dos sentidos que estes atribuem ao trabalho docente.

Quando Saviani (2012, p. 25) nos diz que "o que o homem é, o é pelo trabalho", assumimos que a atividade vital tem constituído o ser humano não só em suas condições biológicas e históricas, mas também subjetivas. O trabalho nessa perspectiva fornece ao sujeito condições de significar e ressignificar sua própria existência e a realidade com a qual ele trabalha. Dessa forma, tanto a atividade quanto a capacidade humana de atribuir sentido à realidade têm lhe possibilitado produzir, reproduzir e transformar a realidade, seja ela material ou não material.

O movimento com que o trabalho - ou seja, o labor exercido pelo sujeito - fornece subsídios para significar a realidade é perceptível no trecho retirado da entrevista da professora PATRÍCIA, quando esta busca demonstrar a relação entre a atividade exercida no contexto da educação infantil e as mudanças realizadas no imaginário social em relação à atividade docente; tudo isso fornece elementos para modificação dos sentidos construídos pelos sujeitos.

A professora Patrícia, ao responder sobre seus sentimentos em ser professora da educação infantil, busca no *outro* elementos para explicar seus próprios pensamentos e sentimentos. Isso fica claro nos dois trechos a seguir.

Vejamos um trecho do diálogo:

ENTREVISTADOR: Como é que você se sente em relação ao seu trabalho?
PATRÍCIA: Eu? Eu, hum, feliz, realizada, é tudo que eu quero para minha vida.
ENTREVISTADOR: É onde você está agora?
PATRÍCIA: É onde eu estou.
ENTREVISTADOR: Quando você sai de casa, você vem para o trabalho, vindo para cá, vindo para o CMEI?
PATRÍCIA: Me sinto importante, me sinto uma celebridade, quando eu encontro um aluno e ele fala 'oi tia' eu me sinto o máximo, amo adoro.
ENTREVISTADOR: Me fala um pouquinho mais, eu quero saber como você se sente fazendo o que você faz, como isso faz você se sentir como pessoa, porque existem várias profissões, existem várias profissões, cada um exerce/
PATRÍCIA: Assim, antigamente assim, meu marido me chama de babá, falava que eu era babá dos meninos, porque educação infantil mudou muito, porque antigamente a educação infantil era um depósito né, onde colocava menino, só que agora já mudou muito né, mas muitas mães ainda não veem isso, pensam que a gente está aqui só para cuidar né, mas eu, eu amo demais esse serviço, é minha paixão.

Aqui, verificamos que a professora sugere que houve uma modificação no imaginário social sobre a educação infantil. Essa modificação deveria pressupor também uma modificação na atividade realizada pelo professor nesse contexto, assim como uma modificação no sentido por ela construído. Mas não é isso que percebemos na contradição expressa em outro trecho da entrevista. Vejamos:

ENTREVISTADOR*: Ah, qual que é sua experiência nesta instituição, quando você entrou?*
PATRÍCIA: Hummm, tem dois anos já que eu estou aqui, no CMEI.
ENTREVISTADOR*: Você já entrou no berçário?*
PATRÍCIA: Não, eu entrei/
ENTREVISTADOR*: Me fala um pouco sobre isso?*
PATRÍCIA: Não, eu entrei (+) quando entrei no maternal (+) aí a N. ((diretora)) resolveu fazer uma mudança aí me colocou no pré, aí eu/
ENTREVISTADOR*: Quanto tempo você ficou no maternal?*
PATRÍCIA: No maternal? fiquei uns 2 meses (+) aí ela ((diretora)) já me colocou no pré, aí eu fiquei dois anos no pré, pré I.
ENTREVISTADOR*: Como foi essa experiência de dois meses no maternal?*
PATRÍCIA: Bom, eu gosto mais do maternal, eu gosto mais do lado cuidar do que lado ensinar mesmo, mais foi bom.
[...]
ENTREVISTADOR*: Você se identifica mais com?*
PATRÍCIA: Com o maternal (risos), meu perfil é maternal.
ENTREVISTADOR*: Com o maternal, com os pititinhos?*
PATRÍCIA: É, eu gosto muito é de brincar, adoro.

As mudanças ocorridas na legislação estão situadas historicamente; são mudanças que possuem o potencial não só de modificar a atividade, mas os sentidos em torno desse trabalho desenvolvido pelo professor. Sabemos que elas foram impulsionadas pelas novas leis e normativas para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos no contexto da educação e que não só modificaram a perspectiva sobre o trabalho realizado, mas preconizaram também uma alteração concreta na atividade realizada pelos professores, o que foi suficiente para sugerir uma mudança no significado associado a esta atividade. Por sua vez, tal modificação foi capaz de oferecer aos sujeitos, ao marido e também à professora novos elementos para atualização do sentido que cada um atribuía ao trabalho docente e à própria ocupação de Patrícia. Ainda assim, as contradições fazem parte da constituição dos sentidos e do próprio processo de realização da atividade em um universo imerso na lógica do capital que aliena a tudo e a todos.

Tomada dessa forma, a atividade tem a função fundamental de "localizar o homem na realidade objetiva natural, ao mesmo tempo em que a transforma em realidade humana,

tanto subjetiva como objetivamente" (MARTINS, 2011, p. 49); assim, o homem vai construindo sentidos durante suas vivências. Segundo Smirnov (1960), "a vivência pessoal constitui unidade fundamental da personalidade, pois congrega as emoções e os sentimentos, os motivos e os fins, ligados à atividade do sujeito diante da realidade", e isso é a base, ou seja, o alicerce estrutural dos sentidos construídos pela pessoa (SMIRNOV et al 1960, pp. 372-273 *apud* MARTINS, 2011, pp. 108-109).

Tanto na constituição dos significados quanto na formação e atualização dos sentidos há um compartilhamento de material subjetivo que ocorre durantes as trocas sociais. As representações de vários agentes circulam contribuindo para constituir o imaginário acerca de determinada representação; então, as representações associadas ao trabalho docente, assim como a de ser professor no contexto da educação infantil, são influenciadas por esse intercâmbio de sentidos.

Os sentidos são construídos também a partir de trocas que se dão no universo intersubjetivo, foi isso que o trecho nos mostrou, a subjetividade da professora Patrícia está permeada pelas impressões que o outro possui dela e da atividade por ela desenvolvida. Não só o significado precisa mudar, ou seja, não somente as determinações acerca da atividade, mas também os sentidos dos sujeitos sociais construídos a partir desses significados.

Quanto às mudanças que viabilizam a modificação dos significados em torno do trabalho docente, verificamos que a educação dos pequeninos - que antes era da tutela da família, das instituições religiosas e de cunho social - passa, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 11.274, de 20 de dezembro de 1996 - LDB n. 9.394/96, para os cuidados do Estado na figura das Secretarias Municipais de Educação.

Neste universo, ao remontar a história do atendimento à criança pequena no Brasil, o estudioso da infância Kuhlmann Jr. (2011) aponta para a dicotomia entre educação e assistência, movimento muito mais comum antes da LDB n. 9.394/96. Seus estudos demonstram que os serviços oferecidos às crianças abastadas se revestiam de certo teor de cuidado e educação, enquanto que o serviço destinado à classe trabalhadora se restringia a atividades de controle do corpo e formação de cidadãos que pudessem respeitar as normas vigentes. Esse fenômeno acabou por reforçar ainda mais a distinção entre a educação oferecida aos ricos daquela destinada aos pobres e desafortunados. A escola ocuparia, assim, uma função apaziguadora frente às tensões cotidianas (KUHLMANN JR., 2011). Toda essa realidade não só compõe a historicidade da educação infantil em nosso país, mas remonta a nossa própria história de vida, pois de

alguma forma fomos e estamos sendo formados por este sistema, por esta lógica que ainda polariza; isto está retratado na fala da professora Patrícia e emerge quando ela busca reconhecimento na diferenciação em relação ao termo “babá”.

A figura de "babá", presente no discurso da professora Patrícia, confere dissonância à autoidentificação da professora quanto a sua atividade. Esse incômodo é comum aos professores que buscam a profissionalização do docente da educação infantil e que lutam contra determinados estereótipos que se apresentam como produtos provenientes da materialização das relações objetivadas, elementos que sugerem uma semiprofissão (ENGUITA, 1991) e que acabam por contribuir para o esvaziamento do trabalho do professor (CONTRERAS, 2012), enfraquecendo-se a luta em prol da especificidade da educação infantil.

A atividade segundo a lógica do capital é tomada de contradições; uma delas pode ser percebida na autoidentificação do sujeito com sua atividade. A alienação promovida pelo alheamento entre significado e sentido da atividade laboral faz com que os sujeitos não se reconheçam no processo de trabalho. E, ainda que a professora Patrícia perceba que houve certo avanço no atendimento educacional oferecido às crianças, ou seja, que estas modificações no significado social atuem potencialmente para a construção de novos sentidos, são muitos os professores nesse nível de ensino, inclusive a professora Patrícia, que possuem o sentido acerca do trabalho docente ainda atrelado a concepções assistencialistas de educação. Isso ainda ocorre, pois estes sujeitos estão mergulhados num universo de contradições que atuam diretamente na atividade.

A historicidade do trabalho docente no que se refere a educação infantil no Brasil guarda todo um histórico de atividade não profissional, associado ao caráter assistencial e compensatório; isso explica ainda encontramos concepções que ora apontam para complexificação dessa atividade e em outros momentos indicam determinado amadorismo.

Verificamos que a professora Patrícia demonstra certa realização frente ao reconhecimento social expresso por seu aluno, e quando ela se reconhece 'tia' no discurso da criança podemos constatar que os sentidos oferecidos por esta apropriação se manifestam na subjetividade dos envolvidos. Isso condiz com o que Molon (2003) afirma sobre a subjetividade, que ela "revela-se, converte-se, materializa-se e objetiva-se no sujeito”. A subjetividade nessa perspectiva é um processo que não se cristaliza, “não se torna condição nem estado estático e nem existe como algo em si, abstrato e imutável” (MOLON, 2003, p. 85). Ao mesmo tempo que a subjetividade da criança se constitui

enquanto a criança se humaniza nesse contato com a cultura humana com o professor, a subjetividade do professor encontra material psíquico para fundamentar sua própria psique. Dessa forma, a figura da tia no papel da professora é uma objetivação na qual "a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade" (DUARTE, 2004, p. 49).

Dessa forma, a aula e mesmo a criança enquanto aluno estão impregnados por esta objetivação. A professora, ao se reconhecer no sentido compartilhado do termo “tia”, invoca para si toda a historicidade presente na tradição da relação do cuidado assistencialista que está impregnado na história da educação infantil. Partindo-se da premissa de que a subjetividade está na interconexão do material psicológico - que é proveniente das relações sociais, no sentido de que esta é construída por mediações, ou seja, que exige necessariamente um outro, presente na linguagem -, verifica-se que estes são movimentos de dupla identificação que interferem no processo de humanização da criança e na constituição da identidade do professor. Para corroborar essa afirmativa, tomemos a fala de Molon (2003), quando ela afirma que é na troca social permanente que a subjetividade se constrói, ou seja, “na interação entre interno e externo, individual e social, no compartilhar dos significados" (MOTTA, 2013, p. 85).

Facci (1998) afirma que "a educação, por si só, não transforma diretamente a estrutura social. Para que isso aconteça é imprescindível a transformação da consciência dos que passam pela educação” (FACCI, 1998, p. 22 *apud* FACCI, 2004, p. 65); assim, seja aluno ou professor - ambos tomados numa perspectiva ontológica -, buscar dar sentido à figura da professora na identificação da figura da tia pode, em algum sentido, culminar no enfraquecimento do reconhecimento social da figura desse profissional e, potencialmente, do trabalho docente por ele realizado, pois personaliza estereótipos associados ao serviço privilegiadamente assistencialista, há muito denunciado e combatido. Continuar perpetuando sentidos tão distantes do significado social de docência não favorece a construção de uma especificidade, assim como contribui para estereótipos prejudiciais para a real complexificação dessa atividade.

Ainda sobre os estereótipos que de alguma forma conferem sentido à atividade realizada pelo professor e fazem com que estes constituam suas identidades como professores de educação infantil, vejamos um trecho retirado da entrevista com outra professora, em que o significado do trabalho docente se relaciona com o sentido construído por ela.

Ao ser perguntada sobre seus sentimentos sobre ser professora da educação

infantil, a professora Priscila oferece a seguinte resposta:

ENTREVISTADOR: Como você se sente em relação ao seu trabalho, sendo professora de educação infantil, como você se sente?
PRISCILA: Eu me sinto a mulher maravilha!
ENTREVISTADOR: Me fala um pouquinho mais como que é isso.
PRISCILA: Olha, eu sempre acho que o professor é um super-herói, então, e vir trabalhar com esses meninos, eu constatei que é o que eu realmente quero pra mim, eu já tive a oportunidade de trabalhar com o fundamental II e com esses eu me identifiquei mais.
ENTREVISTADOR: Com os pititinhos?
PRISCILA: Com os pequenos, é, porque eu os grandes, eles já passaram por fases de formação, estão se formando, mas é mais gratificante e maravilhoso pegar esses meninos (+) tão pequenininhos e poder moldar eles, poder, porque a criança é igual a um diamante, que você pega um pedra de diamante e vai lapidando ela até deixar ela linda e é isso que mais me encantou, é porque eles são puros, eles estão aprendendo, eles ainda estão livres, sem as maldades da vida, aquelas, eles não aprenderam aquelas coisas, vão aprender ao decorrer do tempo, então, eu me identifiquei muito com o pré, trabalhar com eles

Ao se identificar com uma personagem dos quadrinhos, a professora demarca um estereótipo que manifesta sua própria subjetividade sob a forma de algum tipo de "salvadora". Determinada identificação apresentada pela professora representa outra mitificação, a da Educação como redentora. Nesse caminho comungamos da mesma proposição de Facci (1998) quando esta afirma que "a educação, por si só, não transforma diretamente a estrutura social. Para que isso aconteça é imprescindível a transformação da consciência dos que passam pela educação" (FACCI, 1998, p. 22 *apud* FACCI, 2004, p. 65). Essa identificação da professora com uma guerreira amazona sinaliza a fetichização da personalidade, que culmina com o enfraquecimento da atividade vital humana como possibilidade de humanização. Continuar atribuindo características sobre-humanas ao trabalho docente não favorece a construção de uma especificidade, assim como não contribui para o desaparecimento destes estereótipos que são tão nocivos a este trabalho, pois, se não os naturaliza, ao menos promove um movimento de fetichização[7].

[7] O termo fetichismo foi pensado por Marx em sua obra O Capital quando se referiu ao fetichismo da mercadoria. Segundo Marx, na produção capitalista, a mercadoria incorpora e encobre todo o processo do trabalho e atividade do sujeito. Algo que provém da ação humana passa, após a divisão social do trabalho, a estabelecer uma relação que "assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas" (MARX, 2002, p. 101). A este movimento Marx denominou "fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias" (MARX, 2002, p. 101). Segundo Saviani (2012), "o caráter misterioso da mercadoria liga-se, então, à opacidade das relações que caracterizam a sociedade capitalista, que outra coisa não é senão uma sociedade produtora de mercadorias (SAVIANI, 2012, p. 35). Segundo Duarte (2012), fetichismo significa "culto de objetos materiais, considerados a encarnação de um espírito, ou em ligação com ele, e possuidores de virtude mágica" (DUARTE, 2012, p. 1). Dessa forma, o outro fetichizado nos remete à naturalização do homem ao conferir-

Estes movimentos de autorreferência, que indicam alheamento entre significado e sentido, como os verificados no exemplo da professora Priscila na figura de heroína; aquela que possui poderes sobrenaturais, ou - em situações em que há a autoidentificação com termo maternais, como foi o caso da professora Patrícia com "tia" - são fenômenos que contribuem para a repercussão de concepções equivocadas sobre o trabalho do professor, pois a

> [...] construção social vai ganhando uma existência objetiva como resultado das atividades humanas [...] aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer "corporificadas" no produto dessa atividade (DUARTE, 2004, p. 49).

Ainda que seja evidente que o atendimento a crianças de 0 a 6 anos no Brasil se tenha ampliado de forma significativa nas últimas décadas e que como motores propulsores dessa expansão estejam movimentos tais como o *Movimento feminista* e a conquista dos *Direitos* Humanos, isso, por si só, não garante que a complexificação necessária para o atendimento às crianças pequenas seja garantido; e caminhar no sentido contrário ao dessas conquistas, mantendo estereótipos que ainda preconizam o caráter assistencial e maternalista do trabalho docente, tem atuado como impeditivo para que os avanços necessários a essa atividade sejam concretizados. Da mesma forma, repercutir concepções equivocadas que sugerem que a Educação por si só seria capaz de provocar a transformação necessária para eliminar as desigualdades e mazelas da sociedade é o mesmo que cultivar concepções fetichizadas do trabalho docente e dos profissionais que exercem esta atividade, o mesmo que dar vida à mítica mulher maravilha.

