



CONCEPÇÃO DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E PAPEL PROFISSIONAL

Fernanda Matos da Silva Vieira¹ - fernanda_msv@hotmail.com

Introdução

Segundo Dorigo e Nascimento (2007), em cada sociedade há uma concepção sobre a finalidade social da criança, sendo a concepção de criança uma noção historicamente construída. O modo de valorizar e o sentimento conferido às crianças pequenas nem sempre foi como é na sociedade atual, sofreram transformações de acordo com as mudanças econômicas, políticas e sociais. Ao olharmos para a história da infância, deparamos com diversas e distintas imagens produzidas sobre o ser criança que se devem a contextos socioculturais específicos, todavia é preciso alertar que independentemente da sociedade, o papel da criança sempre foi determinado pelo viés adulto.

Ariès (1981, p.18) realça que “[...] até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”. Durante a extensão do período medieval, pode-se notar a coexistência de imagens da criança, porém a idéia preponderante é a de criança como adulto em miniatura, também há a concepção mística da infância sagrada, relacionando-as em “anjos”. Ainda segundo o mesmo autor, entende-se que os sinais do desenvolvimento da descoberta da infância, tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

No entanto, o século XVIII representa um momento acionador para a concretização do atual olhar que a sociedade tem para a criança, devido a influencia dos ideais do movimento Iluminista. Á partir de tal século, diversos autores contribuíram para a mudança do pensar a infância, que influenciando o grande “boom” da noção moderna do século XX sobre a criança e modo de hoje (século XXI) pensarmos sobre tal “universo”.

¹ Psicóloga graduada pela Universidade de Taubaté. Artigo decorrente de Monografia, da autora, apresentada como exigência para conclusão do Curso Formação de Psicólogo do Departamento de Psicologia da Universidade de Taubaté, sendo orientadora a Profa. Dra. Antonia Cristina Peluso de Azevedo da mesma Instituição.

Kramer (2000) destaca que “[...] a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade.” No processo de mudança de paradigma em relação à infância e ao modo de tratá-la, a expansão de teorias sobre o desenvolvimento infantil foi extremamente significativa; autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, formularam novos conhecimentos para a valorização da criança, como os referentes à importância do estímulo precoce para beneficiar o seu desenvolvimento e a necessidade de lhe garantir liberdade, num ambiente estimulador da espontaneidade e da criatividade.

Em relação à educação infantil, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB de 1996, em seu art. 29º da Seção II, foi instituída como primeira etapa da educação básica, de nosso país, preconizando o desenvolvimento integral das crianças e tentando romper de uma vez por todas com a visão assistencialista, de tutela e guarda enraizada na tradição do atendimento à infância. Assim, Bujes (2001, p. 13) coloca

Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. Era junto aos adultos e outras crianças com os quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo [...] Por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e com a comunidade da qual estes faziam parte. Isso nos permite dizer que a educação infantil, como nós a conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família, é um fato muito recente.

Partindo da premissa que nenhuma ação é neutra, mas está implicada pelas concepções de cada um, há a necessidade de investigar as concepções dos educadores, pois a imagem de criança que possuem (considerando-as sujeitos ativos ou objetos passivos) e a forma de conceberem a educação infantil (uma visão tradicional assistencialista ou um pensamento em consonância com a legislação moderna) influenciarão seu papel profissional e prática.

De acordo com Berger e Luckmann (1966/2005, p. 173), “[...] o indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade.” Sendo assim, para tornar-se membro da sociedade o indivíduo precisa apreender ou interpretar de forma imediata um acontecimento objetivo como possuidor de sentido, assim está passando pela fase da interiorização. Essa fase é a primeira do processo de torna-se indivíduo e acontece por meio da identificação que se dá pelas relações nos contextos de socialização, é importante ressaltar que esses autores apóiam-se na teoria da socialização de Mead.

