PROFISSÃO DOCENTE: UMA PERSPECTIVA SÓCIO - HISTÓRICA DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Maria Eugênia Carvalho de la Roca (UA)
eugenialaroca@ua.pt
Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos (UA)
psantos@ua.pt
Patricia Corsino (UFRJ)
patriciacorsino@terra.com.br

Nas últimas décadas, muitas têm sido as mudanças que vêm definindo as políticas educativas ao nível da profissão e formação docente, no que diz respeito ao segmento da educação da infância. Diversos estudos apontam que a escola tem vindo a ser constituída para desenvolver o ensino das gerações mais novas. Contudo, na educação de infância, apenas muito recentemente se observa uma maior atenção dos órgãos públicos para a sua funcionalidade e as suas necessidades reais. Sendo importante ressaltar que tais exigências foram, a bem pouco tempo, introduzidas no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases (nº. 9394 de 1996), e em Portugal com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (nº. 5 de 1997), quando em ambos os países esse nível educativo também passou a ser consagrado como a primeira etapa da educação básica. E como assinala Portugal, G. (2001), em Portugal, a partir dessa lei, foi, também, exigido que os educadores de infância tivessem uma formação de qualidade, obtida através de cursos superiores, conferindo inclusive, a partir da alteração feita à Lei de Bases do Sistema Educativo, pela Lei nº. 115/97, o grau de licenciatura.

As reformas educacionais dos últimos anos têm sido determinantes na qualidade do processo educativo, pois, ultimamente, estas medidas vieram exigir uma reconstrução da atuação do professor. Portanto, atualmente, reconhece-se que é necessário procurar-se um novo sentido

para as novas práticas educativas, que pressupõem uma revisão do projeto histórico da profissão docente e da identidade dos professores, principalmente, tendo em conta esse estudo, dos educadores de infância. Deste modo, trata-se de compreender que todas estas mudanças históricas, políticas e socioculturais, não devem ser, unicamente, uma responsabilidade do Estado, tal como afirma Nóvoa (1998), mas sim um processo coletivo que deve crescer no seio da comunidade escolar, apostando numa formação contínua e em práticas educativas mais compartilhadas e adequadas à realidade envolvente.

Na pesquisa que se tem vindo a desenvolver, com base numa abordagem sócio-histórica, e tal como fundamenta Vygotsky (1991), propõe-se que os fenômenos humanos e educativos sejam estudados em seu processo de transformação e mudança, em seus aspectos históricos. Reforçando-se, assim, a importância de considerar o percurso histórico e o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos, educadores de infância, envolvidos nesse estudo. Para tal, privilegiou-se as falas dos professores, pela sua importante contribuição na construção do conhecimento sobre as práticas educativas institucionais e os seus saberes ao longo do seu processo profissional, com base nos seus pontos de vistas, bagagem cultural e leituras que fazem da realidade. Deste modo, tendo em consideração o que afirma Bakhtin (2006, p. 32), de que "um signo não existe apenas como parte de uma realidade, ele também reflete e refrata uma outra", já que um signo é "a materialização da comunicação", a qual se exterioriza através da palavra, que "é o fenômeno por excelência […] o modo mais puro e sensível de relação social […] o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana" (p. 33-37). Torna-se, por isso, evidente que **a fala dos professores**, enquanto um signo, exteriorização de uma realidade, pode distorcer a realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, pode apresentar indícios, dicas expressivas, sobre a realidade e o contexto sócio-histórico do qual eles fazem parte.

Assim sendo, para esclarecer o percurso profissional dos educadores de infância que fazem parte do projeto em curso, dividiu-se a apresentação em três parte, num primeiro momento buscou-se levantar as questões mais

teóricas e gerais que dizem respeito à profissão docente, num segundo momento procurou-se discutir a formação específica do educador de infância nos dias atuais segundo uma abordagem sócio-histórica. Tendo como suporte teórico a visão de autores como Vygostky e Bakhtin, que apostam em princípios que restituem ao homem sua qualidade de sujeito situado socialmente, ativo, criativo, produtor de cultura e consideram a linguagem na sua dimensão constituinte, expressiva e histórica. E num terceiro e último momento se faz uma reflexão sobre o que dizem os educadores de infância[2] sobre a situação atual da educação infantil e de sua profissão.

