

ALINE RAQUEL DE SOUSA FEITOSA

A DESVALORIZAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL

GOIÂNIA
2021

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO CURSO DE PEDAGOGIA

ALINE RAQUEL DE SOUSA FEITOSA

A DESVALORIZAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Esperança Fernandes Carneiro.

GOIÂNIA

2021

ALINE RAQUEL DE SOUSA FEITOSA

A DESVALORIZAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apresentação de TCC, na modalidade Monografia, do Curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Banca Examinadora:

Orientadora: _____

Prof.^a Dr.^a Maria Esperança Fernandes Carneiro
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Escola de Formação de Professores e Humanidades

Examinadora: _____

Prof.^a Dr.^a Maria José Pereira de Oliveira Dias
Universidade Federal de Goiás
Departamento de Educação Infantil
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

Goiânia, 15 de junho de 2021.

DEDICATÓRIA

*Para minha família, esteio de toda a
minha existência e incentivadores
incansáveis, em especial, para meus
pais.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a DEUS, fonte base de toda a força, ânimo e coragem que me fizeram trilhar os caminhos da graduação para alcançar minha meta e superar minhas dificuldades ao longo do processo.

Aos meus pais que sempre foram minha grande inspiração, incentivo e acreditou em mim, sem eles essa conquista não seria possível.

Ao meu noivo que vem me apoiando desde o começo desta trajetória e me deu forças para continuar.

A todos os Professores do meu Curso de Pedagogia e de modo especial à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Esperança Fernandes Carneiro, por sua incansável dedicação,

motivação e saberes que dividiu e construiu comigo.

Por fim, à todas as pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte deste percurso; aos amigos, caros e sinceros, que estiveram sempre ao meu lado.

Eterna Gratidão!

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.”

(Paulo Freire)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO I	
CATEGORIA TRABALHO E EDUCAÇÃO: DO FENÔMENO À EDUCAÇÃO BANCÁRIA EM PAULO FREIRE.....	12
1.1 Dermeval Saviani: a categoria trabalho enquanto fenômeno humano e a educação.....	12
1.2 A Educação Bancária e a Educação Libertadora/Problematizadora.	15
1.3 A Base Nacional Comum Curricular X Visão Freiriana de Educação	21
CAPÍTULO II	
CONTEXTUALIZANDO A DESVALORIZAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
2.1 Desvalorização/Discriminação dos(as) professores(as) da Educação Infantil: identificando papéis.....	26
2.2 A formação dos(as) professores(as) da Educação Infantil e sua ação dialógica.....	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	46

RESUMO

FEITOSA, Aline Raquel de Sousa. **A Desvalorização do(a) Professor(a) da Educação infantil**. Goiânia, 2021, 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Aline Raquel de Sousa Feitosa

Prof.^a Dr.^a Maria Esperança Fernandes Carneiro

Esta Monografia é requisito para conclusão do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Trata-se de um estudo que visa analisar historicamente as contradições encontradas no Brasil que versam acerca da desvalorização do trabalho dos(as) professores(as) da Educação Infantil. Como objetivos específicos pretende: 1) interpretar a categoria trabalho e as teorias/práticas Freiriana pedagógicas na Educação, e; 2) desvelar as contradições da desvalorização do(a) professor(a) na Educação Infantil. Busca, ainda, levantar os aspectos da desvalorização social do(a) professor(a), discutindo a importância de sua profissionalização e sua função social enquanto professor da Educação Infantil. O processo de busca pelas informações pertinentes a este estudo se deu por pesquisa bibliográfica, análise documental, em abordagem qualitativa. Sendo que “*A Pedagogia do Oprimido*”, obra de Paulo Freire foi escolhida para nortear a discussão, pois seu método parte do materialismo histórico e possibilitou revelar os conflitos e as contradições em relação ao objeto de pesquisa proposto e, assim, buscar desvelar a realidade social capitalista na qual a sociedade brasileira está inserida com a importante colaboração de Vygotsky abordado na obra de Rego (1995) “*Vygotsky – Uma perspectiva histórico-cultural da Educação*”. Esta análise revelou, por meio de perspectiva metodológica dialética, baseada na pedagogia Freiriana, que a relação entre o sujeito e objeto do conhecimento é dialógica e que a desvalorização docente precisa ser combatida tanto pelo diálogo quanto pela ação.