Para Berger e Luckmann (1966/2005, p. 176), a socialização primária sentida na infância, é a socialização primordial, e são os outros significativos os responsáveis por esta. As crianças não escolhem seus outros significativos, mas esses são impostos, e assim fazem a mediação do mundo para elas. Ao mediar o mundo, os outros significativos “[...] escolhem aspectos do mundo de acordo com sua própria localização na estrutura social e também em virtude de suas idiossincrasias individuais.” Ainda sobre o processo de socialização, é pertinente enfatizar que a criança é sujeito ativo e todas as suas relações irão interferir no seu desenvolvimento.

No âmbito da educação infantil, tem-se um espaço onde ocorre a socialização primária e os educadores das crianças são tidos como seus outros significativos “impostos”, pois as crianças não escolhem quem será o responsável por elas na sala de aula. Essa fase representa um momento carregado de emoção, não é apenas o início do aprendizado cognoscitivo, pois as crianças identificam-se com seus educadores, absorvendo seus papéis e atitudes. Assim sendo, o falar, o agir, o ser do educador da educação infantil influencia o processo de torna-se membro da sociedade das crianças que são sua responsabilidade, é uma etapa envolve além do pintar, cantar e brincar dentre outras coisas, pois também se adquirem crenças e valores.

Nesses termos, é necessário que os educadores atuantes em tal âmbito, reflitam sobre suas concepções, posturas e práticas já que as ações de todos os envolvidos com a educação infantil têm conseqüências nesse momento do desenvolvimento da criança e também nos posteriores. Ressalta-se a relevância da ação pedagógica que privilegia a função do educador enquanto influenciador do processo de formação da personalidade do educando, reconhecendo que sua atuação tem grande influência no processo de formação integral das crianças.

A PESQUISA

A pesquisa que será detalhada originou-se da indagação “*Quais as concepções que educadores da educação infantil, possuem sobre esse nível de ensino e o papel profissional por eles desempenhado?*”, porém cabe salientar que a pesquisa não intentou determinar a priori quais deveriam ser as concepções, isto é, que essas deveriam ser as mesmas presentes nas produções teóricas e/ou nos documentos oficiais. Por sua vez, as explanações sobre as produções teóricas e a legislação possuem o objetivo de problematizar a discussão acerca do que os educadores pensam.

À luz da pergunta problema, define-se o objetivo geral da pesquisa que se constitui em identificar as concepções de educadores da educação infantil sobre: criança, educação infantil e educador desse nível de ensino; e assim identificar o papel profissional por eles desempenhado. Sobre os objetivos específicos, buscou-se: averiguar como os educadores compreendem seu papel profissional a partir da sua visão de infância e educação infantil, e fomentar uma reflexão sobre a concepção do educador acerca da relação entre sua atuação e o desenvolvimento integral da criança visando à formação para a cidadania.

Sobre os procedimentos, a pesquisa, de caráter qualitativo, envolveu as seguintes etapas: seleção de duas escolas de educação infantil, uma pré-escola privada e uma creche municipal; estruturação de um questionário semi-estruturado para coleta de dados; aplicação dos questionários, buscando-se assegurar a participação de todo o corpo docente das escolas selecionadas; tabulação dos dados a partir da categorização das respostas; análise de conteúdo utilizando-se o referencial de Bardin (2002) e elaboração da discussão final.

Em relação ao instrumento utilizado para a coleta de dados, escolheu-se o questionário, pois de acordo com Gil (2006), é o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato. O questionário foi elaborado, consistindo basicamente em tradução dos objetivos da pesquisa em forma de perguntas. Assim, foram formuladas doze perguntas, optando-se por questões semi-abertas, pois a pretensão foi coletar espontaneamente (sem diretividade) as concepções dos educadores e informações que acrescentariam dados para uma discussão mais ampla sobre o papel profissional dos mesmos.