Além do movimento de fetichização em relação ao trabalho docente, a professora

---

lhe características a-históricas e mágicas ou ideais, assim como acontece com a mercadoria. Ao mesmo tempo que se desconsidera que as mercadorias são resultado da ação dos homens em relações sociais, negligenciamos que este mesmo homem é também produto histórico das mesmas relações. No século XIX, o filósofo alemão Ludwig Feuerbach (1804-1872) deu uma importante contribuição à caracterização do fenômeno do fetichismo, ao mostrar que o deus cristão havia sido criado pelos humanos para sintetizar os atributos do próprio gênero humano. Portanto, o ser humano não teria sido criado à imagem e semelhança do deus dos cristãos, mas sim o contrário, o ser humano criou o deus cristão à imagem e semelhança do gênero humano (*apud* DUARTE, 2012, p. 5). Duarte complementa que uma das características do processo que leva ao fetichismo é o fato de que as pessoas só veem aquilo que está imediatamente presente e não conseguem analisar o fato imediato à luz da totalidade social. O fetichismo é um fenômeno próprio do mundo da cotidianidade alienada ou, para usar uma expressão de Karel Kosik (1976), do mundo da pseudoconcreticidade (DUARTE, 2012, p. 8).

apresenta também uma concepção naturalizante da criança, uma concepção a-histórica expressa, quando diz: *"é porque eles são puros"*. Nesse momento a pureza aparece como característica inata e como aspecto positivo, pois os alunos bem pequenos "*eles estão aprendendo, eles ainda estão livres, sem as maldades da vida"*. Tal constatação entra em contradição com o próprio movimento em que a professora compara a criança a um diamante, tal que *"você pega uma pedra de diamante e vai lapidando ela até deixar ela linda e é isso que mais me encantou"*. Ou seja, ela já não era linda? Ou só ganhará o status de valor após o trabalho de lapidação com que alça o status de diamante. Notemos como o sistema de valoração é pautado pela ótica mercantilista. A criança como produto. Nesse momento percebemos as contradições em que o trabalho docente está envolvido. Os objetivos para a educação infantil anunciados pela professora Priscila são muito semelhantes às recomendações que orientam as políticas educacionais atualmente. Ao dizer que as crianças no ensino fundamental *"já passaram por fases de formação*", compreendemos que a educação infantil atuou como estágio preparatório ou, segundo a analogia da professora Priscila, já foram lapidados.

Para além da autoidentificação do sujeito com a atividade, a relação entre os motivos e as ações são também elementos importantes para pensarmos os sentidos que recebem o trabalho docente na fala dos professores. Ao questionarmos as professoras sobre a função da educação infantil, ou seja, sobre a relação entre os motivos e a ações por elas realizadas, obtivemos as seguintes respostas:

ENTREVISTADOR: [...] para você qual que é o objetivo da Educação Infantil?
PRISCILA: A educação infantil ela é a base, para mim ela é, é a base para o Fundamental I para o Fundamental II, ela é muito importante porque você manda o aluno para a primeira série já com o conhecimento do alfabeto, de números, então você já manda eles preparados, já, você pegou eles em estado bruto, você modificou eles, você lapidou e já manda eles pronto para serem alfabetizados.

Verificamos que a concepção apresentada pela professora coaduna com modelos preparatórios que estão alinhados com as políticas que procuram inserir a educação infantil como a primeira etapa da educação básica já nos moldes escolarizantes. Mas notemos que existem alguns equívocos presentes tanto na fala da professora quanto nessa perspectiva da educação preparatória. O primeiro é que a educação infantil não é necessariamente uma base, se restringirmos a função da educação à simples aquisição da escrita e da leitura. É necessário toda uma inserção da criança no contexto do gênero humano, de suas produções, das relações sociais existentes, dos objetos e dos

instrumentos, assim como de seu processo de uso e produção. Há, como já foi dito anteriormente, toda uma especificidade em relação às crianças de 0 a 6 anos, o que nos leva a admitir haver também uma especificidade na educação infantil e nos serviços destinados a esta faixa etária que ultrapassa a transmissão e a apropriação da linguagem oral e escrita. Tomar a educação infantil sob esta perspectiva requer pensá-la como um processo que dará origem a funções mentais superiores anteriormente não existentes, e, por mais que possamos admitir que o processo de humanização irá continuar por toda a existência do sujeito, o tempo da educação infantil configura-se como momento delicado nesse processo. Com isso quero apontar para a concepção a-histórica da professora Priscila em relação à criança quando esta diz que "pegou eles em estado bruto", pelo contrário, como aquela que ainda "*não o* é". Queremos enfatizar que a criança "*é*"; ainda que não tenha suas funções mentais superiores altamente desenvolvidas, a criança já traz consigo para a escola todo um material que provém das suas vivências, ela já está, desde seu nascimento, inserida num contexto social e por isso já conferiu alguns sentidos à realidade.

Segundo Marx (1978), a atividade vital humana envolve uma tríplice orientação se pensada sob a ótica da atividade como práxis social, ou seja, aquela que requer o constante emprego da consciência; assim, "o que fazer, para que fazer e como fazer" (MARX, 1978, p. 147) mantêm constantemente a relação entre a atividade e a consciência. Se o trabalho docente é a própria atividade que confere identidade sobre *o que fazer*, e a humanização das crianças é tomada como processo que confere uma finalidade, ou seja, o *para que fazer*, cabe-nos agora pensar o *como fazer*, ou seja, quais caminhos, e com quais ferramentas, o trabalho docente irá utilizar para realizar o processo de humanização. Já adiantamos que esse processo requer todo um trabalho de condução do adulto pelos caminhos que irão proporcionar ao candidato à humanização as condições para apropriação da cultura humana desenvolvida e acumulada durante a história da humanidade. Dessa forma, tanto a Linguagem como a História, as Artes e a produção humana em suas mais variadas formas atuarão como elementos imprescindíveis à realização desse objetivo. Se partimos do pressuposto de que o sujeito não nasce homem, mas se humaniza em contato com a cultura humana, e que cabe à educação formal a tarefa de sistematizar a apropriação das objetivações realizadas pelo gênero humano, como pensar esse movimento sem a presença do conhecimento sistematizado? A Educação formal, mais especificamente a educação infantil, ainda necessita dessa compreensão, sob o risco de não realizar seu objetivo final. Vejamos um trecho retirado da entrevista

realizada junto à professora Meire, em que ela procura concatenar o objetivo da educação infantil, ou seja, o *para que* como o *como fazer*, e poderemos perceber que não há uma interligação consciente entre aquilo que se pretende e o que está realmente sendo realizado.

ENTREVISTADOR: Então, para você qual é o objetivo da Educação Infantil?
MEIRE: Objetivo? Qual que é o objetivo assim? (+). Olha, eu vou te falar, quando eu trabalhei, na outra época, que eu via a situação das escolas, era horrível mesmo, parece que eles não investiam muito, não tinha tanto aquela dedicação, e assim, de uns dois anos para cá eu estou achando assim que está melhorando muito, sabe, a Educação, ela está mais assim, sendo valorizada, principalmente a infantil, (+) sabe/
ENTREVISTADOR: O quê que melhorou na sua percepção? /
MEIRE: Aí, principalmente a do CMEI vamos supor, o CMEI. Sabe tudo, tudo está diferente. Não tinham um lugar para a criança. Era uma sala de aula né, com cadeira, tudo assim, não tinha essas coisas que tem aqui assim, tudo enfeitado, TUDO PARA ELES, aqui somente para a educação infantil, lá naquela outra escola, só para aquela escola, entendeu?
ENTREVISTADOR: Eu te entendo, mas descreve.
MEIRE: É, eu achei que melhorou mui, de de de zero a dez, eu achei eu achei que melhorou assim oito, sabe?
ENTREVISTADOR: Em que, especificamente?
MEIRE: Em tudo, em relação à cadeira, que é tudo muito bonitinha, as cadeiras tudo coloridas, aquelas coisas mais detalhadas, eu fico olhando muito nisso sabe, nessa coisa é no material deles, sabe, está tipo investindo muito em musiquinhas, muitas coisas assim para elas. Sabe, tipo educação física, que eu acho muito interessante, eu fico ali às eu vezes eu fico olhando aquele ali pequeninho lá, por exemplo, que que é aquilo, que trenzinho mais bonitinho né, e em relação a tudo, ao lanche, ao uniforme, a tudo.
ENTREVISTADOR: Coisas que/
MEIRE: Coisas/
ENTREVISTADOR: Coisas que a dez anos atrás?
MEIRE: Não tinha! Tinha nas escolas que eu trabalhava, que eram particulares. Eu dava aula, eu substituía em outras escolas na escola estadual, e nessas escolas eu nunca vi nada assim diferente, né, mas assim, eu estou achando assim que tá assim muito (+)/
ENTREVISTADOR: Pensando nessas melhorias que você está apontando, pensando nisso, qual é a função da educação infantil? Houveram mudanças, você falou algumas delas.
MEIRE: A função da Educação infantil, que eu vejo hoje é formar pessoas, né, crianças com maior interesse, né, na Educação, né, aprendendo mais, para sair mais assim sabendo mais, né, igual àquela ideia que você tem que fazer a criança pensar, fazer a criança raciocinar, então assim ela chegar lá na frente com o raciocínio mais elevado, porque antes não era assim.
ENTREVISTADOR: Isso nos leva a outra pergunta, se essa é a função da educação infantil, fazer a criança elevar o pensamento, elevar a forma de pensar, o que deve ser ensinado na educação infantil?
MEIRE: O que deve?
ENTREVISTADOR: Qual o conteúdo da Educação infantil? Qual o conteúdo a ser ensinado?
MEIRE: O conteúdo? Bom, o que eu estou dando hoje?

ENTREVISTADOR: É, não o que você está dando hoje, mas de forma geral o que deve ser ensinado na educação infantil?
MEIRE: Ah, você está falando de matéria, de conteúdo/
ENTREVISTADOR: Conteúdo.
MEIRE: Conteúdo, formas geométricas, isso que você quer saber?
ENTREVISTADOR: É.
MEIRE: Formas geométricas, as vogais, as consoantes, é é é direita e esquerda, né (0,2), hum (0,2) agora eles inventaram o PQV, né, que não existia, que agora é muito interessante, a criança a partir da, do tamanho do meu, menino, maternal, do jardim I, II, III já tá descobrindo o corpinho, tá sabendo as partes do corpo, é interessante, porque a partir do berçário, né, do maternal, do jardim eles já saem sabendo, né, qual a diferença entre o menino com a menina, sobre, sobre tudo, então, isso é muito interessante.

A professora aponta melhorias na educação infantil ocorrida nas últimas décadas, modificações que se referem à qualidade do mobiliário e da questão estética dos locais de atendimento às crianças. Não discordamos que houve significativas mudanças nesses quesitos, mas o que nos chama atenção é o fato de que a professora busca associar essas condições como suficientes para a realização do objetivo último da educação. E a atividade realizada pelo professor? Houve avanços? A professora Meire até mesmo indica que o objetivo da educação é "*formar pessoas"*, de que se deve buscar fazer "*a criança pensar, fazer a criança raciocinar, então assim ela chegar lá na frente com o raciocínio mais elevado"*. Mas como fazer com que as crianças desenvolvam o pensamento e o raciocínio? Será que apenas as mudanças nas questões físicas e estéticas serão suficientes para realizar esse objetivo?

Novamente percebemos o caráter preparatório e escolarizante quando a professora aponta para o conteúdo que deve ser trabalhado na educação infantil. É preciso reiterar mais uma vez que a educação infantil deve priorizar o desenvolvimento das funções mentais superiores e os processos de apropriação da cultura humana.

Após as análises realizadas percebemos que o sentido atribuído ao trabalho docente ainda está carregado de concepções que se distanciam do significado preconizado para a Educação, tomada como atividade humanizadora, ora figurando em associação com características mitificadas e redentoras, ora colocado como atividade que busca a preparação infantil segundo uma lógica de mercado, na qual as crianças estariam subjugadas a processos objetivantes que visariam, como resultado, a produtos acabados, ou seja, alunos preparados para alfabetização, verdadeiros diamantes. Os sentidos de trabalho docente encontrados aqui associam-se a concepções a-históricas de criança, ao mesmo tempo que promovem alheamento entre os motivos e os fins das ações colocadas em curso; com isso, o processo de humanização fica empobrecido ao mesmo tempo que

se esvazia o trabalho docente. Dessa forma, anunciar estes sentidos atribuídos à atividade intrínseca ao trabalho docente requer admiti-los sob a forma de atividade alienada e alienante.

4.2. As dicotomias e os alheamentos

O termo *EntFremdung* remete à ideia de "passar para outro", "apropriado por outro". O termo é utilizado para designar o movimento do processo em que os produtos realizados pelo sujeito causam-lhe estranhamento, quando o trabalhador não consegue estabelecer relação de identificação com os resultados de sua produção, e este permanece-lhe indiferente e muitas vezes volta-se contra ele (SAVIANI, 2012, p. 28). Muitas vezes presenciamos esse fenômeno também na educação, e alguns sintomas evidentes incidem diretamente no trabalho docente e nos resultados dessa atividade. As dicotomias e alheamentos são resíduos desse processo, sintomas que indicam que o trabalhador perdeu o controle do processo de produção, que o professor foi destituído da capacidade de pensar o processo e se reconhecer no produto de sua atividade. Assim, o sentido e o significado da atividade são perdidos em meio a fragmentação e pulverização do processo.

Segundo Duarte (2005, pp. 97-98) quando ocorre o rompimento entre sentidos e significados quanto ao motivos e fins da atividade, há "o cerceamento do processo de desenvolvimento da personalidade humana"; isso "acaba distanciando o núcleo de sua personalidade da atividade de trabalho" (DUARTE, 2005, p. 37).

São muitos os reflexos desses alheamentos. Um dos sintomas mais graves presente no trabalho docente é a dissociação entre teoria e prática.

Vejamos o que a professora Priscila diz quando fala sobre sua atividade.

ENTREVISTADOR: Fala um pouco então, você me disse um pouco o que é a criança, você me disse um pouco o que é a função da educação infantil, me fala então como que a sua prática docente, o seu fazer, você enquanto professora dentro da sala de aula, fazendo o que você faz enquanto professora de educação infantil pode atingir esses objetivos
PRISCILA: Primeiro, eu sou uma das que acredita que a gente só educa com amor, eu acho que não tem como você entrar numa sala de aula, construir uma parede entre você e seu aluno, então eu sou muito emotiva quanto a isso, então quando eu entro eu coloco meu coração neles porque eu acredito que quando você envolve eles aprendem mais, eu tenho uma teoria muito prática, eu não gosto de teoria, eu gosto de correlacionar com a prática, então quando eu estou ensinando a letra B eu pego uma historinha com a letrinha B, uma musiquinha com a letra B, então eu vou trabalhando com isso, eu vou cantando

com eles, aí em seguida, vamos pegar o jornal, vamos procurar a letra B, vamos recortar, vamos colar a letra B, agora, ouvindo a historinha, "Branca de Neve, começa com que letra? Letra B". Vamos ensinar a historinha Branca de Neve, eu gosto de trabalhar mais com a prática, menos com a teoria e mais coma prática porque nessa fase eles aprendem muito mais com o que eles veem, com o que eles ouvem, com que mais do que eles estão fazendo
ENTREVISTADOR: Nesse sentido, C., qual o lugar da teoria, qual o papel da teoria na Educação Infantil?
PRISCILA: A teoria no caso seria as atividades que você está mandando para casa, as atividades a serem copiadas em sala de aula, são aquelas atividades de fixação. [...] eu procuro separar teoria e prática, apesar que o certo seria eu casar as duas, eu procuro assim igual eu falei, o, a criança naquela fase, quatro, cinco anos, é muito visual, eles, se eu chegar pra eles, no grupo, "Isso aqui é a letra B", eles vão ver e vão memorizar, mas amanhã eu perguntar (+) "Que letra é essa? " Eles não vão saber. Se eu pegar uma música e trabalhar a música com eles, uma historinha (+), se eu perguntar: gente, "qual a letra B? Lembra aquela música que eu cantei? Ah, B da borboleta, ah, B da barata, B da Branca de Neve", nisso houve uma contextualização, eu cantei com eles, eu dancei, eu interpretei aquela canção com eles, eu já pego a teoria, "vamos agora fazer tarefinha, vamos responder"; aí vai juntando conhecimento, "que frase é essa, o que que eu tenho que colocar aqui? é a letra B? Como que escreve a letra B"? Para mim a teoria nessa hora na sala de aula.

Parece-nos que há uma incompreensão do que seja a relação entre teoria e prática. Segundo Martins (2012, p. 51), "toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de uma finalidade que precede a transformação concreta da realidade natural ou social e, desse modo, a atividade vital humana é ação material, consciente e objetiva, ou seja, é práxis (MARTINS, 2012, p. 51). E para que o trabalho docente se efetive como práxis social, precisa concatenar teoria e prática, compreendendo que a teoria fundamenta a prática, e essa, por sua vez, fornece elementos para se produzir como teoria, perfazendo-se entre elas um movimento dialético constante. É preciso ter consciência sobre as intenções do processo, sobre o próprio processo, sobre a lógica que envolve a aprendizagem, ou seja, é "a consciência que possibilita a pré-ideação da atividade, orientando-a por sua finalidade. É a intencionalidade como práxis que permite ao homem a universalidade de sua produção, tornando-o *livre perante seu produto* - permitindo-lhe manifestar-se como *verdadeiro ser genérico* (MARTINS, 2011, p. 47).

Ainda que a professora mencione a necessidade de associar teoria e prática, outra coisa seria estabelecer relação consciente com esta associação; e, ainda que saibamos que nas atividades fornecidas aos alunos já se encontre condensada determinada teoria, estabelecer consciência com esta relação dialética é outra coisa, isso seria fazê-lo de forma intencional, estabelecendo relação autoconsciente com o trabalho docente a fim de

atingir os objetivos de uma atividade emancipatória. Dessa maneira, estabelecer uma relação autoconsciente com a atividade ainda é um desafio para a professora, assim como o é para muitos professores da educação infantil.

Outro exemplo de suposta dicotomia que impede a relação autoconsciente do sujeito com o trabalho docente é a equivocada percepção das atividades de cuidar e educar, que se relacionam com o trabalho docente.

O movimento de separação dos processos de cuidado e educação remontam à história da educação infantil no Brasil; este movimento está relacionado à divisão do atendimento oferecido à população pobre em relação ao atendimento prestado às classes mais abastadas.