Profissão Docente – Desafios e conquistas

Ao longo das últimas décadas, têm-se intensificado os debates acerca da profissão docente, elemento fundamental para as reformas que se possam tomar e também se têm verificado, nos mais variados países, como Espanha, Itália, Portugal ou Brasil, um significativo investimento na qualificação dos docentes, tanto na formação inicial, como na contínua. Tem surgido, assim, um conjunto de reformas que remetem para a democratização do ensino, a qual depende em muito dos docentes, da sua formação, da sua valorização profissional, suas condições de trabalho, conduzindo, deste modo, ao conceito de um "professor reflexivo" (Garrido, 2005, p.11, *apud* Schön, 1983, Zeichner, 1988) ou *investigador*, como defende Sacristãn (1995, p. 75). Este conceito revela, então, que as transformações em curso dentro de qualquer instituição educacional, nunca se efetivarão com sucesso, sem que o professor participe delas e sem que este tenha a precisa noção da sua prática, pois esta depende em muito daquele.

Trava-se, aqui, a enorme batalha de considerar, como num todo, as várias componentes que constroem o profissional da educação não só como um ator, na arte de ensinar, mas sobretudo como um ser humano que se

[2] As entrevistas foram feitas com três professoras em Dezembro de 2006 e fazem parte do estudo piloto, realizado numa escola municipal da cidade do Rio de Janeiro (Brasil), e considerado como um momento preparatório para o estudo principal da pesquisa que se encontra em curso.

concretiza "nos processos de formação/desenvolvimento/valorização profissional, o desenvolvimento pessoal […], o de desenvolvimento profissional […] e o desenvolvimento organizacional/institucional (Nóvoa, 1992). Porém, esta conciliação de dimensões só poderá ser valorizada, quando o trabalho docente for dotado de uma perspectiva de análise e avaliação, que leve o professor a compreender os contextos; histórico, social, cultural, organizacional, dos quais faz parte e onde também se constrói enquanto ser humano, pois como aponta Vygotsky " é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o individuo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico" (Oliveira, K., 1993, p. 38). A matéria fornecida pela cultura é internalizada pelo indivíduo de forma dinâmica, não se constituindo num processo de absorção passiva, mas de transformação, em que ele não só interfere nos contextos, como também é produzido e influenciado por este. E ao fazer-se referência ao trabalho docente, entende-se que todos estes contextos, mesmo que menos evidentes as vezes, precisam ser considerados sendo eles inevitavelmente que constroem o professor como pessoa e como profissional.

Também não podemos esquecer que os professores desenvolvem uma atuação variada, mas nem por isso autônoma, pois esta ainda é "balizada por questões políticas e históricas, que condicionam o diálogo entre a teoria e a prática" (Sacristãn, 1995, p. 72). O profissional da educação não só apresenta uma dependência relativa ao meio social onde desenvolve o seu trabalho, e que faz parte do contexto histórico-social, em que está inserido, se submetendo, muitas vezes, a diretrizes exteriores como exigências legais, curriculares, organizativas, que mesmo não coincidindo com sua interpretação pessoal ele tem que gerenciar, como também se vê subjugado às condições profissionais e ideológicas que continuam a governar o seu estatuto.

Será então, necessário continuar a formar professores, segundo o modelo em que este profissional é um mero reprodutor de conhecimentos ou um monitor de programas pré-estabelecidos e estipulados, dependentes de políticas educativas rígidas?

Na verdade, cada vez mais, é importante repensar esta imagem do docente, já que este passou, ao longo dos tempos, a ser uma peça chave e fundamental na "mediação dos processos constitutivos da cidadania dos alunos" (Garrido, 2005, p.15). Talvez tenha chegado o momento de rever, mais seriamente, a formação inicial, mas essencialmente a contínua, numa revisão de trajetórias, partindo da análise das práticas educativas, reapreciando e adaptando o que for necessário, para que assim as teorias se tornem mais cúmplices das práticas inerentes à profissão docente. Esta desarticulação que tem acontecido entre teoria e prática, desde a década de 90, é analisada e questionada no sentido de se perceber o motivo pelo qual " nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares, se praticam teorias outras que não necessariamente aquelas produzidas pelas recentes investigações das ciências da educação" (Garrido, 2005, *apud* Becker, 1995). Indaga-se ainda a falta de concordância que se tem verificado entre a formação inicial e a prática docente, de forma a ser demonstrado que "os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar" (Garrido, 2005, p. 16), o que claramente também não contribui para uma nova imagem e identidade docente.