Já sobre a seleção das instituições participantes, o critério de escolha foi a receptividade para com a pesquisa e disponibilidade para ceder os docentes para participação, algo que não foi obstáculo devido ao prévio conhecimento de ambas as diretoras das escolas sobre a pessoa da pesquisadora responsável. Há ciência que, a amostra dos sujeitos foi pequena, isso devido o caráter da pesquisa ter sido de trabalho de conclusão do curso da graduação, mas o problema da mesma é plausível.

Assim, a amostra dos sujeitos contemplou treze docentes sendo seis educadoras da creche municipal e sete da pré-escola particular; em relação à terminologia utilizada (educadora, educador) a autora acredita, lembrando Arce (2001), que apesar da naturalização da mulher como educadora nata, a qualificação do profissional da educação infantil não está relacionada ao caráter sexista, mas sim a formação do

educador. Assim há a preferência conceitual por utilizar o termo genérico (educador) e não no feminino, porém, decidiu-se usar o termo educadora (no feminino) quando referente à pesquisa, pois todos os sujeitos entrevistados foram mulheres.

Não houve contato direto com as educadoras em nenhum momento da pesquisa, devido à falta de tempo extra aula das docentes, por isso os questionários foram deixados com a diretora da creche e com a coordenadora da pré-escola, ambas incumbidas de receber os questionários (que tinham orientações sobre a pesquisa e as perguntas), encaminhá-los às educadoras – explicando-lhes o intuito dos mesmos – e, após ser respondidos, devolvê-los à pesquisadora.

Com os treze questionários respondidos em mãos, a análise iniciou-se com a numeração aleatória dos sujeitos, mantendo-se o cuidado de permanecerem irreconhecíveis os pertencentes à creche e os que eram da pré-escola. Essa medida foi necessária para assegurar o sigilo e o ocultamento da identidade das profissionais participantes, o próximo passo demandou organizar as respostas. Em seguida, na análise de conteúdo propriamente dita, os dados foram sistematizados em nove categorias. O elenco de categorias criadas procurou espelhar, por um lado, os objetivos da investigação e, de outro, o conjunto de informações coletadas em toda sua extensão.

As categorias foram sofrendo transformações, decorrentes do próprio processo de análise, até constituírem um todo em que se assegurou a coexistência das duas premissas fundamentais da análise de conteúdo: a convergência interna e a divergência externa, ou seja, tanto a coerência entre os dados de uma mesma categoria como a sua explícita distinção em relação aos dados existentes nas demais categorias.

Em síntese, foram estabelecidas nove categorias, que foram numeradas aleatoriamente e não em ordem crescente de importância, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 1 – Elenco de categorias de análise

No. da Cat	Identificação da categoria (descriptor)
1	Formação profissional e qualidade dessa formação
2	Tempo de atuação na educação infantil e faixa etária da clientela atendida
3	Concepção de educação infantil
4	Concepção de infância
5	Concepção de educador de educação infantil
6	Importância da atuação para a formação integral da criança
7	Atuação com a criança, a família e a comunidade
8	Dificuldades de atuação na educação infantil e infraestrutura necessária
9	Eixos curriculares e atuação do educador

A análise foi organizada por categorias, mantendo-se a seqüência indicada no Quadro 1 e explicitando-se os aspectos centrais das respostas aos questionários, ademais correlações entre categorias também foram apontadas sempre que possível e, para maior esclarecimento das interpretações realizadas frente aos dados obtidos, sempre em vista os objetivos, anteriormente explicitados, do estudo. Esse procedimento teve o intuito de, ao mesmo tempo, aprofundar uma visão global frente aos resultados e evitar conclusões firmadas apenas sobre o dado isolado – em apenas uma categoria – o que poderia ocasionar generalizações indevidas. De modo a especificar tanto as informações semelhantes quanto as divergentes ou contrastantes, procurou-se observar correlações entre dados de diferentes categorias sem perder de vista o conjunto de respostas de cada docente.