Desvencilhar-se dessas representações que carregam significações históricas é uma tarefa difícil, ainda que hoje tenhamos proposições para caminhos diferentes. Segundo Formosinho (2002, p. 09), com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de número 9.394/96, a "educação e cuidados passam a ser entendidos como aspectos indissociáveis da educação da criança de zero a seis anos de idade (FORMOSINHO, 2002, p. 09). Ainda assim, isso não tem sido bem compreendido pelos profissionais como também não tem sido apoiado por alguns documentos, como é o caso do Plano Nacional de Educação PNE (BRASIL, 2012), quando estabelece funções e metas de coberturas diferentes para creches e pré-escolas. A nosso ver, essa diferenciação de funções e metas oferece argumentos para a cisão entre esses dois tipos de instituição, cada vez mais colocando em evidência o aspecto de custódia para a creche, o cuidar, e o aspecto preparatório e educativo da pré-escola, o educar.

No trecho em destaque abaixo, a professora Patrícia reivindica o status condizente com a complexificação de seu trabalho. Ela indica sua necessidade de reconhecimento. O que supõe pensarmos que o aspecto educativo possui. Vejamos.

ENTREVISTADOR: Me fala um pouquinho mais, eu quero saber como você se sente fazendo o que você faz, como isso faz você se sentir como pessoa, porque existem várias profissões, existem várias profissões, cada um exerce/

PATRÍCIA: Assim, antigamente assim, meu marido me chama de babá, falava que eu era babá dos meninos, porque educação infantil mudou muito, porque antigamente a educação infantil era um depósito né, onde colocava menino, só que agora já mudou muito né, mas muitas mães ainda não veem isso, pensam que a gente está aqui só para cuidar né, mas eu, eu amo demais esse serviço, é minha paixão.

Dando continuidade à entrevista, a professora anuncia a contradição ao não

reconhecer que o próprio ato de cuidar é em si um ato educativo, assim como o ato educativo também envolve cuidado. Vejamos.

ENTREVISTADOR: Quanto tempo você ficou no maternal?
PATRÍCIA: No maternal? Fiquei uns 2 meses (+) aí ela ((diretora)) já me colocou no pré, aí eu fiquei dois anos no pré, pré I.
ENTREVISTADOR: Como foi essa experiência de dois meses no maternal?
PATRÍCIA: Bom, eu gosto mais do maternal, eu gosto mais do lado cuidar do que lado ensinar mesmo, mais foi bom.
[...]
ENTREVISTADOR: Há quanto tempo você trabalha com a educação infantil?
PATRÍCIA: Quatro anos.
ENTREVISTADOR: Quatro anos...
PATRÍCIA: Trabalhei dois anos em outra unidade.
ENTREVISTADOR: No maternal?
PATRÍCIA: No maternal.
ENTREVISTADOR: Você se identifica mais com?
PATRÍCIA: Com o maternal (risos), meu perfil é maternal.
ENTREVISTADOR: Com o maternal, com os pititinhos?
PATRÍCIA: É, eu gosto muito é de brincar, adoro
ENTREVISTADOR: E aqui você ficou dois meses no maternal e depois foi pra o?
PATRÍCIA: Para o Pré I.
ENTREVISTADOR: Para o Pré I. Existe alguma (+) você falou que prefere o maternal, que diferença específica tem para você?
PATRÍCIA: Do maternal pro Pré?
ENTREVISTADOR: Sim, que você percebeu.
PATRÍCIA: É porque os meninos do maternal são mais, são mais pequenos né, já os do pré é mais assim (+) tem o lado cuidar mas tem mais que ensinar mesmo né, já o maternal é mais o contar historinha, mais brincar né, o lado lúdico mesmo.
ENTREVISTADOR: Hum!
PATRÍCIA: Se bem que o Pré tem, mas pouco né.

Note-se que ao anunciar sua preferência por trabalhar com crianças do Maternal e apresentar a justificativa, a professora acaba por demonstrar a mesma contradição por ela denunciada. Ao mesmo tempo que reivindica o reconhecimento por sua condição docente, por outro lado demonstra ainda não conseguir superar o alheamento na relação cuidar e educar.

São essas contradições que ainda estão presentes no contexto da educação infantil e permeiam a consciência do sujeito durante o processo de constituir-se enquanto sujeito autoconsciente. São movimentos presentes no movimento de constituir-se como professor de educação infantil. São movimentos de continuidade e ruptura que compõem as representações em torno da identidade da docência no contexto da educação infantil e que são fortemente permeados por ambivalências.

Alguns documentos legais oferecem orientação quanto ao tema; segundo o RCNEI, cuidar é parte integrante da educação, e o cuidado realizado num contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (BRASIL 1998, p. 24). O que percebe-se é que a educação infantil ainda reserva desafios àqueles que realizam o trabalho docente, são provocações que interferem diretamente na constituição da identidade desse profissional, conferindo-lhe condições específicas para a composição de sua própria personalidade.

Os movimentos e as concepções das professoras analisadas aqui, concebidos a partir do modelo de profissionalismo clássico, cujo trabalho possui característica de atividade especializada, possibilita-nos pensar o trabalho docente como uma atividade não especializada. As condições para que esta atividade profissional figure em meio às profissões notadamente reconhecidas parecem não ser satisfeitas, graças às dicotomias e aos alheamentos discutidos até aqui. Dessa forma, para além de o trabalho docente permanecer sem a complexificação necessária para a efetivação de uma prática social transformadora, o professor ainda continuará mantendo uma relação de submissão com outras áreas profissionais que também fazem parte da educação, áreas especializadas, por exemplo.

4.3. O outro fetichizado

Quando Marx (1983), citado por Duarte (2011), chama-nos atenção para as propriedades constitutivas do trabalho, estas que efetuam toda uma modificação no objeto que se pretende transformar, recordemos que esta atividade consciente humana - ao intencionar modificar a natureza para satisfazer suas necessidades, como um princípio diferenciador dos demais animais - requer determinada reflexão prévia que procede do cotejo entre necessidades e motivos pelos quais o ser humano se mobiliza negando a realidade que se coloca diante de si. Assim, o trabalho se une a seu objetivo conferindo a si, ou melhor, à natureza transformada, um valor de uso, "uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante a transformação da forma". Em outras palavras, o trabalho está assim objetivado. Essa lógica pressupõe que a realidade precisa ser conhecida, seja ela orgânica ou inorgânica, material ou imaterial, morta ou completamente viva, como propomos ao afirmar que a atividade docente transforma a natureza humana, perfaz o movimento, o processo de humanização da criança enquanto aluno. Assim, a apreensão dessa natureza perfaz uma relação dialética entre a intenção e

a ação de transformação (MARX, 1996, p. 172).

Reunimos nessa categoria as considerações acerca da natureza orgânica a ser transformada a partir da atividade docente, ou seja, as concepções dos professores acerca do sujeito a ser humanizado - a criança, a partir da ideação daqueles que intencionam nelas produzir a pretensa transformação.

A professora Priscila oferece uma demonstração de sua pretensão de transformar a realidade. Ao expressar sua preferência por trabalhar com crianças pequenas, a professora apresenta sua concepção de criança. Vejamos:

Professora PRISCILA: "Com os pequenos, é, porque os grandes, eles já passaram por fases de formação, estão se formando, mas é mais gratificante e maravilhoso pegar esses meninos (+) tão pequenininhos e poder moldar eles, poder, porque a criança é igual a um diamante, que você pega uma pedra de diamante e vai lapidando ela até deixar ela linda, e é isso que mais me encantou".

A pesquisadora Lígia Martins (2011), ocupando-se do estudo da personalidade do professor, enfatiza que este deve estabelecer uma relação consciente, tanto com o conhecimento quanto com sua prática pedagógica; além disso, deve superar a tensão criada entre o valor de uso e o valor de troca instaurados pela lógica do capital. Segundo a autora, somente fundamentados na consciência sobre a natureza inacabada, histórica, dos homens, os educadores podem estabelecer transformações efetivamente humanizadoras em outros indivíduos, alterando-se a si mesmos neste processo; e não só provocam mudanças em suas próprias personalidades, mas proporcionam condições emancipadoras aos sujeitos.

Quando Martins (2011) se refere ao ser inacabado e o liga à relação consciente com o conhecimento e com a prática pedagógica, isso nos possibilita avaliar a apresentação da professora Priscila quando esta se refere ao termo 'lapidar'; nesse sentido podemos, ao mesmo tempo, interpretar a metáfora como uma ação prática, consciente, intencionada em modificar a natureza que se apresenta em estado bruto, ou seja, um sujeito necessitante de humanização, como também verificar - ao enfatizar a relação de poder, inclusive repetindo-se a palavra "poder" próximo à capacidade de moldagem presente na relação que se estabelece entre professor e aluno - certa valoração subjugada pela lógica do capital. Enfim, aquele que será transformado terá a forma de um diamante e só então terá valor.

O que determinaria a relação entre a atividade e seu fim seria a mediação consciente que o sujeito estabelece com a atividade. É a partir dessa análise que poderemos pensar os objetivos intencionados pelo sujeito, ainda que tal atividade seja alienante. Os autores Longarenzi e Franco (2013, p. 107), ao tratar a questão do educador e as transformações por ele pretendidas frente às condições alienantes do mundo subjugado pela lógica do capital, afirmam que "a superação da contradição referida encontra-se na dependência do grau de alienação a que se encontra subjugado o educador, que tanto será maior ou menor quanto puder apropriar-se das objetivações genéricas para-si". Assim, podem-se estabelecer relações que confiram maior confluência entre significados e sentidos a seus atos e, por conseguinte, possibilita-se maior autoconsciência de suas ações.

Quando verificamos a concepção de criança que tem a professora Priscila, a qual fica mais clara no trecho destacado abaixo, percebemos que há objetivos claros para a atividade colocada em curso pela professora, ainda que estes objetivos não reconheçam na criança já um *ser-aí*.

ENTREVISTADOR: Pensando já nisso, eu queria já emendar outra questão, quando você pensa em criança então, o que que te vem à mente, qual que é sua concepção de criança? PRISCILA: Olha, quando eu penso em criança eu penso no adulto de amanhã, quando eu vejo eles eu penso o que eles vão ser daqui a dez, quinze anos. É impossível você olhar para uma criança e não ver nela um adulto, porque é na infância que você vai transformando ela, então eu vejo, eu procuro ver elas como adultos de bem, como adultos formados, adultos com família, pessoas, adultos bons.

Há também, na própria concepção da natureza a ser transformada, no próprio entendimento acerca da criança, uma idealização sobre o futuro das ações colocadas em curso, ou seja, um caráter teleológico naquilo pretendido pela professora. Vásquez (1977) diferencia as atividades conscientes entre cognoscitivas e teleológicas; as primeiras, responsáveis pela produção de conhecimentos, elaboração de conceitos, leis e teorias; e as segundas, responsáveis pela produção de finalidade, dos objetivos que precedem e acabam por orientar as ações humanas, ainda que as atividades da consciência, captadas pela representação que as professoras possuem das crianças, não sejam verdadeiramente objetivas. São apenas teóricas.

Ainda dentro das concepções de criança, em que a criança representa natureza a ser transformada pela atividade docente, foi possível destacar percepções romanceadas da criança contrárias à ideia da coisa bruta, colocada pela professora Priscila, mais

próxima de um ser incompreendido, indefeso e carente de proteção. Vejamos isso no recorte retirado da fala da professora Patrícia e que pode ser confirmado mais abaixo no recorte da fala da professora Bianca.

ENTREVISTADOR: Pensar em criança para você significa o quê?
PATRÍCIA: Significa Hum, significa tudo, é bom demais, criança é inocente, quando eles gostam é verdadeiro, tudo que eles falam para a gente eles falam assim com carinho mesmo, quando eles gostam eles gostam mesmo, criança é fantástico (+) a época mais mágica da vida é (0,5).

Além desse aspecto nobre da criança, percebe-se certo teor de nostalgia em relação à infância como fase perdida, aquela que deveria ser mantida e protegida a qualquer custo.

Esta concepção parece-nos apoiada nos documentos legais orientadores da educação infantil que coloca a criança no posto de protagonista de seu próprio desenvolvimento. A lógica que tanto sustenta essa apologia da ideia de uma criança reservadamente pura, mas que, ao mesmo tempo, é dotada de dons especiais que deveriam ser garantidos é sustentada pela então *Sociedade de direitos*, pelo processo baseado na participação democrática, que - por sua vez - proveria a garantia destes direitos.

A professora Bianca, do Berçário, apresenta também uma resposta que vai ao encontro da fala da professora Patrícia, ao afirmar que:

ENTREVISTADOR: Quando te vem a palavra criança, você está falando que vê o desenvolvimento, o que é criança? Qual sua concepção de criança?
BIANCA: Criança para mim é um ser indefeso, é que tem um (+) que quando se identifica mesmo com a pessoa ele é, o amor assim puro que eles te passam, é amplo demais para a gente falar assim muita coisa, não dá para a gente falar especificamente (0,5)
ENTREVISTADOR: Além de ser indefeso, além de ser puro, além de ser alguém que (+) que parece que não tem palavras para ser descrito, para ser explicado como você colocou/
BIANCA: E com muita capacidade de aprendizagem porque, o que a gente vai passando, por exemplo no berçário, no berçário a gente trabalha com eles, o que que eu percebi na aprendizagem deles, que é muito, você tem que estar repetindo muito ali, logo, as vezes é demorado porque eles são bebês, mas você vê o aprendizado porque eles, é, no decorrer do ano eles já começam a te dar retorno

Tanto a professora Bianca quanto a professora Patrícia apresentam a característica da pureza unida à da sinceridade associada à concepção de criança, a qual teria imanentes a si ambas as características. Nesse ponto concordamos com Golvea (2006), quando a autora afirma que, ao serem confundidas com uma espécie de *natureza infantil*, representações como ingenuidade, pureza pueril, inocência e fragilidade mobilizam toda

uma mudança nas ações escolares e são, assim, desejáveis.

Esse aspecto de autenticidade notoriamente conferido à criança é muitas vezes confundido com uma forma livre de ser e, por isso, considerado mais eficiente frente às demandas do mundo moderno. A lógica neoliberal impregnou os documentos legais que orientam a educação de uma forma geral, a educação infantil, de maneira mais específica, com esse ideário que contribui para consolidar uma concepção de criança e infância marcada pela lógica do espontaneísmo.

Todo esse movimento interfere diretamente no processo de personalização do professor. Um dos exemplos é percebido no desdobramento das políticas do Estado mínimo, que sempre oferta poucos recursos e, em contrapartida, cobra altos desempenhos dos professores, que, cada vez com mais intensidade, veem esse fenômeno adentrar o nível da educação infantil. Um dos exemplos mais atuais pode ser verificado na questão das avaliações ou mesmo testagens dos alunos da educação infantil, tema que trouxe muita repercussão e discussão no último encontro do Movimento Interfóruns de Educação infantil do Brasil - MIEIB 2013 e que, possivelmente, requererá mais estudos. Certo é que isso influi diretamente na constituição da personalidade do profissional que, todo o tempo, se sente questionado sobre sua competência.

Contreras (2012) de alguma forma já nos alertava para estes impactos quando propôs que deveríamos pensar o esvaziamento do trabalho docente como consequência da crescente burocratização e tecnocratização do trabalho do professor, o que resultaria inevitavelmente no rebaixamento da autonomia deste profissional e em medidas que visariam à constante avaliação de seus resultados.

Outro documento que tem orientado os profissionais da educação infantil e, por sua vez, contribuído para a crescente representação da criança como um ser indefeso, necessitado de proteção, mas que, ao mesmo tempo, precisa de um mínimo de intervenção, é o RCNEI. Nesse documento, a perspectiva associada ao professor é de que ele possui uma função menos ativa. Podemos afirmar que as concepções de criança, conhecimento e professor apresentadas nesse documento nos trazem o espontaneísmo, a supervalorização do lúdico e do prazer, assim como o não diretivismo em forma de abordagem do trabalho pedagógico como seus eixos norteadores.

A fala da professora Meire começa por oferecer uma quebra nesta lógica, ao passo que oferece indícios das contradições presentes na concepção de uma criança real.

ENTREVISTADOR: Pensar em criança para você, significa o quê?

MEIRE: (+). É deixa eu ver (+) pensar em criança, o que significa? Eu não achei aquela frase que te falei que eu achei ela muito interessante (+) ((referência à conversa ocorrida no convite para a realização da pesquisa)), criança é tudo de bom assim, sabe (+), criança é felicidade, criança é alegria, criança é paz, criança bagunça também, né, criança muda a vida da gente, estou falando do meu filho também (+) depende da maneira que a gente olha, né (+), porque tem pessoas que já olham já com crítica, eu não olho com crítica.
ENTREVISTADOR: Quem olha com crítica?
MEIRE: Muitas pessoas que não gostam né, de criança (+) 'como que você está atrás de menino, como que consegue, que isso, não, tá doida, todo mudo põe que é loucura, né, (+) não sei se completou a sua, a sua pergunta, não sei se é isso que você queria responder, se é isso.

Primeiro, a professora Meire demonstra que não há uma visão unívoca a respeito da criança, assim como há a necessidade de a professora se defender da crítica imposta a sua atividade, especificamente voltada para a realidade com que ela, a professora, tem que lidar. Quando a professora assegura o caráter imprevisível da criança, ao mesmo tempo reafirma sua condição de sujeito capaz de lidar com essa imprevisibilidade. De uma forma autoafirmativa, ela levanta outra crítica àqueles que acreditam ser "loucura" ficar atrás de menino; com isso, ela reafirma sua capacidade, sua habilidade e suas escolhas ao se assumir professora de educação infantil, reconhecendo-se na atividade por ela realizada pelas contradições presentes nessa criança concreta.

Perceber essas contradições é também admitir que a criança não é um ser acabado, portanto, um ser em desenvolvimento. Daí a necessidade de uma interferência externa, o imperativo de que haja alguma "doida" que realize essa atividade tomada pela professora Meire. Quando pensamos o desenvolvimento infantil e essa necessidade, verificamos, baseados em Facci (2004, p. 182), que o comportamento da criança "se forma a partir de uma interferência do meio e ainda em função de certos ciclos ou períodos de desenvolvimento do próprio organismo infantil, que determinam, por sua vez, a relação do homem com o meio"; daí, a necessidade de relacionar-se com a criança concreta, que muda a partir de algumas predeterminações biológicas, mas que também está aberta às intervenções sociais, tanto é que provoca mudanças nesse meio ou, como diz a própria professora Meire, "muda a gente".