O curso de formação inicial constitui-se fundamentalmente para que o professor possa se designar como tal, pois só o percurso acadêmico lhe confere a habilitação legal para o exercício da profissão. Num dos testemunhos retidos no estudo piloto, é mencionado que "*eu não saberia certas coisas se eu não tivesse passado por uma faculdade. Eu acho que as técnicas, a metodologia são fundamentais, mas não é só isso".* (Entrevista feita em Dez/2006 com a professora D.)

Porém, nesta aquisição inicial de saberes, subentende-se que o professor seja formado, ou que pelo menos, se dote de métodos, meios e instrumentos que colaborem na sua ação de ser professor, já que esta não é uma tarefa meramente burocrática "para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico – mecânicas" (Garrido, 2005, p.18). Na maior parte

das circunstâncias, o conceito de professor não é tido no seu todo, bem pelo contrário, é visto como uma profissão comum, mas não, ela é, tal como refere Sacristãn (1995, p. 65), uma "*semi-profissão*", diferente de muitas outras atividades liberais. E como afirma uma das entrevistadas do estudo piloto, ao expressar sua visão sobre a sua profissão:

> *"Ser professor é o mesmo que ser médico. Aquela coisa que você tem que ter ouvido, você tem que ter coração, você tem que ter sangue de professor. Você não pode olhar para a criança como um a mais, você tem que estar atento ao que ela está te dizendo, e isso é vocação, ter esse olhar diferente para a criança. Ser Professor é muito mais do que esse conteúdo, principalmente na educação infantil."* (Entrevista feita em Dez./2006 com a professora M.H.)

Supõe-se, assim, que a licenciatura em ensino possa ser concebida para auxiliar este professor a construir uma identidade, enquanto fluxo e imutável, vocacionada, que não só o ajude a poder contribuir para desenvolvimento, os conhecimentos e habilidades, de seus alunos, mas que também lhe permita participar do processo de humanização destes, enquanto indivíduos, historicamente situados, com valores e atitudes. Por isso "a essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialética entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos" (Sacristãn, 1995, p. 74).

Deste modo, a formação inicial estaria propiciando ao futuro professor a capacidade de criar os seus "saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano", tal como defende Garrido (2005, p. 18). A licenciatura articularia os saberes científicos com os saberes didáticos, capazes de dar ao profissional da educação o poder de autonomia e de compreensão face à realidade social em que vai educar. Por conseguinte, o professor estaria

preparado para então, ao longo da sua atividade, analisar a sua própria prática e, a partir dela, transformar o "saber-fazer", num constante e contínuo processo de ressignificação de sua própria identidade.

No entanto, a licenciatura continua a oferecer, em primeira instância e somente, um vínculo legal e oficial à carreira docente, deixando para segundo plano o que devia ser o seu principal objetivo: colaborar na formação coesa e coerente do futuro professor, que em breve terá toda uma responsabilidade de lidar com as mais diversas linguagens, representações e desafios em constante mudança.

Então, o que é ser professor num contexto onde teoria e prática não se encontram? Se ser professor não é ter uma licenciatura, nesse caso, o que é ser um profissional da educação que nasce de uma formação burocrática? Se a prática e a teoria estão cada vez mais descoordenadas e a formação inicial não as complementa, será que é a formação contínua que as aproxima?

Uma revisão da formação docente podia subsidiar-se nas práticas docente e pedagógica escolares, observando-as no seu contexto real, para depois as ter também como meta ou objetivo. Todavia, aquilo que se tem constatado é que a formação é apenas uma atualização de conteúdos de ensino, em que o professor é visto como um ser individual e solitário que, na verdade, não o é. Portanto, apesar de já se anunciar um novo rumo para a formação docente, onde se discute "sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência" (Garrido, 2005, p. 16, *apud* Houssaye, 1995; Pimenta, 1996a), ainda se tem a formação contínua como algo muito estático, sem uma partilha que se traduziria em novos saberes e, consequentemente, em novas práticas pedagógicas, com toda a certeza, mais adaptadas às situações e aos contextos do professor.