É válido salientar que as categorias principais são: 3, 4, 5 e 6 (por isso, o foco da análise serão essas categorias e por isso serão detalhadas) sendo as demais (não colocadas suas análises na íntegra, mas de forma geral, conjuntamente com as conclusões gerais) pertinentes para uma melhor compreensão do ser profissional das educadoras sujeitos da pesquisa.

ANÁLISE DOS DADOS

A partir da análise de conteúdo das respostas, alguns apontamentos podem ser feitos, apontamentos esses que não possuem a pretensão de fazer generalizações em âmbito maior, mas nessa pesquisa especificamente, assinalando alguns pontos de reflexão sobre a temática em questão.

Assim, em relação à concepção de infância a maioria das respostas identificou essa fase da vida com atividades motoras e lúdicas (correr, brincar, pular, cantar, bagunçar), indicando uma percepção de criança como um ser bastante ativo, com muita energia e espontaneidade. A ênfase à espontaneidade da criança foi constatada em grande parte das respostas, como exemplificam as informações fornecidas pelo sujeito 7 quando interrogada: “O que é, para você, o ser criança?”:

Ser criança é ser espontâneo! É pular, brincar e correr sem ter medo do que os outros vão achar. É fazer amigos com facilidade e se divertir com coisas simples.

Em cinco respostas, a infância foi relacionada à inocência, docilidade e amabilidade. De modo geral, as crianças foram consideradas seres singulares, mas com limitações, o que as fazem dependentes. Uma das respostas que se reportou à dependência de cuidados do adulto afirmou que ser criança é “[...] *requerer cuidados, carinho e atenção 24 horas por dia*” (suj. 5).

Algumas educadoras para caracterizar a criança, optaram por fazer uso de metáforas como: “(um) *diamante quase que bruto*” (suj. 6). Por essas designações ficou evidente a concepção de infância como um momento marcado por profunda transformação. A definição do sujeito 4, é bem clara a essa visão de ‘transformação’ ao afirmar que ser criança é:

[...] ser uma metamorfose ambulante! Vivendo novas experiências a cada dia no seu universo imaginário e no mundo real que o rodeia. É uma lagarta descobrindo aos poucos que será uma linda borboleta, que poderá voar livre se romper as limitações de seu casulo. É um ser que vive a fase mais rica na vida de um ser humano.

Quanto à concepção de educação infantil predominaram afirmações explícitas invocando a educação infantil como basilar não apenas para a vida escolar – ou seja, para a aprendizagem formal – mas igualmente responsável por influenciar o desenvolvimento global da criança, em todos seus aspectos. As respostas indicaram ainda uma educação para a cidadania, pois “[...] *além de ensinar, educar para a vida*” (suj. 12) e, portanto, a educação infantil deve ser “*bem trabalhada*”, “*de forma descontraída e prazerosa*”, “*motivante e acolhedora*” (respectivamente, suj. 3, 1 e 4).

Notaram-se também respostas que enfatizaram a presença do lúdico na vida da criança pequena, destacando a estreita relação entre a caracterização do ‘ser criança’ com “[...] *tudo aquilo que seja lúdico*” (suj. 12).

Dos dados reunidos na categoria 5, “Concepção de educador de educação

infantil”, quatro respostas destacaram o fato de o processo educativo ser uma via de mão-dupla, a exemplo do que informou o sujeito 1: *“Eu ensino, mas também aprendo”*. Em continuidade a esta avaliação positiva sobre a profissão, outras três respostas a definiram como sendo gratificante, um trabalho *“[...] maravilhoso, pois as crianças aprendem de forma espontânea e nos dão um retorno imediato”* (suj. 7).

Do total de treze respondentes, seis pontuam que para o exercício dessa profissão, a “prática” é mais importante do que a “teoria”, ficando sugestionado que a formação está em segundo plano. Em contrapartida, as demais respostas (sete) deram grande destaque à formação acadêmica, sublinhando ser um aspecto fundamental para a atuação com pré-escolares. Em linhas gerais há a valorização igualmente do amor, da paciência e da criatividade.