Palavras-chave: Educação infantil – Pedagogia – Desvalorização

INTRODUÇÃO

A Desvalorização do(a) professor(a) da Educação Infantil é um tema antigo, porém, se mantém atual, motivo pelo qual foi escolhido. Baseado nisto, a proposta em se debater tal assunto também foi pautada no fato de eu ser estagiária neste nível educacional e por desejar me preparar melhor como pedagoga. De modo que dentre os problemas verificados no âmbito dessa etapa de ensino, voltado para a infância, surgiu a seguinte questão: Quais são as contradições que têm propiciado a desvalorização de professores da Educação infantil?

O objetivo geral desta pesquisa propôs analisar historicamente as contradições encontradas em nosso país acerca da desvalorização do trabalho dos(as) professores(as) da Educação Infantil e, de modo específico, interpretar a categoria trabalho e as teorias/práticas Freirianas pedagógicas na Educação, bem como desvelar tais contradições. Sendo assim, este trabalho tem por finalidade, ainda, fazer um levantamento dos aspectos da desvalorização social do docente, sobretudo, discutindo a importância de sua profissionalização e a função social enquanto professor(a) da primeira etapa da Educação Básica dos sujeitos.

Impossibilitada de realizar a pesquisa de campo, ou seja, a pesquisa empírica, comum aos cursos de Pedagogia da PUC-Goiás em virtude do cenário pandêmico, iniciado em 2020 com a disseminação do Covid-19, que determinou o isolamento social e o fechamento das instituições educacionais, surgiu como opção para o encerramento da disciplina Monografia II este trabalho, cuja metodologia se valeu de levantamento bibliográfico, pois, identificamos sua importância de ampliar os conhecimentos sobre o objeto de pesquisa proposto, uma vez que se faz necessário dialogar com outros estudiosos acerca do tema “desvalorização” no âmbito da Educação Infantil e da Pedagogia, bem como, saber o que está sendo escrito nesta área do conhecimento, pois, enriquece os conhecimentos já adquiridos e permite que outros surjam. De modo que foi feita a pesquisa inicialmente com as obras fundamentais, ou seja, Paulo Freire em sua “*Pedagogia do Oprimido*”, Dermeval Saviani com a “*Pedagogia Histórica-*

Crítica”, Karl Marx e Friedrich Engels, com a “*Ideologia Alemã*”, utilizando-nos de outros estudos também importantes à compreensão do tema como o de Marília Freitas de Campos Pires, em “*O materialismo histórico-Dialético e a Educação*”, teóricos que, dentre outros, contribuíram de forma significativa para esta análise.

Esses outros pesquisadores tornaram este trabalho mais dinâmico e oportunizaram uma ampla discussão sobre a área objeto de estudo. Assim, outros livros e artigos foram consultados, pois, em conformidade com Moreira (2004, p. 24)

A pesquisa bibliográfica é como se vê, uma fase da revisão de literatura, assim como é fase inicial para diversos tipos de pesquisa. O ciclo começa com a determinação e delimitação do tema e segue com o levantamento e a pesquisa bibliográfica. A partir desta e que se organizar a revisão que, conforme descrito anteriormente, requer postura crítica, cotejo das diversas opiniões expressadas.

Estágios pelos quais este trabalho se desenvolveu, pois, a pesquisa bibliográfica empreendida representou a “[...] coleta e armazenamento de dados de entrada para a revisão, processando-se mediante levantamento das publicações existentes sobre o assunto ou problema em estudo, seleção, leitura e fichamento das informações relevantes” (CALDAS, 1996, p. 15 *apud* MOREIRA, 2004, p. 25).