Assim, a formação contínua surge no reverso do que significa o conceito da profissão docente, pois se aquela parece não evoluir e não responder às carências educativas, o professor tem de ir dando resposta às necessidades que estão sendo impostas pelas sociedades, denunciando o verdadeiro dinamismo da profissão docente, enquanto profissão que surgiu

num dado contexto e momento histórico, mas que tem de se ir modificando, mediante o momento histórico social e cultural que atravessa. Só a partir de uma avaliação crítica dos professores, posicionados frente às exigências constantes de cada contexto social, é que toda a sua formação poderá ser revista, elevando a sua qualidade e olhando para as populações e para as suas exigências como uma real demanda na construção do papel do professor.

O docente tem, assim, uma profissão que adquire o seu valor e significado, constrói-se a partir do ambiente social em que vive, evolui de acordo com as revisões sociais que faz, atualizando o conhecimento, reafirmando costumes e tradições, adequadas ao momento e ao contexto social. Todavia, a formação contínua não parece querer acompanhar esta redefinição de papéis, promovendo teorias isoladas das práticas, em vez de, numa análise das práticas à luz das teorias existentes, formular novas teorias, mais consistentes e úteis à profissão de professor. A este, por sua vez, cabe a tarefa de se observar como ator e autor do processo de ensino-aprendizagem, situando-se no mundo, considerando a sua história de vida pessoal e profissional, definindo o que é para ele ser professor, contemplando todos os saberes, medos, anseios, necessidades ou partilhas com os seus pares e com a sua escola e outras instituições.

As demandas que a profissão docente enfrenta edificam-se segundo os saberes da experiência, pois como afirma Edgar Morin (1993), citado por Garrido (2005, p. 20), o conhecimento:

> "não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de

> humanização. E é nessa trama que se pode entender as relações entre conhecimento e poder. A informação confere vantagens a quem a possui, senão as sociedades não se armariam contra a divulgação de informações, nem as manipulariam. O acesso à informação não se dá igualmente a todos os cidadãos. Então é preciso informar e trabalhar as informações, para se construir a inteligência."

Por conseguinte, a formação contínua podia explorar, através do trabalho coletivo, dos professores, esta forma de encarar o conhecimento, tomando o professor como um mediador entre a sociedade da informação e as crianças e os jovens, concebendo a educação não como uma mera forma de transmissão de conhecimentos teóricos, mas como um " processo de humanização" (Garrido, 2005, p. 22). E através de uma prática reflexiva, poder contribuir para que o aluno possa ser capaz de gerir a informação numa perspectiva de inserção social, crítica e transformadora. Educar e ensinar é, sobretudo, "permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante" (Sacristãn, 1995, p. 67).

Conjugando tantas facetas, entende-se que, à volta desta carreira, haja sempre muitas perspectivas e diversas discussões. Contudo, parece que estas recentes e múltiplas abordagens vão de encontro ao que Nóvoa (1992) vem afirmando, ao dizer que "o percurso histórico da formação da profissão docente" pode ser evocado "para pensar a formação de professores", tendo-os não como funcionários do Estado, mas como participantes de um processo articulado e em constante movimento. Nóvoa prontamente propõe que a formação seja crítico-reflexiva e que "forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada." (Garrido, 2005, p. 25, *apud* Nóvoa, 1992), incluindo três processos nesta formação: "*produzir a vida do professor* (desenvolvimento pessoal), *produzir a profissão docente*

(desenvolvimento profissional), *produzir a escola* (desenvolvimento organizacional)" (Garrido, 2005, p. 29, *apud* Nóvoa, 1992).

Igualmente, Nóvoa também aponta que "*produzir a vida dos professores*" passe pela valorização do cotidiano deste profissional, através de uma atitude reflexiva e numa partilha das experiências, onde a teoria daria um auxílio à compreensão da própria realidade, sendo aqui a formação inicial uma mais-valia. Depois, num estádio seguinte, o professor pode "*produzir a profissão docente*", munindo-se de saberes específicos, que serão sempre readaptados em função das vicissitudes pedagógicas e que implicam tomadas de decisão num contexto complexo, diverso, incerto e singular.