Ser educador, para a maior parte dos sujeitos, foi atribuído a ser uma pessoa capaz de transmitir estados emocionais positivos sendo muito citada a importância de manter um clima alegre e descontraído. Porém, não se pode julgar se tal percepção se pautou mais no conhecimento tácito das educadoras ou em uma noção mais profunda, de caráter teórico, sobre o tema. Exemplificando: em termos teóricos, se estariam reconhecendo que um clima alegre é vital para o seu trabalho porque contribui com a interação entre as crianças e favorece sua disposição para aprender e desenvolver a autonomia. Além das correlações mencionadas, entre preparo formal e atribuições do educador, três sujeitos se reportaram ao acentuado grau de cuidado e atenção exigido para atender à clientela desse nível de ensino.

Foi relevante constatar que onze educadoras (grande maioria) enfatizaram seu papel de orientar e de servir como modelo à criança, vinculando esta função a contribuições para o desenvolvimento integral dos alunos e promoção de uma educação para a cidadania, conforme explicitado na resposta do sujeito 9 sobre a educação infantil: *“[um] momento no qual as crianças [...] têm noções que serão usadas no decorrer da vida toda”*.

Dentre as características pessoais necessárias para atuar em educação infantil, ter carinho e amor foram as mais citadas, aparecendo respectivamente em onze e dez das respostas, paciência apareceu em segundo lugar (cinco respostas) e criatividade, em terceiro (três respostas). Dispersamente foram mencionadas outras características como: ter força de vontade, respeitar a criança como ela é, ser uma pessoa dedicada e atenciosa.

Verificou-se, em cinco respostas, a menção ao fato de o educador manter-se atento ao próprio comportamento, mediante a visão de que a criança seria acrítica, isto é, tenderia a seguir o modelo do adulto de modo não reflexivo, conforme explicitado pelo sujeito 6, para o qual ser criança é “[...] *acreditar nos adultos que o cercam, [...] como se eles fossem seus deuses*”. Em sua resposta, o sujeito 10 é igualmente enfático: “[...] *o professor é o mentor da criança, o qual esta seguirá estando aquele errado ou não.*” Quatro respostas indicaram a necessidade de o profissional ser uma pessoa comprometida, estar preparada para exercer as funções de seu ofício, pois “[...] *não é tarefa simples.*” (suj. 4).

Em consonância com o objetivo específico de reflexão sobre a concepção do educador acerca da relação entre sua atuação e o desenvolvimento integral da criança, onze educadoras afirmaram ter consciência que influenciam o desenvolvimento integral das crianças, considerando-se enquanto “*modelo*” e “*exemplos*” dos pequenos. Por outro lado, verificou-se que cinco respostas mencionaram que as crianças são acríticas, pois copiam automaticamente seus educadores nesse nível educacional e somente uma resposta enfatizou que o educador é responsável essencialmente no processo ensino-aprendizagem. Portanto, pode-se destacar que as respostas são praticamente unânimes em demonstrar a consciência da influência das educadoras no desenvolvimento integral das crianças, mesmo não ficando evidente qual o significado que atribuem a esta influência.

Em linhas gerais, numa avaliação dos questionários como um todo, observou-se que, dentre as treze educadoras, quatro (sujeitos 4, 5, 12 e 13) se posicionaram de modo bastante coerente com as atuais referências de legislação e também em conformidade com as discussões no âmbito acadêmico sobre a atuação em educação infantil. A partir de suas respostas, pode-se perceber a constante preocupação em manter um papel profissional que considere as vivências e necessidades da criança, em prol do desenvolvimento integral dos pequenos, como foco essencial.