Na perspectiva metodológica, dentro da dialética da pedagogia Freiriana, a relação entre o sujeito e objeto do conhecimento é dialógica em uma dada sociedade, no caso, a capitalista. O levantamento bibliográfico das obras de Paulo Freire nos levou à “*Pedagogia do Oprimido*”, uma vez que é nesta obra que o autor desenvolveu seu método e sua metodologia de educação, ou seja, uma pesquisa a partir do materialismo histórico que nos possibilitou conhecer os conflitos e as contradições no âmbito da educação e, dessa forma, oportunizou a construção do conhecimento acerca da realidade de nossa sociedade, capitalista por excelência. Sociedade na qual, segundo Freire (1987), para sobreviver, o sujeito necessita manter a subsistência vendendo sua força de trabalho e onde uma minoria compra a força de trabalho de outrem, o trabalhador. O professor é, também, um trabalhador que para sobreviver precisa vender sua capacidade de produzir trabalho. Na sociedade brasileira o docente,

enquanto profissional, tem sido desvalorizado em todas as instâncias de ensino, assim, considerando de modo especial o professor de Educação Infantil, observamos que este é conhecido ideologicamente e de forma contraditória como cuidador e não como profissional da educação.

Outro ponto importante desta pesquisa é a análise da categoria “trabalho” que é de fundamental importância no processo educativo. O primeiro fato histórico de toda a existência do homem real está relacionado à imposição de sobreviver, ou seja, significa satisfazer as necessidades de comer, ter teto onde se abrigar, vestir-se. Trata-se de um fato único e histórico, de uma condição fundamental à história que é verdadeira e imposição da natureza humana, reproduzida hoje como há milhares de anos e executada dia a dia, hora a hora, a fim de nós humanos nos mantermos vivos (ENGELS; MARX, 2007).

De acordo com Pires (1997, p. 90) a Educação pode ajudar, mas, também, negar o processo de humanização. A autora afirma que o “conhecimento, como instrumento particular do processo educacional, pode ser tratado de forma a contribuir ou a negar o processo de humanização”, sentido no qual “o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1994, p. 24 *apud* PIRES, 1997, p. 90).

Nesse contexto, Engels e Marx (2007) explicitam que o ponto de partida do materialismo histórico se fundamenta na base de caráter material, ou melhor dizendo, de como o homem se organiza em sociedade para prover a sua subsistência para que haja reprodução da vida. Então, evidentemente, parte-se do sujeito e do objeto em uma relação, dentro de uma sociedade organizada, para produzir essa subsistência com vistas à reprodução da vida (tanto da vida material, como da intelectual, espiritual e cultural), que depende substancialmente da forma com que os homens se organizam materialmente.

Dessa forma, o problema em discussão neste estudo apresenta a principal contradição na educação em relação ao opressor e ao oprimido, relação esta que se explicita na mediação entre professor/aluno, na educação que se

volta para o mercado. Paulo Freire (1987) conceitua a “educação bancária¹” aquela oriunda da classe dominante, que no capitalismo advém do opressor em relação ao oprimido, e deixa bem claro que temos que desvelar essas contradições ao oprimido, propondo uma educação contrária à alienação, isto é, uma educação para a liberdade.

Esta monografia está organizada em Introdução, Capítulo I, Capítulo II e Considerações Finais, sendo que os dois capítulos mencionados estão delimitados da seguinte forma: No primeiro são abordados os aspectos relacionados à categoria “trabalho”, com embasamento teórico em Paulo Freire e Dermeval Saviani. O segundo capítulo trata dos elementos relacionados à desvalorização dos(as) professores(as) na Educação Infantil e alguns aspectos importantes para entender o contexto atual desta desvalorização, apoiados, também, no pensamento do teórico Jessé Souza em sua obra “A elite do atraso”, que contribuiu de forma significativa para uma discussão consistente, pois, este autor entende que há não só a desvalorização professoral, mas, também, uma discriminação, existindo, para ele, uma ideologia que distorce a realidade e afeta os professores que atuam nos espaços da Educação Infantil.

Esta pesquisa contribui para apreendermos a importância de Freire (1987) e Vygotsky (*apud* REGO, 1995) para os estudos voltados para o campo educacional, uma vez que explicitam a necessidade e relevância das relações sociais no processo de humanização das crianças e da interação social nos estágios do desenvolvimento humano, quer das funções psicológicas superiores humanas para o atendimento das necessidades básicas via processo dialógico, quer para humanizar o sujeito, respeitando as suas características individuais.