Assim ocorre o desenvolvimento humano, assim se dá o desenvolvimento da cultura humana, e afirmar que um desenvolvimento está associado ao alargamento do outro pressupõe admitir o longo processo de transformação que o homem opera na natureza. Seja ela orgânica ou inorgânica, material ou imaterial, ele se transforma como parte dessa natureza. Por essa capacidade humana de se fazer a si mesmo enquanto

modifica a realidade a sua volta, Pino (2000), baseado em seus estudos sobre a obra de Marx, sugere que o homem é o artífice de si mesmo.

Podemos partir da noção da internalização do outro como parte desse processo de modificação da natureza ao considerar essa natureza um outro, que será internalizado a partir das relações sociais estabelecidas pela atividade docente colocada em curso pelo professor de forma consciente e intencionada. Segundo Pino (2000), o que é internalizado nessas relações não são as relações materiais em si, mas as significações apropriadas pelas pessoas envolvidas nessas relações interpessoais, ou seja, quando a professora se relaciona com a criança a partir das contradições, ela perfaz um movimento dialético oferecendo a esse *outro*, que é a criança, as coordenadas para que saiba quem ele é. O mesmo pode ser dito quando ela se posiciona convicta de sua atividade frente às acusações que recebe quanto a ser loucura o trabalho junto a crianças pequenas; de uma forma ou de outra, a professora busca a afirmação de sua personalidade no outro, identificando-se positiva ou negativamente com a realidade que se lhe coloca à frente.

Segundo Motta (2013), é pelo outro que o eu se constitui um ser social com sua subjetividade; nesse movimento, nessa relação dialética, o outro passa a ser objeto e agente do processo de internalização; nesse processo, "a dimensão social assume importância vital para a construção da subjetividade" (MOTTA, 2013, p.73).

Não só a concepção de criança direciona a atividade que será colocada em curso em determinada marcha temporal, mas determina a própria constituição do sujeito, por que não, fundamental para a constituição da própria fundação da personalidade do indivíduo numa lógica social. Quanto à personalidade constituída, estando em permanente tensão entre a instância objetiva e a subjetiva, cabe-nos lembrar que o autor supracitado afirma que a subjetividade não só é constituída por intermédio das mediações sociais, é imprescindível "um outro que se faz presente na linguagem. É nessa troca permanente que a subjetividade se constrói na interação entre interno e externo, individual e social, no compartilhar dos significados" (MOTTA, 2013, p. 85).

Ao apreender a criança como a realidade a ser transformada, ao mesmo tempo realidade que, sendo também humana, impõe condições que interferem nessa mesma transformação, admitindo-se, como foi dito, para além de todo o processo consciente interligado à atividade movimentos intersubjetivos que colocam em curso toda uma dinâmica social de transformação da sociedade, as ideologias se manifestam nas representações, fundamentam os documentos legais que - por sua vez - orientam as ações, ao mesmo tempo que constituem os sujeitos sociais ao longo de todo esse processo.

Quando verificamos discursos que comungam, de forma tão emblemática, de uma concepção de criança como um ser naturalmente bom e autêntico, como foi possível perceber nas falas das professoras Priscila e Patrícia, não podemos deixar de destacar os perigos de uma concepção a-histórica da criança, ou seja, totalmente desprovida dos determinantes capazes de lhe conferir outras características que poderiam destoar da então simpatia dada à priori. Esse movimento concede à atividade docente toda uma modificação já indicada por Duarte (2013) com as chamadas pedagogias do "aprender a aprender", assim como fundamentam as bases da chamada Sociologia da infância. Tal lógica foi igualmente apontada por Arce (2012) como portadora de consequências nefastas para o modelo escolar. Mas no que interessa aqui, principalmente, haveria uma inversão da ideia do que seria então a infância considerando-se a criança protagonista, agente humanizador do adulto, ou seja, do professor. Por si só, isso lança desafios enormes para pensarmos a constituição da personalidade desse professor em meio à fetichização da infância e da própria criança como um ser "especialmente bom e capaz".

Novamente parece-nos que Meire e Bianca sugerem outro viés para se pensar essa natureza a ser transformada, pois, ainda que totalmente ativa nesse processo, a essa criança internalizada por tais professoras se imputam contradições que aqui consideramos provenientes de suas (das crianças) vivências pessoais e sujeitas aos determinantes histórico-sociais - crianças que são capazes não apenas de mobilizar o outro a sua volta, mas que se deixam perceber tanto em suas ambivalências quanto em seu movimento, ao passo que se humanizam.

PARTE V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse estudo, indicamos por quais caminhos foi se constituindo o gênero humano a partir do trabalho tomado como atividade vital ao mesmo tempo que procuramos relacionar o trabalho docente à construção da identidade do professor de educação infantil. Foi também dedicado um grande esforço para indicar e explicitar os meios pelos quais buscaríamos apreender esta realidade e não só o tema com o qual definimos aprofundar nossa compreensão, mas o método e o referencial escolhidos para atender a este intuito apresentaram-se como um desafio estimulante, instigante e revelador. Estimulante, pois, como primeiro contato com o método dialético, suscitou novos olhares sobre a forma de como conhecer, como produzir conhecimento; instigante, pois despertou-nos a necessidade e o interesse em aprofundar nossos estudos sobre o materialismo histórico-dialético; revelador, pois esse caminho possibilitou pensar as contradições e os processos de alienação além de apresentar argumentos para uma leitura mais crítica da realidade.

A lógica capitalista vem subtraindo a capacidade de o trabalho conferir identidade ao próprio sujeito, retirando-lhe a possibilidade de agir sobre a realidade e, com isso, objetivar o gênero humano para-si e escapar das objetivações em-si. Esse movimento recai também no trabalho docente, esta forma de atividade não-material que tem um papel fundamental no processo de humanização. Quando pensamos o trabalho docente no contexto da educação infantil, um campo que ainda não possui suas demarcações delimitadas, seu fazer compreendido e a identidade do professor claramente definida, percebemos que esse fenômeno de subtração da complexificação do trabalho reflete de maneira distinta e preocupante.

Algumas considerações são possíveis após as análises. Uma delas é que os sentidos atribuídos ao trabalho docente ainda emergem carregados de concepções que se distanciam do significado preconizado para a Educação, tomada como atividade humanizadora. A reconstituição dos dados e a reorganização dos elementos produzidos junto às professoras indicaram sentidos que associam concepções em alguns momentos associadas a características mitificadas e redentoras, e que em outros se relacionam com atividades preparatórias, condicionadas ao movimento semelhante ao de uma esteira de produção, ou seja, que perfazem movimentos que buscam a preparação infantil segundo uma lógica de mercado, na qual as crianças estariam sendo subjugadas a processos objetivantes que visariam, como resultado, a produtos acabados, alunos preparados para

alfabetização, verdadeiros diamantes. Os sentidos de trabalho docente que emergiram de nossos dados estão associados a concepções a-históricas de criança, ao mesmo tempo, promovem alheamento entre os motivos e os fins das ações colocadas em curso. Com isso, o processo de humanização fica empobrecido, ao passo que se esvazia o trabalho docente. Dessa forma, anunciar estes sentidos atribuídos à atividade intrínseca ao trabalho docente requer admiti-los sob a forma de atividade alienada e alienante.

Compartilhamos os significados a partir das trocas sociais que realizamos em nosso cotidiano, as concepções construídas historicamente ultrapassam o imaginário pessoal e figuram a vivência dos sujeitos contribuindo para a construção de seus sentidos pessoais. O contexto da educação infantil ainda convive com representações maternalistas que sugerem caráter assistencial, que conferem destaque à custódia e ao cuidado em detrimento da função educativa e formativa que o processo de humanização sugere. As professoras ainda convivem com as denominações "tia", "babá". O que percebemos é que ainda há movimento de ambivalência, ora a professora se realiza na identificação com tais termos, ora busca combater estes estereótipos lutando pelo reconhecimento em face da complexificação de seu trabalho. Essa ambivalência, que é alimentada pela troca social dos sentidos construídos em torno do trabalho docente realizado pelas professoras na educação infantil, contribui para o enfraquecimento do reconhecimento social da figura desse profissional e, ainda, de forma potencial, dificulta ao professor se reconhecer como profissional cuja atividade detém uma especialização. Continuar perpetuando sentidos tão distantes do significado social de docência não favorece a construção de uma especificidade, assim como contribui para existência de estereótipos prejudiciais à real complexificação dessa atividade.

Outro fenômeno percebido durante o estudo e que contribui para o esvaziamento do trabalho docente foram as dicotomias e os alheamentos que distanciam motivos e fins das atividades - as ações muitas vezes não correspondem a um objetivo definido, ou os motivos pelos quais determinada ação é realizada não são conhecidos. Esse movimento acaba por interferir diretamente na construção da identidade do professor de educação infantil, e suas práticas muitas vezes apresentam-se desconectadas com a finalidade real da educação. Outra consequência desse fenômeno para o professor é o desenvolvimento da personalidade composta por comportamentos ritualizados e estandardizados desprovidos de sentido pessoal, que culminam na fetichização da própria personalidade. Estes comportamentos funcionam como máscaras que mantêm o caráter de pseudoconcreticidade causado pela ruptura entre as dimensões causal e teleológica da

atividade, ou seja, entre os motivos e fins da educação.

Outro ponto em destaque no estudo foi a forte presença da naturalização da criança, concepções que lhe retiram a historicidade e a condição de sujeitos constituídos socialmente. Esse elemento encontra-se impregnado no relato das professoras e oferece grandes riscos de esvaziamento do trabalho docente. Produz ainda crescente fetichização da criança ocasionando a inversão dos papéis ocupados no processo de humanização proporcionado pelo ato educativo. Com o recuo do professor, corre-se o risco de que seja a criança a conduzir o processo de humanização, descaracterizando-se ainda mais a figura do professor na educação infantil.

O estudo abre novas inquietações e revela alguns pontos importantes. Um deles é a necessidade de uma formação mais consistente em relação aos referenciais e às teorias pedagógicas que oferecem sustentação ao trabalho docente. Refiro-me a essa necessidade tanto para os cursos de formação de professores quanto para os cursos de pós-graduação em Educação.

Como bacharel em Psicologia e nenhuma licenciatura, uma das dificuldades que encontrei para apreender o universo do trabalho docente foi a ausência desta formação, fato que me instiga a continuar os estudos buscando apropriar-me dos referenciais epistemo-filosófico-metodológicos que compõem o campo de estudo do trabalho pedagógico.

O estudo proporcionou algumas considerações, mas também deixou algumas perguntas sem resposta, por exemplo: como o trabalho docente se relaciona com o desenvolvimento da personalidade do professor? Qual o papel do trabalho para a constituição da personalidade desenvolvida do professor de educação infantil? Estes eram alguns objetivos desse estudo, mas não foram atendidos, pois esbarraram em alguns limites, como a necessidade de apreender corretamente o método dialético, as dificuldades na elaboração de um instrumento que pudesse produzir dados que nos ajudassem a pensar esses elementos. Enfim, o certo é que tais inquietações encaminharão novos estudos, assumindo que o conhecimento está em constante construção e que o pesquisador se move justamente por essas brasas.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: **Crítica ao fetichismo da Individualidade**. Newton Duarte (org.) 2. ed. rev. p. 129-150. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. (2001). Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

BARBOSA, Ivone Garcia. O método dialético na pesquisa em educação da infância: desafios e possibilidades para a psicologia e a educação. In:, MONTEIRO, Filomena M. de A. e MULLER, M. L. Rodrigues. **Educação como espaço da Cultura**: Coletânea VIII Encontro de pesquisa em Educação da Região do Centro-Oeste/Anped Centro-Oeste. V. 2. 2. Ed. Cuiabá-MT: UFMT, 2006

BARBOSA, Ivone Garcia. MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Método dialético: uma construção possível na pesquisa em educação da infância? **Estudos e pesquisas em psicologia**, UERJ-RJ, ano 4, n. 2, pp. 47-58, 2º semestre de 2004.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES.** vol. 19 n. 44 Campinas Apr. 1998.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O Método de Investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano. In.: **PSICOLOGIA POLÍTICA**. v. 9, n. 20. p. 345-361, jul.-dez., 2010.

BERNARDO, Liliane Alves, PINA, Leonardo Docena. Descobrindo o corpo humano: a prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil. **Revista HISTEDBR OnLine**, Campinas, n. 52, p. 310-320, set., 2013.

BODGAN, Roberto C. e BILKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto Editora: Cidade do Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)**, PL nº 8.035/2010. Câmara dos Deputados. Brasília: 2012.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de. O estágio Supervisionado da Teoria à Prática: reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio com pesquisa, a luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR OnLine**, Campinas, n. 52, p. 321-339, set., 2013.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Questões sobre educação. IN: GOULART, Cecília (Org.) **Dimensões e Horizontes da Educação no Brasil**. Niterói, Rio de Janeiro: EdUFF, 2004.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

COSTA, Gilmaísa Macedo. **Trabalho, individualidade e pessoa humana**. Pernambuco, 2005. Tese (Doutorado em Serviço Social). Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. *T*rad. GODOFREDO, Rangel e TEIXEIRA, Anísio. 4ª ed. Atualidades Pedagógicas. v.21. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. p. XIII-XV; XXV-XXVI; 95-97.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Caminas-SP: Autores Associados, 2013.

_____. O Bezerro de Ouro, O fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da Individualidade**. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

_____. O significado e o sentido. **Revista viver**: **mente e cérebro**. Lev Semenovich Vygotsky: uma educação dialética. Coleção Memória da Pedagogia. São Paulo, n. 2, p. 30-37, 2005.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno CEDES**, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr., 2004.

_____. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação**. PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 279-301, jul./dez., 2002.

_____. A anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade,** Campinas, vol. 21, n. 71, pp. 79-115, 2000.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia)**. Moscou: Progresso, 1987. p. 125-142

ENGUITA, M.F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação,** Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FACCI, Marilda G. Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

FERNANDEZ, Alicia Gurdián. **El Paradigma Cualitativo em la Investigación Socio-educativa**. Coleción Ider: San José-Costa Rica, 2007.

FILHO, Antônio Euzébios e GUZZO, Raquel Souza Lobo. Marxismo e teoria da personalidade: uma análise do sujeito histórico. **Cadernos Cemarx**, n. 6 p. 45-60, 2009.

FORMOSINHO, J. O. O desenvolvimento das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, H.C.L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educacao & Sociedade***,* v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FROEBEL, F. **La educación del hombre**. [S.l.]: Biblioteca Virtual Universal. 2003.

Disponível em: < http://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf> Acesso em: 12 dez., 2014.

GARCIA, Maria Manuela Alves, HYPOLITO, Álvaro Moreira, VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Liber Livvro Editora, 2007.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de; JINZENJI, Mônica Yumi. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 11, n. 31, abr. 2006 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 ago. 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000100009.

GONZÁLEZ REY, Fernando e MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. **La personalidad:** Su Educación y desarrollo. Habana: Pueblo y Educación, 1989.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1995.

KUHMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **A constituição histórica do processo de trabalho docente (**tese de doutorado). Campinas, 2008.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LONGAREZI, Andréa Maturano, FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. Educação escolar enquanto unidade significado social/sentido pessoal. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente - SP, v. 24, n. 1, p. 92-109, jan./abr, 2013.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social:** Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MAGALHÃES, Giesele Modé & MARTINS, Lígia Márcia. A análise histórico-cultural

da atividade infantil: teoria, pesquisa e implicações pedagógicas para o primeiro ano de vida. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Critica**. p. 99-116. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MALANCHEM, Julia., MATOS, Neide da S, D., PAGNONCELLI, Claudia. A Pedagogia Histórico-Crítica na Trajetória e nos fundamentos teóricos práticos do currículo para a Rede pública municipal de Ensino de Cascavel/PR. In.: **Revista HISTEDBR OnLine**, Campinas, n. 46, p. 190-204, jun.2012.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**, 2013 (in press).

MARKÚS, G. **Teoria do conhecimento do jovem Marx**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da Pedagogia das Competências. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da Individualidade**. 2 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____ . A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano. In: **Coleção formação de professores.** 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/. 29ª. Reunião Anual/ Anped/ 2006.

MARX, K. **Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel**. Trad. Rubens Ederle e Leonardo de Deus. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2010. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Marx,%20Karl/Critica%20da%20Filosofia%20do%20Direito%20de%20Hegel.pdf>. Acesso em 08 set, 2014.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Florestan Fernandes. 2. ed. Editora Expressão Popular: São Paulo, 2008.

_____ . **O Capital:** O processo de produção do capital. v. 1., t. 2., 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **O Capital**. Crítica da economia política. v. I. t.1. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Editora Nova cultural Ltda.: São Paulo, 1996.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. (Coleção Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____ . **Teorias da Mais-valia**. v. I. São Paulo: Difel, 1980.

_____. **O Capital**. Crítica da Economia Política. v. 6., T 3., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Obras Escolhidas em três Volumes**. Rio de Janeiro: Vitória, 1963.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul.-dez, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Marx: A teoria da Alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação". In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores.** Lisboa, Porto Editora, pp. 111-140.

MORAES, Maria Célia M. A teoria tem consequências": indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educ. Soc**., campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009

_____. Recuo da Teoria. In. MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 45-60.

_____. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, 2001, 14(1), pp. 07-25.

MORETTI, Vanessa Dias, ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira, RIGON, Algacir José. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. In: **Psicologia & Sociedade**; v. 23, n. 3, p. 477-485, 2011.