CONCLUSÕES E DISCUSSÃO

A realização deste trabalho apoiada na investigação de vários autores sobre educação infantil, na legislação brasileira direcionada a esse nível de ensino, assim como nos dados fornecidos pela pesquisa exploratória juntos aos educadores de educação infantil, leva a tecer algumas considerações.

Um ponto relevante foi a constatação da quase totalidade dos sujeitos terem formação superior, porém é importante destacar que apesar dos educadores participantes desse estudo ter formação superior (como por exemplo, em Letras, Geografia), a formação específica para atuação em educação infantil (a própria Pedagogia concluída, e curso de especialização) foi minimamente encontrada. Tal dado é importante, pois certamente a formação profissional influencia as concepções e práticas dos mesmos.

Os resultados de comparação entre as categorias indicam que, embora haja consciência da necessidade de contínua formação e especialização para atuar numa área tão fundamental como a formação da criança, o reconhecimento desse fato não é corroborado pelos dados tanto de formação quanto de atuação. Assim, mesmo nos casos em que o educador informa ter realizado ou estar realizando cursos de especialização na área da Educação (como Psicopedagogia e Coordenação Pedagógica) e demonstra saber os princípios da atuação nesse nível educacional, não é possível concluir como fazem uso desses conhecimentos em sua prática junto às crianças. Há um discurso apresentado de forma geral, mas sem especificar pontualmente ‘como fazem’.

De forma geral, as respostas consideram o profissional que atua na educação infantil um mediador do conhecimento, de valores e atitudes, tendo um poder de influenciar as crianças. Considera-se tal visão de mediação benéfica, desde que na prática concretize-se, com uma atuação que influencie positivamente a formação das crianças em vista da busca de uma mediação do processo de construção do conhecimento de forma dialética entre educador e criança, enfatizando valores como o respeito e a cooperação e tendo atitudes coerentes e justas.

Tal inferência é a concretização da importância que Vygotsky (2005) define sobre a importância da interação educador-aluno e a forma em que ocorre, acredita-se em um educador da educação infantil enquanto formador de cidadãos. A precedente pesquisa é influenciada pelos pensamentos vygotskyano, possuindo uma perspectiva interacionista e assim ratifica a função social dessa profissão. Positivamente entre os participantes do estudo, este fato é reconhecido, mesmo que as respostas aos questionários tenham se mantido em um nível generalizado, apresentando pouco aprofundamento na forma como se procede no dia a dia para alcançar tal visão.

Em relação ao ser educador de educação infantil, há respostas indicando ser um trabalho gratificante considerando as “características positivas” da criança (ser espontânea, amável, alegre), mas por outro lado são evasivas quanto à reflexão sobre o que representa atuar na formação deste pequeno cidadão. Entretanto, o entendimento e

conscientização de educação infantil são mais direcionados para identificar o “ser criança” do que para identificar os parâmetros dessa área de trabalho.

Quanto ao tempo de atuação na área, também há uma alta diversidade entre os sujeitos, desde educadores com pouco tempo de atuação (um ano) até os que possuem uma larga experiência (34 anos). Deve-se ressaltar que, segundo o que apontam os pesquisadores da área o tempo de atuação não é um fator preponderante para qualificar a atuação, ou seja, não há uma relação direta desta com o tempo de exercício profissional. (PIMENTEL, 2004)

A percepção dos educadores indica que é possível se trabalhar na educação infantil mesmo sem um curso de graduação na área (nível superior), bastando, por exemplo, o magistério. Por outro lado, há o reforço necessidade de uma formação continuada. Há a visão geral das educadoras, da educação infantil sinônimo de uma “*educação para a vida*”, como base.