Seguindo o pensamento de Nóvoa, considera-se, portanto, que a formação inicial projetará o professor para a sua profissão, propiciando-lhe saberes teóricos especializados. Já a formação contínua levará o docente a uma "autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares" (Garrido, 2005, p. 30) e uma formação que pode ser motivada pelas próprias instituições escolares, onde estes profissionais desenvolvem a sua prática. Os professores podiam, deste modo, e num projeto único, englobando formação inicial e contínua, "*produzir a sua profissão*", mas também construir a sua escola, participando nela e constituindo redes de saberes individuais e coletivos.

A conciliação, que muitas investigações educacionais apresentam e que aqui se está a traçar, entre formação inicial e contínua, depende claramente do modo como o professor encara a sua atividade e a atitude que toma frente ao desenvolvimento a que está sujeito, tendo em conta a valorização do seu trabalho pela escola e sociedade, as condições em que labora, o salário, a gestão, o próprio currículo e a prática educativa experienciada.

Logo, ser professor, em constante formação, é construir um projeto de ação, em que o professor como, o já mencionado, profissional reflexivo, valorize o seu desenvolvimento pessoal e profissional, seje autor do percurso individual e coletivo e das próprias redes de formação. Isto é

trabalhar o conhecimento desta atividade profissional, que sem demora tem de integrar a sociedade heterogênea, multicultural, globalizante e informatizada, dentro da qual o professor cria uma profissão, mas ainda é a realidade social, daí a necessidade deste ter uma permanente formação e ressignificar, sempre que for necessário, a própria identidade enquanto profissional da educação.

Considerando que se tornar professor faz parte de um processo plural, tendo em vista os espaços e tempos em que estão inseridos. Tal perfil estrutura-se a partir de dados que vão além da formação escolar e profissional, abordando, necessariamente, aspectos de cunho individual e social. São eles: sexo; idade; estado civil e família; autoclassificação social; mobilidade; trajetórias; situação profissional; escolaridade e habilitação de professores. Entretanto, cabe ressaltar que o docente só pode ter seu perfil delineado, de fato, se considerada, fundamentalmente, sua condição de sujeito como professor, já que trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em uma outra coisa. É, também, transformar a si mesmo *em* e *pelo* trabalho, como afirma Tardif (2000). Para o autor, o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo:

> "Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional, como também sua trajetória profissional estará marcada pela sua identidade e vida social, ou seja, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu éthos, suas idéias, suas funções, seus interesses etc." (Tardif, 2000, p. 2, *apud* UNESCO, 2004, p.43)

Educador de infância – Entre textos e contextos

A diversidade e a complexidade referida anteriormente que envolve a profissão docente, a falta de cumplicidade entre teoria e prática e o estatuto do professor são também aspectos bem patentes no patamar da educação da infância. A sociedade tende a evoluir e a afetar a escola no seu todo, transferindo para ela mais funções.

Todavia, "as aspirações educativas a que o professor deve dar resposta crescem, à medida em que se tornam de dia para dia mais etéreas ou invisíveis" (Sacristãn, 1995, p. 67, *apud* Bernstein, 1988), já que tais demandas sociais, especialmente no que diz respeito à educação infantil, conduzem a uma verdadeira indefinição de funções.

Bakhtin (2006, p. 98) relembra que:

> "Na realidade, não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida."

A vida de qualquer docente e, essencialmente dos educadores da infância, é construída e constrói-se, partindo da palavra. E no caso da educação infantil torna-se imprescindível conceber o "signo" como um fenómeno do mundo exterior, que materializa a comunicação e estabelece sistemas ideológicos profundos em qualquer criança (Bakhtin, 2006, p. 36). Por isso, na educação da criança dos 0 aos 6 anos há todo um papel de valorização dos "conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância. Observar as particularidades infantis, promovendo a construção coletiva de espaços […]; há saberes plurais e diferentes modos de pensar a realidade." (Kramer, 2002, p.129),

onde a palavra é um suporte essencial à formação dos futuros Homens de qualquer país.