MOSQUERA, Juan J. Mouriño e STOUBAUS, Clauss Dieter. O mal-estar na docência: causas e consequências. In: **Educação**, Porto Alegre, n. 31, pp. 139-146, 1996.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOTTA, Flávia Miller N. **De crianças a alunos**: a transição da Educação Infantil para o Ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2013.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade.** Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. N. 71. 2. ed. p. (45-78), Campinas: Cedes, 2000.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. In: **Revista Brasileira de Educação.** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

ROSA, M. V.de F. P do C. & ARNOLDII, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismo para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTANA, Paulo Emílio de Assis. **As influências do (neo)liberalismo na formação de professores**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: < http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2008/2008%20-%20SANTANA,%20Paulo%20Emilio%20de%20Assis.pdf>. Acessado em 15 set, 2014.

SAVIANI, D. (2012) Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da Individualidade**. 2 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. (2013) **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SÈVE, Lucien. **Marxismo e a teoria da Personalidade**. v. 3. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. p. 67-87. Florianópolis-SC: UFSC, 2002.

SILVEIRA, Maria Lídia Souza da. Algumas notas sobre a temática da subjetividade no âmbito do marxismo. **Revista Outubro**, n. 7, pp. 1-3-113, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. Questões preliminares básicas. In: TRIVIÑOS, A. N. S. (Ed.). **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. p. 15-29. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMULO, Paulo Sergio. & FONTANA, Klalter Bez., Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In: **Educ. Soc**., Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008

UNESCO. **Recomendação relativa a condição docente**; aprovada pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente. Paris: Unesco, 1966. Disponível em: < >. Acesso em: 17 dez., 2014.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1977.

VIEIRA, Renata de Almeida. Continuidade-ruptura: processo dialético de formação do pesquisador em educação**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá-SP, v. 32, n. 1 p. 39-46, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA

QUESTÕES DISPARADORAS PARA OS DIÁLOGOS

Qual seu nome?

É natural de?

Qual sua idade?

Fale-me um pouco de sua formação acadêmica:

Fale-me um pouco de sua experiência nessa instituição:

Como você se sente em relação ao seu trabalho?

Pensar em criança, pra você, significa o quê?

Para você, qual o objetivo da Educação Infantil?

Fale-me de sua prática docente junto aos alunos em atividades que visem a realizar o objetivo da Educação infantil destacado por você.

Descreva as atividades que você realiza durante seu dia.

Qual atividade realizada por você que lhe proporciona maior satisfação?

Dentre as atividades que você precisa realizar, qual você evitaria, se pudesse?

APÊNDICE B - PRIMEIRA ENTREVISTA PROFESSORA - PATRÍCIA

RELATO DE ENTREVISTA

Início: 08:12 - **Término:** 08: 35

PATRÍCIA: Essas perguntas foi você que elaborou ou já estavam prontas?

B: Eu que elaborei, ah, as perguntas foram elaboradas no intuito de tentar me aproximar dos objetivos do estudo, para tentar responder aos objetivos da pesquisa.

PATRÍCIA: Tá!

B: Ah, e são algumas perguntas assim iniciais, disparadoras, pra gente poder pensar um pouco a educação infantil, o trabalho que você desenvolve.

PATRÍCIA: Hum hum ((sinal afirmativo com a cabeça)).

B: Tá, primeiro, você é natural de onde, F?

PATRÍCIA:Eu? Itaberaí.

B: Itaberaí.

PATRÍCIA: Goiás.

B: Qual é sua idade?

PATRÍCIA: 35

B: 35. Ah, fala um pouquinho da sua formação acadêmica

PATRÍCIA: Ééé... eu sou formada em pedagogia

B: Fez pedagogia?

PATRÍCIA:Só pedagogia, por enquanto.

B: vo/

PATRÍCIA: vou começar fazer a pós ainda/

B: Voltada para a educação infantil?

PATRÍCIA: Ahram!

B: Aqui?

PATRÍCIA: É, isso/

B: Aqui...

B: Sua formação era voltada para a educação infantil?

PATRÍCIA: É! Aqui na Unopar/

B: Ah, qual que é sua experiência nesta instituição, quando você entrou?

PATRÍCIA: Hummm, tem dois anos já que eu estou aqui, no CMEi.

B: Você já entrou no berçário?

PATRÍCIA: Não, eu entrei/

B: Me fala um pouco sobre isso?

PATRÍCIA: Não, eu entrei (+) quando entrei no maternal (+) aí a N. ((diretora)) resolveu fazer uma mudança aí me colocou no pré, aí eu/

B: Quanto tempo você ficou no maternal?

PATRÍCIA: No maternal? fiquei uns 2 meses (+) aí ela ((diretora)) já me colocou no pré, aí eu fiquei dois anos no pré, pré I.

B: Como foi essa experiência de dois meses no maternal?

PATRÍCIA: Bom, eu gosto mais do maternal, eu gosto mais do lado cuidar do que lado ensinar mesmo, mais foi bom.

B: Dois meses são muito pouco tempo/

PATRÍCIA: Mas eu já trabalhava em outra escola no maternal, eu já estava acostumada com o maternal né/

B: Antes daqui você já/

PATRÍCIA: Já!

B: Já tinha experiência em outra instituição?

PATRÍCIA: Ãrram, mas na rede particular, né.

B: Há quanto tempo você trabalha com a educação infantil?

PATRÍCIA: Quatro anos.

B: Quatro anos...

PATRÍCIA: Trabalhei dois anos em outra unidade.

B: No maternal?

PATRÍCIA: No maternal.

B: Você se identifica mais com?

PATRÍCIA: Com o maternal (risos), meu perfil é maternal.

B: Com o maternal, com os pititinhos?

PATRÍCIA: É, eu gosto muito é de brincar, adoro.

B: E aqui você ficou dois meses no maternal e depois foi pra o?

PATRÍCIA: Para o Pré I.

B: Para o Pré I. Existe alguma (+) você falou que prefere o maternal, que diferença específica tem para você?

PATRÍCIA: Do maternal pro Pré?

B: Sim, que você percebeu.

PATRÍCIA: É porque os meninos do maternal são mais, são mais pequenos né, já os do pré é mais assim (+) tem o lado cuidar mas tem mais que ensinar mesmo né, já o maternal é mais o contar historinha, mais brincar né, o lado lúdico mesmo.

B: Hum!

PATRÍCIA: Se bem que o Pré tem, mas pouco né.

B: Como é que você se sente em relação ao seu trabalho?

PATRÍCIA: Eu? Eu, hum, feliz, realizada, é tudo que eu quero pra minha vida.

B: É onde você está agora?

PATRÍCIA: É onde eu estou.

B: Quando você sai de casa, você vem para o trabalho, vindo pra cá, vindo para o CMEI?

PATRÍCIA: Me sinto importante, me sinto::: uma celebridade, quando eu encontro um aluno e ele fala ‘oi tia’ eu me sinto o máximo, amo adoro.

B: Me fala um pouquinho mais, eu quero saber como você se sente fazendo o que você faz, como isso faz você se sentir como pessoa, porque existem várias profissões, existem várias profissões, cada um exerce/

PATRÍCIA: Assim, antigamente assim, meu marido me chama de babá, falava que eu era babá dos meninos, porque educação infantil mudou muito, porque antigamente a educação infantil era um depósito né, onde colocava menino, só que agora já mudou muito né, mas muitas mães ainda não veem isso, pensam que a gente está aqui só para cuidar né, mas eu, eu amo demais esse serviço, é minha paixão.

B: Pensar em criança pra você significa o quê?

PATRÍCIA: Significa Hu:::::m, significa tudo, é bom demais, criança é inocente, quando eles gostam é verdadeiro, tudo que eles falam pra gente eles falam assim com carinho mesmo, quando eles gostam eles gostam mesmo, criança é:: fantástico (+) a época mais mágica da vida é (0,5).

B: Pra você, qual que é o objetivo da educação infantil? Pensando no que você faz, em como você se sente, como você vê a criança, como você diz, então, qual a função da educação infantil?

PATRÍCIA:A educação infantil é a base né, a base de tudo, eu vejo isso, que é a base, é o alicerce, é onde ele começa né, e é isso.

B: Esse começo é base para quê?

PATRÍCIA: Base para lá pra frente né, pro futuro deles né.

B: E esse futuro, eu estou querendo entender um pouquinho isso, esse futuro...

PATRÍCIA: Hum

B: É a base pra quê, a base para a construção de quê?

PATRÍCIA: Construção do do do do como que eu falo? Da da personalidade deles né,

B: Me fala um pouquinho mais, isso que eu quero saber, pode ir falando

(Inaudível)

PATRÍCIA: Eu sou tímida, você vai arrancar pouco coisa, eu sou bem seca (risos) eu sou solta lá com eles, eu sou outra lá com eles, quando eu chego em reunião assim eu travo, mas com eles... iixi

B: Aí você fica solta?

PATRÍCIA: Solto.

B: E quando você está com eles tentando ficar solta, você está tentando levar eles pra onde? Porque é isso/

PATRÍCIA: Eu tento levar eles pra um mundo mágico, quando eu vou contar historinha eu tento envolvê-los naquele mundo da historinha/

B: Preparando eles para?

PATRÍCIA: Quando eu vou cantar uma musiquinha eu tento colocar eles lá naquela música, tudo eu tento assim, colocar um colorido na vida deles

B: Envolvendo e preparando eles para?

PATRÍCIA: Pro aprendizado deles, né!

B: E esse aprendizado irá prepará-los para quê?

PATRÍCIA: Pro futuro deles, né.

B: E esse futuro, o que reserva esse futuro pra eles, o que que eles precisam ser nesse futuro, ou exatamente esse futuro (0,2) essa preparação (0,4) essa preparação que você está buscando dar para eles vai prepará-los para quê?

PATRÍCIA: Para quê? Pra formação deles né.

B: Você falou um pouco do que que você faz, da história, dessa preparação, mas fala um pouquinho da sua prática docente, né, como foram suas atividades, como você organiza suas atividades, me fala um pouquinho de como são suas atividades.

PATRÍCIA: É assim, eu por exemplo quando eu vou trabalha:::r a letrinha A, aí antes de começar a trabalhar a letrinha A aí eu já levo eles pro pátio, dou um giz ou (inaudível) e peço ele pra passar o pezinho, ou então peço pra ele fazer no ar com o dedinho, é feito toda uma preparação antes pra depois chegar na tarefinha, na escrita, antes da escrita tem que trabalhar muito

B: Essa preparação ela ela ela é necessária pra você (0,2) por quê?

PATRÍCIA: Para memorizar, pra ser mais fácil pra eles.

B: (0,3) Quando você pensa em conteúdo, lembrando do conteúdo, do que ensinar, o que se ensina na educação infantil?

PATRÍCIA: O que que se ensina? Na educação infantil é mais trabalhado o lúdico né, o mundo lúdico da criança mais (risos) vou tentar, eu acho que é isso, trabalhar, para eles conhecerem mesmo as coisas do mundo né, para eles se protegerem contra o abuso sexua:::l, pra eles isso parece o fim do mundo né, pra eles também não é só lá:::, que eu acho que tem muita coisa pra frente pra aprender a escrita mesmo né, é mais pra formação deles mesmo.

B: A formação da pessoa?

PATRÍCIA: É! Hum hum, eu gosto muito de conversar com eles.

B: (0,40) Qual a função da escola, F.?

PATRÍCIA: Da escola. Tá. Ensinar. Os pais educam e a escola ensina (0,5) só que a hoje em dia os pais acham que a escola que tem que fazer todo o papel né, que é assim, quem tem que educar, tem que ensinar, que a escola tem que fazer tudo.

B: Qual que é a diferença entre educar e ensinar?

PATRÍCIA: A diferença, ah... educar é vem de casa vem de raízes, educação é raiz, agora ensinar é transferir aquilo que a gente sabe pra uma criança, né?

B: Ok

(Sugestão de acréscimo)

PATRÍCIA: Eu penso assim que a educação infantil teria que ser assim, é muito lotado a sala de aula, pra uma professora ter 35 alunos é muita coisa, né, eu penso que eles tinham que olhar um pouco isso, né, menos criança na sala, que às vezes melhora.

B: Isso, você está me dizendo que se tivesse menos criança na sala iria facilitar que o trabalho fosse realizado.

PATRÍCIA: Hum hum ((resposta afirmativa)).

B: Vamos imaginar que nós tivéssemos uma quantidade ideal de alunos, um número mais reduzido/

PATRÍCIA: Vinte

B: Uns vinte, certo, a:::::, como que o trabalho poderia ser conduzido de forma melhor? Você disse que o lúdico é a melhor forma de se trabalhar/

PATRÍCIA: Hum...

B: Com vinte alunos seria, seria uma quantidade mais adequada de trabalhar, então nós temos o lúdico como uma forma de trabalhar?

PATRÍCIA: Hum hum ((resposta afirmativa))

B: A forma de lidar com a criança, o acesso à criança teria que ser de forma lúdica?

PATRÍCIA: Hum hum ((resposta afirmativa))

B: Vinte seria uma quantidade ideal?

PATRÍCIA: Hum hum ((resposta afirmativa))

B: O conteúdo a ser trabalhado (0,2), eu preciso que você me fale um pouco mais, a gente tem a quantidade adequada, o lúdico é a forma com que se trabalha, você me disse que traz as crianças para fora/

PATRÍCIA: Para depois chegar na/

B: Pra depois/

PATRÍCIA: Prática.

B: Chegar na prática, né, isso também são formas de trabalhar/

PATRÍCIA: Hum hum.

B: Mas o que trabalhar, você disse que algumas informações, transmitir o que a gente sabe para a criança para prepará-la para o futuro. Isso que a gente sabe, o que que seria isso que a gente sabe que a gente tem que transmitir para as crianças, o que que é isso específico que a gente sabe que tem que ser transmitido para a criança na educação infantil?

PATRÍCIA: Na verdade a gente nunca sabe tudo, né, a gente tem sempre que estar buscando forma(r) essas formações, muito boas essas formações que tem, esses cursos.

B: Mas qual que é o conteúdo da educação infantil? Qual que é o currículo da educação infantil?

PATRÍCIA: Qual que é o currículo? (+) qual que é a pergunta?

B: O que se ensina na educação infantil?

PATRÍCIA: Hum ((Pensativo)) agora

B: Você me disse na tarefinha da letrinha A

PATRÍCIA: Hum hum.

B: Que eles vão aprender isso com mais, com mais ênfase mais pra frente.

PATRÍCIA: Hum hum.

B: O que que se ensina então (+) especificamente na educação infantil, o que deve ser ensinado na educação infantil?

PATRÍCIA: Eu (penso) que que deve ser ensinado desde a educação infantil, é preparar eles para o mundo assim, né, á:: o abuso, esse tipo de coisas, pra ele saber, o que que é bom pra ele o que é não é porque ele não sabe nada, ele não sabe é::: se uma pessoa dá uma balinha, se aquela pessoa pode ser amigo pode não ser, esse tipo de coisas, tem que tentar orientar porque eles são muito inocentes.

B: Orientar então sobre como que o mundo funciona?

PATRÍCIA: Isso. É. Hum hum!

B: Então seriam orientações?

PATRÍCIA: Isso.

B: Estou entendendo, o que que isso diferencia da educação que os pais oferecem? Nisso que a gente estava conversando um pouco, em que a educação vem de casa e o ensino vem da escola, o que que isso é diferente em que do que os pais oferecem?

PATRÍCIA: Não, tecnicamente não porque meio que é tudo junto, né, porque eu penso que eu como mãe, eu todo dia eu passo isso pro me filho, todo dia, todo dia eu falo a

mesma coisa, mas nunca enjoo, vamos falando até::: colocar na cabeça dele o que é certo e o que não é, mas acho que não diferencia muito não.

B: Então, eu estou tentando buscar o que é específico da educação infantil a ser ensinado, aquilo que só a educação ensina, aquilo que é específico de você professora da educação infantil ensinar, que não é algo que a mãe ensina, que não é algo que, que é só aqui/

PATRÍCIA: Aqui é a base deles, né, aqui, né, aqui é tudo, o ponto de partida é aqui né, eu penso assim.

APÊNDICE C - SEGUNDA ENTREVISTA PROFESSORA - PATRÍCIA

RELATO DE ENTREVISTA

Início: 07:05 - **Término:** 07:12

B: F., me descreva quais são as atividades que você realiza num dia comum.

PATRÍCIA: Na sala de aula?

B: Não, no seu dia a dia.

PATRÍCIA: Desde quando eu acordo?

B: Sim!

PATRÍCIA: Então vamos lá. Eu acordo, primeira coisa tomo café, 6:15, mais meu filho, meu filho estuda de manhã, coloco ele pra ir pra escola, aí por volta das 8:00h, fico acordada, né, até, por volta das 8:00 horas eu sempre vou no mercado, sempre costumo ir nessa hora, 8:00hs, no mercado, volto pra casa, faço serviço de casa, arrumo casa, às vezes lavo roupa, passo e entro na internet pra sempre estar olhando tarefinha, montando tarefinha no sistema, pra estar lançando falta, aí depois faço almoço, busco menino na escola, dou almoço para os dois, levo pra escola e venho trabalhar, aí trabalho até 5:00hs, saio daqui, pego menino na escola e vou pra casa, fico mexendo no computador até tarde.

B: Sobre a atividade que você realiza após as 08:00, o que que você faz?

PATRÍCIA: Fico deitada no sofá, lendo um livro, gosto muito de estar lendo, ou a bíblia ou um livro, aí eu saio pra estar comprando alguma coisa, porque meu marido é caminhoneiro, é só eu em casa, então, e ele só fica viajando, então é eu que tá sempre no mercado, tem o que fica a tarde sozinho, ele tem 15 anos, que estuda de manhã, aí eu sempre gosto de deixar umas bobeirinhas pra ele tá comendo.

B: Você volta do mercado, quais as atividades que você desenvolve?