Mas, apesar dos adjetivos positivos atribuídos a esse nível de ensino, não há esclarecimentos suficientes sobre como os aspectos cognitivos, comportamentais, sociais e afetivos devem ser trabalhados e desenvolvidos. E a importância da educação infantil especificamente está generalizada sem objetividade quanto esclarecimento da valorização do processo de desenvolvimento e aprendizagem desse nível de ensino, além de uma melhor formação para os educadores. Não é possível culpabilizar os sujeitos, pois a valorização da criança enquanto sujeito ativo com especificidades e da educação infantil como nível de ensino, é recente.

Atualmente a educação infantil é vista como essencial para contribuir com o desenvolvimento global, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (1996), e as concepções dos educadores espelham uma semelhança de discurso. Pode-se inferir que, em geral, a partir de correlações entre as categorias, há um discurso bastante favorável da compreensão da educação infantil como um momento importante no desenvolvimento da criança. Contudo, nas categorias que enfocam o saber-fazer do educador e, sobretudo, nas que agregam aspectos da prática cotidiana, verifica-se que há uma dicotomização com aquele discurso. Um exemplo bastante evidente disso resulta das relações entre a categoria 4 (“Concepção de Infância”) e a categoria 5 (“Concepção de educador de educação infantil”), definindo a criança como ser acrítico, copiador do adulto e desatenta.

Sobre a prática profissional para contribuir com o desenvolvimento da criança, pode-se concluir que, de acordo com as educadoras, especificamente pela análise das

categorias 5 e 8, há uma ênfase de que o educar a criança pequena se baseia em servir de modelo moral aliado à dedicação amorosa e carinhosa como principal condição para a atuação.

Em uma visão ampla de todo o material analisado nessa investigação, conclui-se que, no que diz respeito aos objetivos educacionais, as respostas das educadoras aos questionários estão impregnadas da perspectiva tradicional de educação, pela qual a fase pré-escolar é percebida como precedente ao período escolar, isto é, preparatória ao que será exigido nos anos posteriores, sobretudo do ponto de vista cognitivo. Contudo, em paralelo a essa tendência, as educadoras também apresentam nítidas marcas que as direciona a propostas e tentativas na adoção de uma prática que valorize o processo de desenvolvimento integral da criança, no qual é preciso também enfocar a formação para a cidadania.

Assim, o objetivo da educação infantil como sendo de aprendizagem de hábitos e preparação para a etapa seguinte de escolarização é predominante, a segunda característica levando em consideração a determinação do sistema apostilado de ensino que caracteriza o aspecto educacional formal trabalhado e respostas explícitas definindo esse como o objetivo da etapa educacional estudada. Mas, por outro lado é destacável a consciência que os educadores têm sobre a necessidade e relevância da interação, do relacionar-se, do processo de socialização das crianças na educação infantil.

Pode-se salientar que não é de se estranhar que os pensamentos dos educadores apresentam-se divergentes em relação à prática que desempenham ou que gostariam de desempenhar. Porém, é perceptível um movimento que poderia ser compreendido com ambivalência ou transição, caracterizando a diversidade, mobilidade e pluralidade do pensamento. Está instaurado um processo de mudança de paradigma em relação ao ser criança, a educação infantil, e ao papel profissional nesse nível educacional, mas como qualquer quebra de paradigma demanda tempo e também levando em consideração da recente valorização da criança, são aceitáveis as raízes tradicionais presentes nos dizeres dos educadores.

As contradições das respostas podem ou não ser perceptíveis para os educadores que responderam a presente pesquisa, porém não se pretende a culpabilização dos sujeitos, mas sim uma aproximação com os mesmos, sem o intuito de concluir julgamentos superficiais. Pode-se entender que são as práticas produzidas no âmbito social-institucional que introduzem e forjam nos discursos dos educadores formas “naturalizadas” de conceber a educação e termos utilizados devido à ‘modismos’.

Por meio da pesquisa feita, sobre a função desempenhada pelo educador nesse nível de ensino, nota-se a junção de elementos tradicionais e elementos contemporâneos, no âmbito da educação infantil, sugestionando um movimento de transição de paradigma.