O Homem tem de ser considerado dentro do processo de contínua expressão e criação. Assim, estudar áreas em que o Homem é o *objeto* de estudo, é observá-lo através dos textos que cria e que criam, pois são estes que o tornam relevante, que mostram o Homem no seu lado mais pessoal, na sua vida e no seu trabalho, nas suas lutas.

A investigação que aqui se esboça, procura entender o professor e especialmente o educador de infância como um Homem que detém uma ação ativa, que se expressa num conjunto de significados, com uma cientificidade própria, mais ela é "cognoscitiva" (Freitas, 2002, p. 24, *apud* Bakhtin, 1985, p. 382).

Concebe-se, então, que "as visões de Homem e de mundo presentes numa determinada perspectiva teórica marcam toda a sua organização metodológica e estrutura conceitual" (Freitas, 2007, p. 8). Considerando-se que, nesta pesquisa, o estudo é o homem, um "ser expressivo e falante" (p. 24), perante o qual o pesquisador não se pode limitar a contemplar, mas sim a dialogar e a falar com ele, a situação inverte-se, perde-se o contato entre "*sujeito-objeto*", para se estabelecer uma relação entre "*sujeito-sujeito*", numa "perspectiva dialógica".

Bakhtin (1985) afirma que, em muitos dos estudos em ciências humanas, a pesquisa terá de procurar a profundidade e a participação do investigador quanto ao investigado, já que tanto um como outro estão num processo contínuo de aprendizagem, de transformações, de reflexão, no qual o investigador tem de ir se ressignificando no campo em análise e o investigado, não sendo apenas um objecto, passa também a pensar e a apreender sobre si e o seu contexto.

O subsídio de Bakhtin (1985) permite, então, conceber este estudo, numa relação entre sujeitos, uma perspectiva dialógica, fundamental aos estudos humanos. Assim, o sujeito é, à luz de Bakhtin, mas também de Nóvoa, como já referido anteriormente, um ser singular, situado num contexto histórico-social, o que incute a esta investigação um encontro, não entre "psiques individuais", porém, uma interação entre textos e contexto

(Freitas, 2002, p. 29), ou seja, "o encontro do texto com o contexto, isto é, do que está dado e do que se está criando como uma resposta ao primeiro, é por conseguinte, um encontro de dois sujeitos, de dois autores". (Freitas, 2002, p. 30).

O estudo em destaque e que faz parte da pesquisa, bibliográfica e empírica, que está sendo desenvolvida na tese de doutoramento da autora, tem encarado toda esta relação dialógica, como uma idéia base ao estudo da inter-relação entre educadores de infância, crianças e o próprio investigador, de forma a perceber cada sujeito na sua singularidade, buscando compreender como ele com voz ativa, pode participar do próprio processo da pesquisa, ou seja, tal como Bakhtin tão bem defende:

> "Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele." (Bakhtin, 1992, p. 45)

Por tal ponderação, levou-se o estudo para o campo da entrevista, possibilitando um contato mais próximo, marcado pela palavra, pela fala entre dois sujeitos, entre duas consciências, onde se estabelece uma relação de sentido entre os enunciados da comunicação verbal. Poder-se-á, assim, repensar, em contexto sócio-histórico, a relação entre a teoria e a prática educativa e os próprios agentes da educação da infância, os educadores da infância.

Como afirma Moss (2002, p. 236) "existem forças poderosas lutando pela uniformidade e conformidade na primeira infância hoje, afetando tanto o pensamento quanto a prática." Essas forças têm influenciado e permeado uma visão de mundo controladora, com explicações e propriedades descontextualizadas, em que o conhecimento é visto como algo que espelha o mundo objetivamente e separado dos valores, separando razão de emoção, caminhando para um sentido e progresso lineares. Diante desse fato, ele nos chama a atenção para a importante tarefa diante da primeira

infância, propondo um sentido contrário, de confronto com essas forças hegemônicas e unilaterais as quais ele, em seu texto, relaciona específicamente, a conceitualização anglo- americana, Estados Unidos e Reino Unido, de primeira infância moldada por uma perspectica disciplinar.