PATRÍCIA: Vou para o computador preparar as tarefas, preparar a aula, lançar no sistema

B: É muita atividade?

PATRÍCIA: Não, mais tem que lançar todo dia o conteúdo e fazer a frequência deles ((dos alunos)). Depois que eu volto ((do CMEI)), pego menino na escola, eu fico, saio daqui

5:10, 5:20, meu menino estuda no militar, fico até 6:00 horas lá na porta, esperando ele saí, o mais novo, tem 12 anos.

B: Nesse intervalo que você aguarda seu filho sair da escola o que você fica fazendo?

PATRÍCIA: Fico sentada em cima da moto, fazendo nada, olhando pro tempo, lá.

B: Aí depois você pega seu menino, aí você falou que chega em casa e fica no computador.

PATRÍCIA: Mais antes faço um café, primeira coisa que faço quando chego é fazer o café, que eu bebo muito café, pra gente lanchar e depois vou pro computador, entro no e-mail, eu entro no facebook, e no facebook tenho muito amigos de escola, muita amiga, eu fico olhando, alguma coisinha de fazer né, lembrancinha, esses trens né, eu gosto de tá olhando.

B: Depois?

PATRÍCIA: Aí eu vou até umas 7:30 da noite mais ou menos, quase todo dia eu vou pra igreja, fico até 9:30 na congregação.

B: Depois?

PATRÍCIA: Já vou dormir, umas 9:30 - 10:00h, coloco os meninos para dormir, mas nem todo dia é assim né, porque, isso é quase todos os dias, quando o marido tá aí é diferente.

B: Como é quando seu marido está em casa?

PATRÍCIA: Aí é corrido, aí é corrido!

B: Quais as atividades, assim, que fugiriam da rotina?

PATRÍCIA: Fico só em banco pagando conta, fazendo alguma coisa pra ele, serviço pra ele.

B: Dessas atividades, F., as atividades que mais te satisfazem?

PATRÍCIA: Quais? As na hora de dormir, com meus filhos, porque eu durmo com eles, e de dar comida na boca deles, que eu dou, um tem 15 anos e outro tem 12. Até hoje eu dou.

B: Qual atividade você preferiria não fazer, se pudesse?

PATRÍCIA: Fazer comida, faço porque tem que fazer

B: Tem alguma outra atividade que você riscaria das suas atividades?

PATRÍCIA: Qual outra que não faria, serviço de banco eu não faria.

B: Eu não te perguntei da primeira vez, se você pudesse me responder em poucas palavras, por que você escolheu ser professora, o que você me diria?

PATRÍCIA: Porque que eu escolhi? Porque eu acho que não tenho outra profissão não, eu acho nasci pra ser professora, de educação infantil. Minha casa desde quando casei, eu adotei uma criança/

B: Você só tem um filho?

PATRÍCIA: Não, tenho dois, quando eu casei, nós adotamos um sobrinho do meu esposo, mais aí eu criei ele até os 13 anos, eu criei ele dos 3 anos até os 13, criei ele 10 anos, quando ele fez 13 anos o pai dele foi e quis ele, ele mora com o pai dele, aí minha casa vivia cheia de criança, e aí eu tinha uma vontade de falar, um dia eu vou ser professora, aí que jeito? Fui criando ele, depois tendo os meus, não tinha espaço para trabalhar, quando eu consegui me libertar, agora eu não saio mais não.

APÊNDICE D - PRIMEIRA ENTREVISTA PROFESSORA – MEIRE

RELATO DE ENTREVISTA

Data: **Início:** 08:45 - **Término:** 09:12

B: D., Você é natural de?

MEIRE: Daqui mesmo ((Itumbiara-GO)).

B: Ah, qual que é sua idade?

MEIRE: Tri:::nta e sete, vou fazer trinta e oito esse ano.

B: Você vai me filmar?

MEIRE: Vou!

B: Me fala um pouco da sua formação, D.

MEIRE: Formação de?

B: Formação acadêmica.

MEIRE: O que que eu fiz?

B: Isso.

MEIRE: olha, a:::::: mais ou menos a dezesseis anos atrás, dezessete completos, É:::: eu fiz magistério trabalhava na sala dando aula para as crianças né, jardim, maternal, né, e:::::, dezessete anos atrás, eu trabalhei durante os três anos seguidos, aí depois eu parei, e fui mexer com estética, hum, fui trabalhar na área da beleza, aí agora do ano passado pra cá me deu vontade, eu nunca esqueci, eu gOOsto de trabalhar com criança

B: De um ano pra cá, de um ano pra cá?

MEIRE: É, aí eu falei eu vou voltar, na época eu não tinha condição financeira, né, de fazer a faculdade, era mais cara, era mais difícil, na época eu tinha uma menina pequena, éé meu esposo não tinha condição financeira de pagar e a gente pagava aluguel então, era uma faculdade mais cara também, só tinha na U. ((IES Particular Nacional – Conceito B)), não tinha como pagar, aí eu parei e fui investir na área da beleza, em estética, aí eu fui mexer em estética durante uns oito anos, nove por aí, né, e aí agora eu voltei, aí eu já voltei e já comecei a trabalhar e já comecei a fazer a faculdade:: estou trabalhando aqui.

B: Você está fazendo faculdade agora?

MEIRE: Agora? ((Tom de surpresa)) Segundo ano de/

B: De pedagogia?

MEIRE: Segundo período de Pedagogia.

B: Então, você tem magistério/

MEIRE: Tenho o magistério! Hum hum.

B: E está atuando como professora de educação infantil?

MEIRE: Hum Hum.

B: Ah... e você está na sala de?

MEIRE: Pré II.

B: Pré II, É::::::, você entrou agora?

MEIRE: O ano passado e::u substitui uns quatro meses sem professora que estava de licença e e::u aí fiquei quatro meses e depois eu fui selecionada para esse ano tá trabalhando.

B: Me fala desde que você entrou, você entrou em que período? /

MEIRE: Eu entrei em mais ou menos dia (+) dia, dia dez (+)/

B: Mas em que período assim, que período, se é maternal, pré I, que turma?

MEIRE: Pré II.

B: Pré II.

B: Sempre Pré II?

MEIRE: É o mesmo que eu estou aqui.

MEIRE: Antes eu trabalhava no particular, eu trabalhava lá no V. (IPEI[8]) lá em Bom Jesus.

B: Hum, com que turma?

MEIRE: Jardim, maternal, tudo jardim e maternal.

B: Essa é sua experiência na/

MEIRE: É, e aí depois eu vim embora pra cá quando minha filha nasceu ai eu comecei a trabalhar de novo com a me:::sma idade com a me:::::sma idade de criança a::í agora que eu passei que mudei eu estou trabalhando com o pré II.

B: Como é que você se sente em relação ao seu trabalho?

MEIRE: Ai assim depois de tanto tempo, eu gOsto mUIto é minha paixão eu amo, eu gosto demais, muito mesmo.

B: Me fala um pouquinho mais!

MEIRE: Mais? Não eu gosto assim, a criança ela é muito verdadeira assim eu (sinto) bem no trabalho que estou fazendo, igual eu gosto de fazer painÉ:::l, eu gosto de fazer aqueles bichinhos, eu me idealizo com aquelas coisas, com as crianças, de conversar, você olhar

[8] IPEI - Instituição Particular de Ensino Infantil

para as crianças e ver aquela coisa natural aquela coisa bonitinha de verdade mesmo que ela fala né, É:::::, eu sinto assim, sinto prazer no que eu faço, muito prazer, assim, eu gosto muito.

B: Depois que você trabalhou depois que você se formou você trabalhou com estética e agora você está trabalhando na educação infantil.

MEIRE: É.

B: (inaudível)

MEIRE: Hum hum.

B: Você já esteve diante de outras experiências, você trabalhou em duas áreas/

MEIRE: Duas áreas, mas assim, geralmente assim, eu nunca deixei essa linha ah, eu fico na igreja também né, na igreja também eu fico com as crianças eu trabalho com crianças na igreja também.

B: Nesse sentido que eu quero, tendo outras experiências profissionais, estando trabalhado em outras áreas, então eu quero que você me fale um pouquinho de como que você se sente trabalhando na educação infantil, ah, porque existem várias profissões, existem vários trabalhos/

D? Hum hum.

B: Inúmeras outras profissões, eu quero eu quero que me você me diga como é que você se sente enquanto professora de educação infantil, me fale um pouquinho disso, você começou a me falar mas eu quero que você me fala mais um pouco sobre isso.

MEIRE: Olha eu estou agora no começo, que eu estou fazendo, que eu estou começando agora, (+) eu estou assim, a gente vai plantando para futuramente você colher, então a minha maior preocupação eu acho que vai ser mais no final, quando eu ver que tudo aquilo que eu pensei, que eu planejei, cada tarefinha, cada coisa assim que eu coloquei como meta foi atingida no final, eu acho que é melhor assim eu estar te falando isso mA::is no final, mas assim, cada dia aqui eu vou aprendendo, mas também eu vou aprendendo comigo, né, eu acho assim que/

B: Hoje estar plantando te faz se sentir como?

MEIRE: Nossa, muito bem, assim, tem hora assim que eu paro até assim eu fico olhando os meninos, sabe, é muito bom, eu gosto!

B: dá impressão de que é um investimento.

MEIRE: É:: assim, não por causa assim de de dinheiro, mas assim, eu vejo assim, é um lado assim, para as crianças, sei lá, é igual mãe, né, a gente sente mãe deles, eles olham pra gente com aquela carinha, sabe, ah, eu gosto muito.

B: Pensar em criança pra você, significa o quê?

MEIRE: (+) É::, deixa eu ver (+) pensar em criança, o que significa? Eu não achei aquela frase que te falei que eu achei ela muito interessante (+) ((referência à conversa ocorrida no convite para a realização da pesquisa)), criança é tudo de bom assim, sabe (+), criança é felicidade, criança é alegria, criança é paz, criança bagu::nça também, né, criança muda a vida da gente, estou falando do meu filho também (+) depende da maneira que a gente olha, né (+), porque tem pessoas que já olham já com crítica, eu não olho com crítica.

B: Quem olha com crítica?

MEIRE: Muitas pessoas que não gostam né, de criança (+) 'como que você está atrás de menino, como que consegue, que isso, não, tá doida, todo mudo põe que é loucura, né, (+) não sei se completou a sua, a sua pergunta, não sei se é isso que você queria responder, se é isso.

B: O que você acha? Que isso define criança? Pra você? Você me disse que criança é algo bom, é algo que traz alegria, que::, é algo é alguém que as vezes não tão compreendida...

MEIRE: Hum hum.

B: Que nem sempre é aceita.

MEIRE: Hum hum, isso.

B: Foi isso que você me disse.

MEIRE: Foi!

B: É isso o que eu entendi, tem algo que você quer acrescentar?

MEIRE: Não assim agora não, talvez mais pra frente você me fazer mais algumas perguntas uma vai completar a outra.

B: Então, pra você qual é o objetivo da Educação Infantil?

MEIRE: Objetivo? Qual que é o objetivo assim? (+) Olha, e::u vou te falar, quando eu trabalhei, na outra época, que eu via a situação das escolas, era horrível mesmo, parece que eles não investiam muito, não tinha tanto aquela dedicação, e assim, de uns dois anos pra cá eu estou achando assim que tá melhora::ndo um::ito, sabe, a Educação, ela está mais assim, sendo valorizada, prINcipalmente a infantil, (+) sabe/

B: O quê que melhorou na sua percepção? /

MEIRE: Ai, principalmente a do CMEI vamos supor, o CMEI. Sabe tudo, tudo está diferente. Não tinham um lugar para a criança. Era uma sala de aula né, com cadeira, tudo assim, não tinha essas coisas que tem aqui assim, tudo enfeitado, TUDO PRA ELES, aqui somente para a educação infantil, lá naquela outra escola, só para aquela escola, entendeu?

B: Eu te entendo, mas descreve.

MEIRE: É, eu achei que melhorou mui, de de de zero a dez, eu achei eu achei que melhorou assim oito, sabe?

B: Em que, especificamente?

MEIRE: Em tudo, em relação à cadeira, que é tudo muito bonitinha, as cadeiras tudo coloridas, aquelas coisas mais detalhadas, eu fico olhando muito nisso sabe, nessa coisa é no material deles, sabe, tá tipo investindo muito em musiquinhas, muitas coisas assim pra elas. Sabe, tipo educação física, que eu acho muito interessante, eu fico ali às eu vezes eu fico olhando aquele ali pequeninho lá, por exemplo, que que é aquilo, que trenzinho mais bonitinho né, e::: em relação a tudo, ao lanche, ao uniforme, a tudo.

B: Coisas que/

MEIRE: Coisas/

B: Coisas que a dez anos atrás?

MEIRE: Não tinha! Tinha nas escolas que eu trabalhava, que eram particulares. Eu dava aula, eu substituía em outras escolas na escola estadual, e nessas escolas eu nunca vi nada assim diferente, né, mas assim, eu estou achando assim que tá assim muito (+)/

B: Pensando nessas melhorias que você está apontando, pensando nisso, qual é a função da educação infantil? Houveram mudanças, você falou algumas delas.

MEIRE: A função da Educação infantil, que eu vejo hoje É::: formar pessoas, né, crianças com maior interesse, né, na Educação, né, aprendendo mais, pra sair mais assim sabendo mais, né, igual àquela ideia que você tem que fazer a criança pensar, fazer a criança raciocinar, então assim ela chegar lá na frente com o raciocínio mais elevado, porque antes não era assim.

B: Isso nos leva a outra pergunta, se essa é a função da educação infantil, fazer a criança elevar o pensamento, elevar a forma de pensar, o que deve ser ensinado na educação infantil?

MEIRE: O que deve?

B: Qual o conteúdo da Educação infantil? Qual o conteúdo a ser ensinado?

MEIRE: O conteúdo? Bom, o que eu estou dando hoje?

B: É, não o que você está dando hoje, mas de forma geral o que deve ser ensinado na educação infantil?

MEIRE: Ah, você está falando de matéria, de conteúdo/

B: Conteúdo.

MEIRE: Conteúdo, formas geométricas, isso que você quer saber?

B: É.

MEIRE: Formas geométricas, as vogais, as consoantes, é é é direita e esquerda, né (0,2), hum (0,2) agora eles inventaram o PQV, né, que não existia, que agora é muito interessante, a criança a partir da, do tamanho do meu, menino, maternal, do jardim I, II, III já tá descobrindo o corpinho, tá sabendo as partes do corpo, é interessante, porque a partir do berçário, né, do maternal, do jardim eles já saem sabendo, né, qual a diferença entre o menino com a menina, sobre, sobre tudo, então, isso é muito interessante.

B: Me fale um pouquinho da sua prática docente, como é que você organiza a sua prática, o seu fazer.

MEIRE: O meu fazer? Como que eu planejo a aula?

B: Pode começar desde o seu planejamento, porque seu planejamento é sua prática.

MEIRE: Desde quando eu coMEço?

B: Pode ser.

MEIRE: Uai, por exemplo, essa semana hoje É::, a semana passada minha, meus planos já estavam feitos desde, a duas semanas anteriores, aí da semana passada eu já estava pensando a de hoje né, e a de amanhã, e a de amanhã já ficou pronta já na minha cabeça porque eu vi um tema muito interessante para passar para eles.

B: (inaudível)

B: O que você pensa sobre a sua prática?

MEIRE: Não, assim, É:: igual, eu assim (+), eu assim (inaudível) estou gostando, eu só estou tendo dificuldade na hora de montar a tarefinha no:: no computador, porque o meu é net book e eu não tenho muita prática, a única dificuldade que eu estou tendo, né, de elaborar a tarefinha, porque eu vejo as tarefinhas das meninas, das outras meninas, eu falo nossa, eu quero fazer umas bem criativas, bem lindinhas, e eu passo é dois três dias tentando, vejo se eu dou conta, entendeu? Aí eu não dou conta eu venho aqui a D.[9] me ajuda, aí a gente faz, sabe, agora eu estou tentando montar a de amanhã, eu fico assim tentando mil vezes para ver se eu consigo.

B: E junto ao aluno, e lá em sala de aula, e depois de planejado, depois de montado a, o plano de aula, depois de toda dificuldade que, que existe para preparar e estruturar, porque tem a parte realmente de fazer o plano, de estruturar, a parte logística.

MEIRE: De colocar em prática?

[9] Secretária geral da escola.

B: De colocar em prática, como você está colocando, ir pra sala de aula, me fala um pouquinho disso, como que é depois estar com o aluno e realizar a/

MEIRE: Ah, meu Deus, é bom demais, dá vontade de fazer um monte pra elas.

B: Me fala, me fale um pouco, me descreve, (inaudível) me fala um pouco sobre sua prática docente junto a esses alunos. (Inaudível) que vá, de alguma forma, atingir os objetivos da educação infantil, que eu acredito que é o objetivo da escola.

MEIRE: Deixe-me lembrar de uma tarefinha (+) ah, tarefinha É::, eles fazem muito rápido, é bom, muito bom (+) a semana passada eu dei o calendário que é interessante né, e::: contei os dias do mês, mostrei os números, a gente contou É:::, colocou, no vermelho coloriu né, os feriados, os sábados, não, é o domingo, né, os domingos e os feriados, de vermelho, depois coloriu, do jeito que eles.

B: Como é que foi a dinâmica, me fala um pouco como que foi a interação, de como que essa atividade foi desenvolvida, me fala da sua prática.

MEIRE: Primeiro eu fui lá no calendário, né, na sala, né, eu mostrei pra eles, que era dia 26, semana passada, ai eu mostrei, falei, falei, expliquei os números, porque todo dia eu pergunto que dia que é hoje, aí eu falo, 'estamos no mês de março', aí eu pergunto cada um todo dia, 'que dia que é hoje, que mês nós estamos', aí eu pergunto um por um, atÉ::: quase todo mundo decorar né. E aí depois eu colei no caderno né, e a gente foi fazendo no caderno

B: E como essa atividade ajuda as crianças a atingirem o objetivo da educação infantil, que você colocou?