Segundo os autores Ariès (1981) e Kuhlmann (2001), o sentimento de infância e importância de estudos sobre a mesma data da modernidade, ou seja, após o Renascimento (séc. XVIII e XIX). Mesmo assim, embora o significado dado à infância seja recente, já existe em nosso país legislação pertinente à formação do educador para atuar nesse nível de ensino, o que implica exigências legais quanto à contratação de professores. Hoje a infância, sem nenhuma dúvida e para todos, é tida como questão fundamental para o Estado, para as políticas governamentais e não governamentais e para todas as esferas do conhecimento.

É notória a relevância da LDB (1996), quando institui as diretrizes específicas da educação infantil a ser cumprida pela rede de ensino público e particular. Ademais, há uma série de documentos oficiais produzidos em nosso país sobre a educação das crianças de 0 a 5 anos, que estabelecem premissas para esse nível de ensino. Dentre eles, pode-se citar: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006). É importante pontuar, a Lei nº. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, a partir disso a educação infantil passa a não contemplar mais as crianças com 5 anos.

Nesses termos, sobre a questão concepção de infância, não causa estranhamento a definição de fase de inocência, docilidade, dependência do adulto, distante de uma visão desenvolvimentalista concretamente integral e global. Pode-se perceber, que a visão sobre a infância que muitas vezes ainda predomina é sinônimo de fase de desenvolvimento preconizando a instrução, o cuidado preparatório para o Ensino Fundamental. Essas perspectivas distanciam do sentido que Paulo Freire (1979) coloca como a essência da educação infantil: “—de cogitar, de prática da liberdade, de educar no sentido físico, intelectual e moral”.

Finalizando, reporta-se à pergunta ou hipótese que nos colocou no caminho da reflexão, e assim podemos considerar que ainda existe um hiato entre a concepção sobre a educação infantil e o papel profissional desempenhado pelos educadores desse nível

de ensino na forma como o discurso não sustenta a prática, e a prática não possibilita a revisão do próprio discurso. É relevante destacar, mais uma vez, que a pesquisa não permite generalização dos dados, devido sua pequena amostra, porém sinaliza um perfil dos educadores envolvidos, podendo servir de base para reflexões e transformações em relação às escolas envolvidas. Além disso, acredita-se que o problema da presente pesquisa é significativo e passível de ser investigado com uma amostra maior de sujeitos, o que certamente contribuiria com maiores reflexões em relação à temática foco do estudo.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. A sociedade como realidade subjetiva. In: _____. **A construção social da realidade.** Trad. Floriano de Souza Fernandes. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 173-184.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Decreto-lei n.º 9.394, 26 de dezembro de 1996, Brasília, 1986.

BUJES, Maria Isabel E. Escola Infantil: pra que te quero. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Decreto-lei n.º 9.394, 26 de dezembro de 1996, Brasília, 1986.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**: introdução. Brasília, 1998.

BRASIL, Casa Civil. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: 12 de out. de 2008.

DORIGO, H. M. G.; NASCIMENTO, M. I. M. **A concepção histórica sobre as crianças pequenas**: subsídios para pensar o futuro. Educere et Educere - Revista de Educação, v. 2, n.3, p. 15-32, jan-jun, 2007.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra; 1979.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

KRAMER, S. **O papel social da educação infantil**. Textos do Brasil, Brasília: n.7, 2000.

KUHLMAN JR., N. M. **Infância e educação infantil**: Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PIMENTEL, A. **Jogo e desenvolvimento profissional**: análise de uma proposta de formação continuada de professores. 2004. 315p. Tese (Doutorado em Educação – Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2004.

VIEIRA, F. M. S. **Concepção sobre a educação infantil e papel profissional de educadores desse nível de ensino**: um levantamento de dados. Orientação de Antonia Cristina Peluso de Azevedo. Taubaté: [s.n.], 2009. 85 p., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Departamento de Psicologia, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.