Torna-se tarefa importante hoje em dia que a primeira infância seja desenvolvida em um ambiente democrático e crítico e ao contrário, da visão anglo-americana, que se crie um ambiente que possa não só "reconhecer como celebrar uma multiplicidade de perspectivas, uma diversidade de conceitos e práticas e a contestablilidade de todos os conhecimentos e reivindicações de verdade" (Moss, 2002, p.237).

Há que entender, como reproduz Moss, que da criança como "co-construtora, cidadã, agente, membro do grupo, advém uma outra série de imagens", que é " a criança como forte, competente, inteligente, um pedagogo poderoso, capaz de produzir teorias interessantes e desafiadoras, compreensões, perguntas - e desde o nascimento, não em uma idade avançada quando já ficaram prontos", ou seja, "uma criança com uma voz para ser ouvida podem se fazer ouvir de muitas formas (conhecidamente expresso em *As cem linguagens da infância,* de Malaguzzi)." (Moss, 2002, p. 242).

Moss apresenta, ainda, a Suécia como um país que tem vindo a processar toda uma série de programas da primeira infância, onde as reformas administrativas e mais teóricas são repensadas e articuladas a par das escolas e de todas as instituições de ensino infantil, onde os educadores e todos os envolvidos no ensino são convidados a renovar conhecimentos, conceitos e até a própria aprendizagem. No dizer deste investigador:

> "A Suécia, portanto, está lutando, de forma única e heróica, por um processo de integração que pretende criar algo de novo tanto nas instituições de educação infantil como nas escolas, e não o contrário, que um sistema - a escola – colonize o outro sistema – a educação infantil." (Moss, 2002, p. 243)

Contemplando a infância por completo, pode-se, então, refletir sobre a educação infantil não como uma mera transmissão de conhecimentos universal, inalterável e absoluta, mas sim entende-la sob um prisma da co-construção de conhecimentos, socialmente trabalhados, incompletos e paradoxais, propensos a imagens que também mudam. Ao ter esta visão da infância, similarmente se torna claro que o profissional da educação tem de ser um educador que reflete sobre a sua prática, ele próprio também um pesquisador, um construtor do seu conhecimento e da criança, sustentando a cultura, as tradições, "criando ambientes e situações, questionando constantemente suas próprias imagens de criança e seu entendimento de aprendizagem infantil e outras atividades, apoiando a aprendizagem de cada criança mas também aprendendo com ela" (Moss, 2002, p. 247).

Os conceitos aqui revelados são, muitas vezes, identificados por educadores com quem se foi estabelecendo algum contato e, sem querer desvendar verdades, porque a educação é uma área evolutiva e dinâmica, que se edifica pela palavra, pela fala e pelo diálogo, numa reflexão que aprofunde o seu entendimento e que vá olhando os educadores e os professores em geral, como seres criadores de significados social e historicamente produzidos. Portanto, "os profissionais designados para essa tarefa, os que atuam com as crianças pequenas precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais". (Kramer, 2002, p.129)

Considerações finais

Dewey afirmou "que nenhuma conclusão da investigação científica pode converter-se em regra imediata da arte educativa, já que toda a prática educativa é sumamente complexa, pois é o resultado da interacção particular de múltiplos factores e condições que não é fácil serem contemplados no seu todo pelos conhecimentos ditos científicos" (Sacristãn, 1995, p. 85, *apud* Dewey, 1968). Portanto, apoiados em diversos autores, vimos que a educação ainda depende de um trabalho árduo de conjugar

teoria e prática, sendo fundamental unir, na formação do educador, a sua teoria e a sua prática, como dois momentos concomitantes, tidos como meios articuladores da sua formação, devendo estes ser trabalhados como uma "unidade indissolúvel".

Nesse sentido, Kramer é categórica, para ela a docência, o aprimoramento da professoralidade não acontece apenas na reflexão acadêmica, não decorre da interpretação de elaboradas teorias, mas no encontro dessas teorias com a prática profissional: "(...) só é possível se formar *com o outro,* nos mais diferentes espaços e tempos em que circulam conhecimentos, valores e saberes. (...) as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas, e aquilo que sobre elas falam seus profissionais são o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar. E elas são sempre feitas em conjunto" (Kamer, 2003, p. 128). Consequentemente, há todo um "desafio de conviver (falar e ouvir) com linguagens diferentes […] para o trabalho interdisciplinar e coletivo nas escolas" (Garrido, 2005, p. 17).