MEIRE: Como?

B: Hum Hum.

MEIRE: Que através daquela tarefa eles estão vendo os números/

B: Hum hum.

MEIRE: Está vendo a cor vermelha, está vendo os domingos, e os dias.

B: Como aprender essas informações (inaudível) poderão fazer com que essas crianças atinjam o objetivo da educação infantil?

MEIRE: Como que eles vão atingir?

B: É. Como essas informações são importantes para ajudar ele a pensar, como: saber os números, saber as cores, saber os domingos ajuda que essas crianças pensem, se tornem pensadores, já que você disse que esse é o objetivo da educação infantil

MEIRE: Vamos pensar, que dia foi ontem? Vamos pensar, que dia é amanhã? que dia que é hoje? Isso faz a gente pensar, né. Vamos pensar, É::: igual, cor, Vermelho, vamos colorir

né, mais mês fevereiro, vai mostrando aniversário, vai mostrando quantos meses que tem o ano, assim dessa forma.

B: Qual a função da escola?

MEIRE: Da escola? Geral?

B: A Educação infantil e portanto o Cmei, que é uma escola.

MEIRE: A Escola no geral, ela, como se diz, ela abraça, né, É::::, como se diz tem muita gente que planeja né, ela abraça esse plano no objetivo né, de fazer com que as crianças aprendam né (+) ela abraça o projeto, o objetivo, aquela meta/

B: Que é aprender?

MEIRE: Que é aprender.

B: O objetivo da escola é aprender?

MEIRE: Ensinar e aprender.

APÊNDICE E - SEGUNDA ENTREVISTA PROFESSORA – MEIRE

RELATO DE ENTREVISTA

Data: **Início:** 07:32- **Término:** 07:39

B. D. quais as atividades que você realiza normalmente num dia comum?

MEIRE: Em casa? Na minha vida, em tudo?

B: Sim, na sua vida.

MEIRE: Em tudo? desde que eu acordo?

B: Desde que você acorda.

MEIRE: Então vamos lá, eu acordo mais ou menos 5:30 da manhã, quando são umas 6:10, por aí, eu ligo pra minha filha, pra ela acordar, pra ela ir pra aula, que ela não mora comigo, ela mora com o pai; 6:20 eu já tomei banho, nesse intervalo, né, já tomei banho, já dei uma ajeitada na casa, aí eu vou, levanto o bebê, dou banho nele, arrumo ele, dei sopa pra ele, aí nesse intervalo o pai dele chega, pega ele, traz pra escola, aí eu vou terminar já de organizar outra coisa na casa, chega minhas clientes de massagem, atendo elas, termino de atender, aí já deu 10:00 horas, aí a D. ((referindo-se à ela na terceira pessoa)) vai pra cozinha fazer almoço, faz almoço, 11:00 horas, até 11:10 no máximo, eu já almocei, pra quando dá 12:10 eu tá vindo pra escola. Aí eu chego aqui, vou lá, organizo a sala, dou aula, volta pra casa correndo, saio daqui mais ou menos umas 5:25, chego lá em casa, vou devagarzinho, né, 15, 20 ((minutos)) pra 6:00, tenho outra cliente de massagem, atendo a cliente, aí minha filha chega, meu bebê chega, porque é ela que olha ele, nesse intervalo, ele chega com o pai dele também, aí eu já vou fazer janta, depois da janta eu tomo banho, engulo correndo, tomo banho, vou pra igreja, aí eu volto da igreja, aí eu volto da igreja, aí eu vou, tem oração na minha casa também, à noite.

B: A igreja é de que horário a que horário?

MEIRE: Das 8:00 às 9:00. Aí eu chego lá em casa mais ou menos umas 9:30, quinze para as 10:00, aí a oração é por volta de 10:30, 11:00, até meia noite, 1:00, por aí, ne, aí eu durmo, e todo dia é isso. Sábado, o dia inteiro fazendo plano de aula, né, aí domingo

mexendo com coisas da igreja também, que eu dou aula para as crianças, aí eu planejo minha aulinha, vou pra igreja, ajudo lavar, volto, isso aí.

B: A oração na sua casa é todo dia?

MEIRE: Depende, é que a gente faz campanha, uma coisa assim, né, aí essas duas últimas semanas foi, as 2 semanas, todo dia até 1:00 da manhã, 2:00.

B: Me fala uma coisa, de todas as atividades que você realiza no seu dia, nos seus dias, qual a atividade que mais lhe satisfaz?

MEIRE: Não, eu sinto alegria em todas, é igual eu falo, o dia tinha que ter mais de 24 horas, dia e noite, eu não queria cansar, entendeu, mais eu sinto alegria de fazer tudo, eu gosto trabalhar em tudo, das crianças, eu gosto de tá na igreja, eu sinto prazer em tá na igreja, sinto prazer em tá junto com as pessoas, em tá ajudando, conversar, prazer em orar, sinto prazer em tá aqui, então assim é ruim que a gente não dá conta de ser de ferro. Só isso.

B: E se fosse para escolher uma atividade, assim, daquelas que você se realiza, que você se sente realizada, eu estou entendendo que você gosta de todas as atividades, mais aquela que você se sente realizada, que você se encontra, que você se realiza fazendo?

MEIRE: Não, todas, principalmente a massagem, eu gosto, é uma coisa que eu gosto, eu faço massagem, limpeza de pele e depilação. Não faço muita questão de depilar, limpeza de pele eu gosto, massagem eu gosto demais, trabalhar com as crianças eu gosto demais, tá na igreja eu gosto demais, é tudo que eu gosto,

B: E uma atividade que se você pudesse descartar, eliminar das suas atividades, qual seria?

MEIRE: Nenhuma, eu queria mais.

B: Nenhuma?

MEIRE: Nenhuma! Nenhuma, eu só queria ter mais força, você entendeu, porque vontade de realizar todas elas com excelência eu tenho, o negócio é que falta tempo, força, entendeu, porque ninguém é de ferro, então é isso que eu fico triste às vezes comigo mesmo e às vezes com o tempo, né, e não é que eu faço uma melhor e outra pior, não, eu faço assim tudo com carinho, gostando de tudo que eu estou fazendo. Eu não dormia, não ia no banheiro nem fazer xixi e nem coco.

B: Você não pararia.

MEIRE: Isso aí acaba comigo, eu não parava, eu ficava acordada, porque, claro descansar né, mais eu sinto prazer em todas as coisas, e graças a Deus, mais eu só lamento porque a gente cansa. De todas essas atividades assim, como eu coloco, eu só fico satisfeita nessa situação que eu te falei e a gente não dá conta de abraçar o mundo que a gente é ser humano, então a gente não dá conta.

APÊNDICE F - PRIMEIRA ENTREVISTA PROFESSORA – PRISCILA

RELATO DE ENTREVISTA

Data: **Início:** 09:39 - **Término:** 10:01

B: C., me fala, você é natural de onde?

PRISCILA: Itumbiara

B: Qual sua idade?

PRISCILA: 26.

B: C., me fala um pouquinho da sua formação.

PRISCILA: Eu sou graduada em História, me graduei na Universidade Estadual de Goiás, estou no sexto período de Pedagogia e sou especialista em Educação Infantil.

B: Sua especialização, você fez ela quando?

PRISCILA: Eu terminei ela em 2012, fiz pela (inaudível)

B: Me fala quando você entrou aqui::::, me fala um pouco da sua trajetória aqui na instituição.

PRISCILA: Aqui?

B: Hum hum.

PRISCILA: Bom, na verdade de profissão de professora eu tenho dois anos e meio mas que eu ingressei na educação infantil tem apenas um ano.

B: Um ano, de professora dois anos?

PRISCILA: Não minto, de professoras são três, um ano educação infantil. Trabalhei primeiro com o fundamental II agora eu vim para a educação infantil, que eu estou aqui no CMEI fez, completou um mês.

B: Antes disso você estava onde?

PRISCILA: Eu estava na I. ((I. nome da IES – Educação Infantil particular da cidade de Itumbiara-GO)), Antigo C. ((C. nome antigo da IES de Educação Infantil)).

B: Trabalhava com que período?

PRISCILA: Pré II também, no mesmo período.

B: Aqui você está no Pré II?

PRISCILA: Pré II também.

B: Tem um mês então?

PRISCILA: É, de prefeitura têm um mês.

B: Como você se sente em relação ao seu trabalho, sendo professora de educação infantil, como você se sente?

PRISCILA: Eu me sinto a mulher maravilha!

B: Me fala um pouquinho mais como que é isso.

PRISCILA: Olha, eu sempre acho que o professor é um super-herói, então, e vir trabalhar com esses meninos, eu constatei que é o que eu realmente quero pra mim, eu já tive a oportunidade de trabalhar com o fundamental II e com esses eu me identifiquei mais

B: Com os pititinhos?

PRISCILA: Com os pequenos, é, porque eu os grandes, eles já passaram por fases de formação, estão se formando, mas é mais gratificante e maravilhoso pegar esses meninos (+) tão pequenininhos e poder moldar eles, poder, porque a criança é igual a um diamante, que você pega um pedra de diamante e vai lapidando ela até deixar ela linda e é isso que mais me encantou, é porque eles são puros, eles estão aprendendo, eles ainda estão livres, sem as maldades da vida, aquelas, eles não aprenderam aquelas coisas, vão aprender ao decorrer do tempo, então, eu me identifiquei muito com o pré, trabalhar com eles

B: Pensando já nisso, eu queria já emendar outra questão, quando você pensa em criança então, o que que te vem à mente, qual que é sua concepção de criança?

PRISCILA: Olha, quando eu penso em criança eu penso no adulto de amanhã, quando eu vejo eles eu penso o que eles vão ser daqui a dez, quinze anos. É impossível você olhar para uma criança e não ver nela um adulto, porque é na infância que você vai transformando ela, então eu vejo, eu procuro ver elas como adultos de bem, como adultos formados, adultos com família, pessoas, adultos bons.

B: Entendi. Para você qual que é o objetivo da Educação Infantil?

PRISCILA: A educação infantil ela é a base, pra mim ela é, é a base pro Fundamental I pro Fundamental II ela é muito importante porque você manda o aluno para a primeira série já com o conhecimento do alfabeto, de números, então você já manda eles preparados, já, você pegou eles em estado bruto, você modificou eles, você lapidou e já manda eles pronto para serem alfabetizados

B: Nesse sentido, seguindo esse raciocínio, qual seria então o conteúdo, o currículo da Educação Infantil? O que deve ser ensinado para eles?

PRISCILA: O alfabeto né, na letra, na caixa alta e na cursiva, números né de um a quarenta (tosse), números É:::: (+) noção de sociedade, de natureza, começar a saber o que é um ser vivo e o que não é um ser vivo, o que que é uma sociedade natural o que é uma sociedade modificada, QUE ele faz parte de uma sociedade, QUE ELE é alguém que

pensa, QUE ELE tem que ser respeitado, QUE ELE tem que saber se defender ou então ir em busca de alguém que possa defender ele, entendeu, pra mim, É::::, tudo que envolve alfabetização, com letras e com números e formação social.

B: Fala um pouco então, você me disse um pouco o que é a criança, você me disse um pouco o que é a função da educação infantil, me fala então como que a sua prática docente, o seu fazer, você enquanto professora dentro da sala de aula, fazendo o que você faz enquanto professora de educação infantil pode atingir esses objetivos

PRISCILA: Primeiro, eu sou uma das que acredita que a gente só educa com amor, eu acho que não tem como você entrar numa sala de aula, construir uma parede entre você e seu aluno, então eu sou muito emotiva quanto a isso, então quando eu entro eu coloco meu coração neles porque eu acredito que quando você envolve eles aprendem mais, eu tenho uma teoria muito prática, eu não gosto de teoria, eu gosto de correlacionar com a prática, então quando eu estou ensinando a letra B eu pego uma historinha com a letrinha B, uma musiquinha com a letra B, então eu vou trabalhando com isso, eu vou cantando com eles, aí em seguida, vamos pegar o jornal, vamos procurar a letra B, vamos recortar, vamos colar a letra B, agora, ouvindo a historinha, "Branca de Neve, começa com que letra? Letra B". Vamos ensinar a historinha Branca de Neve, eu gosto de trabalhar mais com a prática, menos com a teoria e mais coma prática porque nessa fase eles aprendem muito mais com o que eles veem, com o que eles ouvem, com que mais do que eles estão fazendo

B: Nesse sentido, C., qual o lugar da teoria, qual o papel da teoria na Educação Infantil?

PRISCILA: A teoria no caso seria as atividades que você está mandando pra casa, as atividades a serem copiadas em sala de aula, são aquelas atividades de fixação.

B: Teoria eu estou entendendo que pode ser entendido como, como você, eu estou entendendo que você está diferenciando teoria e prática, é isso, tem diferença?

PRISCILA: Pra mim tem, porque eles estão numa fase que ainda não conhecem muito bem; então, como que eu vou trabalhar com a teoria como uma pessoa que ainda não sabe ler, como que eu vou trabalhar a teoria com uma pessoa que mal dá conta de escrever o nominho dele?

B: Como que a teoria e a prática estão presentes ou juntas ou na sua, no seu fazer, eu estou entendendo que, eu estou entendendo que você está falando disso no trabalhar com eles e no seu, na sua, no seu fazer, tem distinção?

PRISCILA: Tem, eu procuro separar teoria e prática apesar que o certo seria eu casar as duas, eu procuro assim igual eu falei, o, a criança naquela fase, quatro, cinco anos, é muito

visual, eles, se eu chegar pra eles, no grupo, “Isso aqui é a letra B”, eles vão ver e vão memorizar, mas amanhã eu perguntar (+) “Que letra é essa?” eles não vão saber. Se eu pegar uma música, e trabalhar a música com eles, uma historinha (+) se eu perguntar gente, “qual a letra B? Lembra aquela música que eu cantei? Ah, B da borboleta, Ah, B da barata, B da branca de Neve”, nisso houve uma contextualização, eu cantei com eles, eu dancei, eu interpretei aquela canção com eles, eu já pego a teoria, “vamos agora fazer tarefinha, vamos responder” aí vai juntando conhecimento, “que frase é essa, o que que eu tenho que colocar aqui? é a letra B? como que escreve a letra B”, pra mim a teoria nessa hora na sala de aula.

B: Hum hum. Qual a função da Escola nesse sentido pensando que a Educação Infantil, o CMEI é uma escola?

PRISCILA: É.

B: Qual a função da Escola? Qual a função final da Escola?

PRISCILA: Olha, a função final da escola é a de formar aquele aluno, é a de pegar a criança sem conhecimento e devolver ela no final, porque ela entra aqui no berçário, depois vai pro maternal depois ela vai pro pré, devolver aquela criança com os conhecimentos básicos

B: Conhecimentos?

PRISCILA: Com conhecimento, porque ela tem que adquirir em todo essa caminhada que ela fez, sair daqui sabendo escrever o nome, saber identificar letras do alfabeto, saber o que que é vogal o que que é consoante, que o nominho dela faz parte, faz parte de um alfabeto, e saber como escreve o nome da mãe dele e o nome do pai dele, pra ele saber contar os números saber o que que é maior o que que é menor, o que É::: tanto, ó que que é, então essa é a função da escola, pegar o aluno em estado bruto e entregar ele já:::: contextualizado, já mais entendido, já mais conhecedor

B: Posso dizer que seria transmitir o conhecimento?

PRISCILA: Isso.

B: Seria uma forma adequada de traduzir o que você está tentando dizer?

PRISCILA: É.

Declaração final

PRISCILA: Pra mim, até pouco tempo eu desconhecia a Educação infantil, hoje, igual eu te falei no início, eu vejo a educação infantil primordial, eu vejo o professor que trabalha com educação infantil com uma carga de responsabilidade muito grande, ele tem que saber transformar aquele aluno, ele tem que saber, porque muitas vezes vem aluno que

tem algum conhecimento em casa, e vem aluno que não tem conhecimento em casa, então você trabalha com duas realidades e você não pode parar nem avançar, você tem que encaixar um e outro na mesma realidade, então a educação infantil hoje, ela, ela é tão necessária, tão importante quanto qualquer outra fase de estudo, como qualquer outra série que uma criança possa atingir. Se ela desde a educação infantil demonstra dificuldades, se desde a educação infantil ela demonstra problemas, no caso, com certeza nas séries seguintes ela também vai demonstrar esse comportamento, essas mesmas exigências, então, eu, como educadora, eu faço assim na minha prática, e acredito que muitas façam, é tentar desde agora, detectar alguns pontos negativos no aluno, tentar modificar com eles, tentar transformar eles, para que eles no futuro, futuramente, não possa ter problemas, não possa, assim, não possa ter problemas, mas é complicado você numa sala de trinta alunos perceber isso num todo mas aos poucos a gente percebe, aí a gente tem que procurar ajudar aquela criança, pra quando ela for avançar ela não sofrer com aquilo com que ela poderia sofrer, então eu considero, é muito importante a educação infantil, eu acho que ela deve ser muito bem trabalhada, o professor tem que ir pra sala de aula muito bem preparado pra ele poder passar esse conhecimento para o aluno, porque eles são muito curiosos, eles querem muito aprender.

P3: Eu estou com um desafio enorme em minhas mãos, não sei se você percebeu, eu tenho este problema na dicção, pra mim chegar onde eu cheguei, eu tive que fazer muita promessa pra muita gente, pra eu dar conta dessa caminhada, que ia entregar eles ((as crianças)) no final do ano, bem bem alfa, bem conhecendo, conhecendo tudo, porque eu estou nessa profissão, não é porque eu gosto, eu amo o que eu faço, eu aceitei esse desafio. "Você quer?" Quero! "Você vai conseguir?" Eu vou conseguir! Eu vou superar, eu vou provar pra todo mundo que não é meu problema de dicção que não vai me deixar alfabetizar esses meninos, eu vou provar, que mesmo com esse problema eu vou conseguir.