"A metáfora da actividade docente como acção artística tem vindo a revalorizar o papel criador dos professores: reconhece a necessidade de contribuições pessoais, reage contra o tecnologismo, mas não se assemelha ao espontaneísmo, aproveitando antes as contribuições dos conhecimentos de base.". Assim, se expressa Sacristãn (1995, p. 85) e na pesquisa que hora se inicia, mesmo sabendo que, tal como afirmava Dewey, "nenhuma conclusão científica pode converter-se em regra imediata da arte educativa" (Sacristãn, 1995, p. 85, *apud* Dewey), pondera-se que: ainda há um árduo caminho, um manifesto trabalho a desenvolver para que teoria e prática se unam, que se vejam complementares, que se renovem sempre que a identidade do professor e, sobretudo do profissional de educação infantil, necessite responder a novas demandas e ajudem a contribuir para a cidadania dos Homens, este é simplesmente o início de uma batalha, que em equipe, pretendemos formular, para que, no amanhã, possamos afirmar com mais convição as palavras do grande dirigente Nelson Mandela:

"Education is the most powerful weapon which you can use to change the world"[3].

Referências Bibliográficas

Bakhtin, M. M. (V. N. Volochinov) (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem. Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. São Paulo,
Editora Hucitec, 12ª Ed.

Becker, Fernando (1995). *Epstemologia do professor.* São Paulo, Cortez.

Dewey, J. (1968). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires, Losada.

Freitas, M. T. A. (2007). A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In Freitas, M. T. A. et al. *Ciências Humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, Cortez, 2ª Ed, pp.26-38.

Freitas, M. T. A. (2002). *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Cadernos de Pesquisa, n. 116, Julho, pp. 20-39.

Houssaye, J. (1995). Une illusion pédagogique? In *Cahiers Pedagogiques*, 334. Paris, INRP, p. 28-31.

Kramer, S. (2002). Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In Maria Lucia de A. Machado (Org). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo, Cortez, pp.117-132.

Morin, Edgar (1993). Toffler e Morin debatem sociedade pós-industrial. *World Media – Suplemento do jornal Folha de São Paulo,* 12 de Dez.

Moss, Peter (2002). Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In Maria Lucia de A. Machado (Org). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo, Cortez, pp 235-248.

Nóvoa, A. (1992) (Org). *Os professores e sua formação.* Lisboa. Ed. Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l' Éducation)*. Lisbonne, Educa.

Oliveira, M. Kohl de (1993). *Vygotsky, Aprendizado e Desenvolvimento, um processo sócio-histórico.* São Paulo. Editora Scipione.

[3] Mandela, Nelson, citado por, Pires, L. e Pedro, A.P, 2006, p.446.

Oliveira, M. R. (1997). A pesquisa em Didática no Brasil- da Tecnologia à teoria pedagógica. In Pimenta, S. G. (Org). *Didática e formação de professores – percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.* São Paulo, Cortez.

UNESCO, (2004). *O Perfil dos professores brasileiros: o que pensam, o que almejam.* Pesquisa Nacional. São Paulo, Moderna.

Pimenta, S. G. (2005) (Org). Formação de professores: identidade e saberes da docência. Textos de Nelson N. C. et al. In *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo, Cortez, 4ª ed.

Pimenta, S. G. (1996ª). Educação, pedagogia e Didática. In Pimenta, S. G. (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo, Cortez.

Portugal, G. (2001). Ser educador da infância: idéias sobre a construção do conhecimento profissional pedagógica. In Tavares, José e Brzezinski (Org.). *Conhecimento profissional de professores. A praxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza, Ed. Demócrito Rocha, pp. 153-185.

Sacristán J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Ed). *Profissão Professor***.** Porto, Porto Editora, pp.63-92.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner.* New York, Basic Books.

Tardif, M. e Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade.* Campinas, v. 21, n. 73, dez, pp. 209-244.

Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.

Zeichner, K. (1988). Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. In Villa, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente.* Madrid, Narcea.