B: Seja mais claro sobre qual é o seu desafio. Quando você me fala do desafio/

PRISCILA: Mostrar para as pessoas que eu consigo.

B: Foi isso? A resistência das pessoas, esse foi o desafio? Ou a dificuldade na dicção em si?

PRISCILA: Não nunca me atrapalhou.

B: Você acha que a dificuldade na dicção é algo que afeta a alfabetização?

PRISCILA: Na minha opinião, eu acho que (+) eu acho que não desde que eu saiba

trabalhar, mas eu sempre fui muito aberta. Eu disse olha, “vocês sabem mais do que eu, se vocês tiverem a opinião de que eu não posso ((pro pessoal que a questionou no momento da posse)), eles me questionaram: “Você acha que você dá conta?”, eu respondi: Eu não acho eu tenho certeza e se me permitem eu vou fazer o meu trabalho, mas vocês estão livres para se acharem a qualquer momento, que não está bom, podem me tirar e me remanejar, mas é o que eu quero”. Por isso é que eu disse que esse era o meu desafio, mostrar que eu consigo, porque eu sei que eu consigo!

APÊNDICE G - SEGUNDA ENTREVISTA PROFESSORA – PRISCILA

RELATO DE ENTREVISTA

Data: **Início:** 09:39 - **Término:** 10:01

B: C., quais as atividades que você realiza no seu dia?

PRISCILA: O quê que eu faço? Normal?

B: Normalmente.

PRISCILA: Normalmente eu acordo por volta das 8:30, faço café, arrumo a casa, geralmente eu divido: um dia eu lavo, outro dia eu passo. Depois eu entro no computador, eu faço curso online, minha faculdade também é online, e faço um pouco dos cursos que eu faço, entro para ver se eu tenho alguma novidade na faculdade e procuro atividades novas que eu possa estar dando durante a semana, na própria semana, e quando da 11:00 horas eu paro, vou fazer o almoço, quando é 10 para meio dia eu vou tomar banho, por que 12:20 minha amiga passa, e eu venho pra cá ((CMEI)), aí eu chego na minha casa por volta de 5:40, arrumo a cozinha do almoço, vejo se tem mais alguma coisa na minha casa pra fazer, algumas vezes eu vou na minha mãe, ou quando eu estou em casa ou eu vejo televisão ou eu estou lendo livro.

B: Geralmente o que você gosta de ler?

PRISCILA: Eu gosto muito de ler, eu gosto muito da revista VEJA, gosto muito de literatura do tipo (+) eu curto muito, eu gosto muito de ler filosofia, o último livro que eu li, foi "O Mundo de Sofia", eu estava lendo nas férias "A arte da guerra", eu não tenho um gênero específico, eu leio de tudo um pouco, desde Harry Porter até livros pra educação.

B: Aí, depois da leitura o que geralmente você faz?

PRISCILA: Geralmente eu espero meu esposo ligar, porque ele dá aula fora, eu fico geralmente sentada no sofá vendo televisão.

B: Dentre as atividades que você realiza durante o dia, em qual você mais se realiza?

PRISCILA: Eu gosto de ler.

B: O que mais lhe satisfaz é a leitura?

PRISCILA: Sim, o que mais me satisfaz é a leitura.

B: Dentre as atividades que você realiza que você pudesse riscar, se você pudesse riscar, do seu dia a dia, evitar fazer.

PRISCILA: Passar roupa.

B: Passar roupa.

PRISCILA: Odeio.

B: Odeia. Tem alguma outra?

PRISCILA: Não, só passar roupa, eu não gosto de jeito nenhum. Eu gosto de serviço doméstico, eu gosto de cuidar de casa, é uma coisa que me dá alegria, só a roupa mesmo que eu odeio.

B: Porque ser professora? Eu não te perguntei da primeira vez

PRISCILA: Olha eu meio que escolhi ser professora, meio que por acaso, eu queria ter feito um curso de direito na época, que meus estudos (inaudível) e é um curso que minha mãe não poderia pagar pra mim, e na UEG fiz o curso de História, fiz vestibular, passei, gostei muito da disciplina, da história, gostei muito da disciplina da didática, foi um curso que me agradou, foi um curso que fiz apaixonada por ele, aí eu terminei, fui pra sala de aula e gostei do convívio com aluno, eu gostei de poder passar o que eu sabia pra ele, então porque depois eu optei em fazer uma pós, aí nesse meio tempo eu resolvi um pouco, amplia o horizonte, não ficar só com o fundamental 2, aí eu resolvi fazer uma pós na educação infantil. Aí me avisaram que só a pós não era suficiente pra um concurso, aí eu fui fazer a Pedagogia, eu entrei por um acaso e eu gostei da experiência que eu tive, hoje eu não imagino mais eu sendo uma advogada, uma promotora, porque eu me sinto muito realizada onde é que eu estou.

APÊNDICE H - PRIMEIRA ENTREVISTA PROFESSORA – BIANCA

RELATO DE ENTREVISTA

Data: **Início:** 10:12 - **Término:** 10:35

B: C., você é natural de onde?

BIANCA: Itumbiara

B: Daqui... qual sua idade?

BIANCA: 43.

B: Me fala um pouquinho sobre sua formação acadêmica.

BIANCA: Eu me formei em Pedagogia e depois voltei pra faculdade para fazer Educação Infantil.

B: Você formou em Pedagogia quando?

BIANCA: Eu não me lembro, mas já fazem uns vinte anos.

B: E você voltou para fazer Pedagogia, em Educação infantil?

BIANCA: É, tipo uma habilitação.

B: Quando?

BIANCA: Da educação infantil? foi 2000.

B: Me fala um pouquinho da sua trajetória na educação infantil, sua experiência profissional.

BIANCA: Primeiro eu prestei o concurso, fui auxiliar de CMEI dez anos, depois prestei um novo concurso e fui aprovada, e estou sendo professora regente agora há cinco anos.

B: Nesse CMEI?

BIANCA: Nesse CMEI, passei por outros também, mas minha trajetória maior é aqui.

B: E me fala um pouco, você sempre trabalhou com o maternal?

BIANCA: Não, eu já passei por todas as salas, maternal, berçário, maternal, pré I, pré II.

B: Hoje você está atuando no berçário?

BIANCA: Berçário.

B: Desde quando você está no Berçário, aqui no CMEI?

BIANCA: Há dois anos.

B: Dois anos, C. Como você se sente em relação ao seu trabalho, sendo professora de educação infantil?

BIANCA: Eu sou, sou apaixonada pela educação infantil porque a gente vai trabalhar

com criança a partir de quatro meses aos seis anos, antes era quatro meses, agora vão ser três.

B: E como você se sente sendo professora de educação infantil?

BIANCA: Eu me sinto muito bem porque estou atuando numa área que eu gosto, e a gente trabalhando com eles a gente vê o desenvolvimento deles a cada dia, é perfeito, é gratificante mesmo a gente vê.

B: Quando te vem a palavra criança, você está falando que vê o desenvolvimento, o que é criança? Qual sua concepção de criança?

BIANCA: Criança pra mim é um ser indefeso, É:: que tem um (+) que quando se identifica mesmo com a pessoa ele é, o amor assim puro que eles te passam, é amplo demais pra gente falar assim muita coisa, não dá pra gente falar especificamente (0,5)

B: Além de ser indefeso, além de ser puro, além de ser alguém que (+) que parece que não tem palavras para ser descrito, para ser explicado como você colocou/

BIANCA: E com muita capacidade de aprendizagem porque, o que a gente vai passando, por exemplo no berçário, no berçário a gente trabalha com eles, o que que eu percebi na aprendizagem deles, que é muito, você tem que tá repetindo muito ali, logo, as vezes é demorado porque eles são bebês mas você vê o aprendizado porque eles, é, no decorrer do ano eles já começam a te dar retorno

B: Interessante que o maternal é a primeira/

BIANCA: Berçário.

B: Berçário, desculpa, ele está chegando à instituição pela primeira vez.

BIANCA: É o primeiro momento dele aqui na escolinha, aí então que a gente percebe, às vezes também o desprendimento com os pais, as vezes você fala assim, no primeiro, nos primeiros dias eles choram, chora, chora muito, aí fala que eles ainda estão fracos para assim, a separação dos pais, dos bebês com os pais, aí uns dois, um mês, um mês e pouquinho eles já começam ficar mais fortinhos. Porque eu estou falando falo fraco e forte? Porque fraco é no sentido assim, ainda não está pronto para falar o tchau pro papai ou pra mamãe, às vezes a gente pega ele e ele chora, chora, e não vem, aí com um mês, quarenta e cinco dias já começa, já chega com o pai e dá o braço pra gente, já sente seguro de ficar com a gente, porque eu até vejo o lado deles, chega aqui, uma pessoa que você nunca viu, vem cá vou te pegar, vou te levar ali pra sala, é difícil demais, até pra gente sendo adultos também.

B: Olhando a criança nessa perspectiva, indefesa, passando por esse momento, como você se sente enquanto professor de educação infantil realizando esse trabalho, nesse lugar da

educação infantil?

BIANCA: Eu me sinto segura de prestar esse trabalho porque eu tenho muito apoio aqui da direção da coordenação, os pais também às vezes são muito compreensíveis, e aqueles que às vezes não entende o lado do professor mas que isso a gente com o tempinho vai questionando, vai conversando até chegar onde a gente precisa chegar.

B: Isso nos leva a outra pergunta, qual é a função da educação infantil?

BIANCA: Qual é a função da educação infantil? Porque no geral quando se fala de educação é formação do cidadão desde pequeno né, preparar eles pro futuro (0,5).

B: Como que a sua prática docente, como que você vê sua prática na realização dessa função da educação infantil, desse objetivo da educação infantil, desse sentido da educação infantil?

BIANCA: A minha prática?

B: Isso, como que a sua prática docente pode atingir esse fim da educação infantil que é formar cidadão?

BIANCA: A minha prática assim, preparar eles, com a matriz curricular que eu tenho que acompanhar, e (+) como que eu posso te explicar (+) deixa eu pensar como que eu posso te passar, porque resumindo se torna naquilo ali que eu já te falei (+) na preparação das aulas, de todo o conteúdo É::::, de acordo com a realidade deles né, levando em conta às vezes o que eles já sabem, que são coisas soltas, porque é início mesmo, então eles estão muito pequenos, mas a gente tem que levar em conta.

B: O que deve ser ensinado na educação infantil?

BIANCA: O que deve ser ensinado? Olha Bráulio, o que eu posso te falar assim, tem muita coisa que a gente pode, que deve ser ensinado, mas a gente geralmente recorre à matriz curricular que a gente tem, planejamento anual, aquele conteúdo que tem na matriz, a gente pega ele e vai adaptando ele de acordo com a realidade (0,9)

B: Acréscimos

BIANCA: Na função da minha prática eu procuro sempre estar aperfeiçoando meus planos de aulas, É:::, preparando eles mesmo pro futuro, porque às vezes a gente vê, assim, os pais são tão sem formação, assim, a realidade daqui do nosso CMEI a gente percebe isso, que o pai e a mãe são muito assim sem, como que eu te falo, sem instruções, aí a gente, tem que assim, fazer mesmo com muito amor e carinho e buscar muito assim, e tentar pôr assim, conhecimento na mão deles, para que eles sejam futuros cidadãos, que tenham futuro mesmo, que sejam bons profissionais, honestos, isso é o que a gente espera,

isso é o que eu espero, assim, contribuir na formação deles.

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa. Meu nome é **Bráulio Ramos da Silva**, RG 3291655-3748421 SSP-GO, sou mestrando em Educação pela Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão sou pesquisador responsável pela pesquisa intitulada: "**A PERSONALIDADE ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL: A ATIVIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE PERSONALIZAÇÃO**" e minha área de atuação é a Educação Infantil.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizada de forma alguma. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato (inclusive por ligações a cobrar) com o pesquisador responsável, Bráulio Ramos da Silva, para o celular: (64) 9214-6692. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Título: A PERSONALIDADE ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL: A ATIVIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE PERSONALIZAÇÃO

Esta pesquisa pretende identificar e analisar as concepções acerca da criança e da infância, presentes no discurso de professores e auxiliares da Educação infantil na cidade de Itumbiara-GO. Para além de identificar e descrever essas concepções, esse estudo pretende analisar as contradições que permeiam os sentidos e significados construídos nesse contexto histórico-social. Para tanto, procurando contemplar o método dialético na produção dos dados, utilizar-se-ão entrevistas dialógicas. Nossos objetivos de análise remetem a reflexões sobre a qualidade de apropriação desse sujeito histórico que é a

criança, em meio ao processo de escolarização da infância. Dessa forma os dados, após transcritos, serão submetidos a seguidas confirmações do sujeito na busca de sua identificação com o discurso, que é capturado pelo pesquisador. A pesquisa é de cunho qualitativo e será realizada em uma instituição pública (CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil). Pretende-se com esse estudo contribuir com os estudos que buscam a consolidação da educação infantil como uma especificidade que urge por devido investimento social.

** As entrevistas serão gravadas (somente a voz) e transcritas para uso na pesquisa.

• Esta atividade é espontânea. Caso não queira participar, isso em nada acarretará diante do CMEI e/ou da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão.

- As entrevistas serão realizadas na própria instituição, em local cedido pela direção desta, onde serão resguardas as condições quanto a conforto, privacidade e tranquilidade necessários para sua realização.

• As informações fornecidas por meio das observações e das entrevistas poderão posteriormente ser utilizadas para trabalhos científicos e acadêmicos; a identificação do sujeito será mantida sob sigilo, isto é, o pesquisador assegura o completo anonimato dos participantes; os dados produzidos ficarão sob guarda do próprio pesquisador, e o tempo de armazenamento será de, no máximo, dois anos.

• Não há risco significativo para os sujeitos da pesquisa ao participar deste estudo. Mesmo assim, é importante ressaltar que garantimos aos participantes o direito de pleitear indenização em caso de danos decorrentes de sua participação, bem como o ressarcimento das despesas decorrentes, caso ocorram.

• Os sujeitos estão livres para desistir da participação a qualquer momento desta pesquisa.

• A participação na pesquisa é voluntária, e não haverá, em hipótese, qualquer pagamento ou gratificação financeira pela participação.

Esp. BRÁULIO RAMOS DA SILVA Universidade Federal de Goiás - UFG/CAC	Profª. Draª. ALTINA ABADIA DA SILVA Orientadora

APÊNDICE J - CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa "A personalidade enquanto fenômeno social: a atividade docente no contexto da educação infantil e o processo de personalização", e permito também que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção dos nomes dos pesquisados.

Itumbiara, _____ de _____de 2014.

_____

Assinatura do (a) Participante

ANEXOS

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Educação Infantil e a atividade docente: possibilidades e entraves no processo do fazer pedagógico
Pesquisador: Bráulio Ramos da Silva
Área Temática:
Versão: 2

CAAE: 30491114.3.0000.5083

Instituição Proponente: Campus Catalão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do

parecer: 694.039

Data da Relatoria:

16/06/2014

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa apresentado por Bráulio Ramos da Silva, A Educação Infantil e a atividade docente: possibilidades e entraves no processo do fazer pedagógico está sendo desenvolvido junto à Faculdade de Educação, no Campus de Catalão – GO, com a finalidade de obtenção do título de mestre.
Tendo como orientadora a Professora Altina Abadia da Silva, o projeto indica como fonte financiadora o Ministério da Educação. O projeto tem como objeto de estudo a Educação Infantil e a atividade docente com crianças de 0 a 3 anos. A investigação da prática docente junto aos alunos dessa faixa etária será desenvolvida com quatro professores de uma instituição pública de educação infantil localizada na cidade de Itumbiara-GO. A investigação se utilizará de entrevistas cujas gravações em dispositivos de áudio serão transcritas e posteriormente analisadas.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem por objetivo identificar e analisar as concepções de quatro professores, de uma instituição pública de ensino Itumbiara-GO, acerca da atividade docente no contexto da educação infantil enquanto ação humanizadora. Para isso tem por intenção identificar

e analisar na fala de professores, sua concepção acerca de atividade docente, da concepção acerca da Educação Infantil e sua própria concepção de criança.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador garante não haver riscos aos entrevistados, nem mesmo possível constrangimento durante as gravações. Como benefícios considera que a participação dos professores de educação infantil em estudos pode fornecer a oportunidade de pensar a realidade e com isso oportunizar situações de reflexão e transformação aos envolvidos no processo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa será realizada por meio de uma entrevista a ser aplicada com quatro professores de uma instituição pública de ensino localizada na cidade de Itumbiara – GO. Esta será registrada por meio de dispositivo de áudio que, posteriormente, será utilizado para a transcrição.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nesta versão 2 do projeto de pesquisa são apresentados os documentos que receberam alterações segundo as orientações do CEP, são eles:
1) Projeto de Pesquisa: o cronograma de coleta de dados foi corrigido considerando a realização das entrevistas em momento posterior à submissão a esta Comissão, a se realizar no mês de Agosto de 2014. 2) Termos de Anuência: Os Termos de Anuência que não foram apresentados na primeira submissão do projeto foram anexados junto ao Projeto de Pesquisa, na seção de Apêndices e Anexos; os dois documentos digitalizados foram emitidos respectivamente pela Secretaria Municipal de Educação e pela Direção do Centro Municipal de Educação Infantil Eunábio Coutinho, cidade de Itumbiara, GO.
3) Nas Informações Básicas do Projeto foi apresentada de forma clara a origem do financiamento da pesquisa: financiamento próprio.
4) No TCLE todas as sugestões foram acatadas pelo pesquisador.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Projeto de Pesquisa foi considerado Aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar relatórios parcial e final para acompanhamento deste protocolo

GOIANIA, 23 de junho de 2014

Assinado por:
João Batista de Souza