Esperamos, ainda, que esta análise possa trazer contribuições significativas para o campo da Pedagogia que lida com a Educação Infantil, lembrando que os direcionamentos apresentados pela Pedagogia Freiriana trazem, enquanto ação pedagógica, uma proposta de desalienação das relações sociais.

¹ “Para Freire, o termo “**bancário**” significa que o professor vê o aluno como um banco, no qual deposita o conhecimento. Na prática, quer dizer que o aluno é como um cofre vazio em que o professor acrescenta fórmulas, letras e conhecimento científico até ‘enriquecer’ o aluno” (CÂNDIDO, 2020).

CAPÍTULO I – CATEGORIA TRABALHO E EDUCAÇÃO

Este capítulo é voltado à compreensão acerca dos aspectos relacionados à categoria “trabalho”, com embasamento teórico em Dermeval Saviani e Paulo Freire. Esclarecendo que o tema em questão surgiu a partir de estudos feitos no decorrer da minha formação, durante a qual pude estagiar em campo e perceber a desvalorização pela qual passa o professor da Educação infantil, na atualidade. Nesse sentido, esta pesquisa fez emergir a necessidade de verificar sua historicidade do objeto investigado e tornou fundamental para o meu fazer profissional entender como essa desvalorização teve início e como opera a ideologia disseminada pela classe dominante brasileira para que ela se perpetue.

1.1 Dermeval Saviani: a categoria trabalho enquanto fenômeno humano e a educação

Para elaboração deste capítulo buscamos respaldo no pensamento de Saviani (1984, p. 1) que apresenta o conceito que versa que para se compreender a natureza da educação é necessário, primeiro, passar pelo estudo e apreensão da natureza humana, uma vez que “a educação é um fenômeno próprio do ser humano”. O autor destaca que, o que diferencia o homem de outros animais é o trabalho como um fenômeno social e a educação por excelência nesse processo de humanização. Assim, o homem necessita trabalhar para suprir suas necessidades e trabalhando ele transforma a natureza e se transforma, criando também uma cultura.

Para Saviani (1984, p. 1) é através da antecipação/intencionalidade que o homem realiza mentalmente seus projetos pela ação instaurada do trabalho, considerando que o homem já tem em mente uma ação que visa alcançar/suprir uma finalidade, por isso “o trabalho não é qualquer tipo de atividade”. O homem cria um “mundo humano”, ou seja, a cultura do mundo através de sua intervenção na natureza que acaba por modificar esse meio em si mesmo. O autor aborda, também, a educação enquanto fenômeno próprio dos seres humanos e explica que é ela que impulsiona o processo de trabalho.

Ainda no que se refere ao trabalho, Saviani (1991) o apresenta como material e não material, sendo que o trabalho em educação se situa no “não-material”, isto é, na antecipação da ação material. Para este autor há distinção nesse fazer que demonstra duas realidades, afirmando que o

Trabalho não material, trata-se [...] da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material.

[...]

Importa, porém, distinguir, na produção não material, duas modalidades. A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não material que se situa a educação (SAVIANI, 1991, p.12).

Ainda conforme Saviani (1991, p. 12), evidentemente que se a educação não se reduz ao ensino é certo dizer, no entanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, o ato de dar aula é inseparável da produção do ato de consumo, sendo que o ensino, como parte da ação educativa, é visto como processo no qual o professor produz o saber e o aluno consome esse saber. De modo que a aula seria produzida pelo professor e consumida pelo aluno. O autor ressalta, também, que a educação referente ao âmbito do não material tem a ver com ideias/conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades; todavia, estes são aspectos que giram em torno do homem, exterior a ele, considerando que o processo educativo se constitui em uma segunda natureza que é construída pelos homens via acesso aos conhecimentos socialmente produzidos.

Dessa forma o trabalho educativo é o ato de produzir com consciência, ou melhor dizendo, no trabalho educativo o homem precisa pensar, necessita ter uma intenção para produzir, o que significa que o homem não nasce homem, ele se forma homem. De acordo com esse pensamento, aquilo que não é dado/garantido pela natureza ao ser humano precisa ser elaborado por ele,

então “a natureza não é dada ao homem”, mas produzida em sua base natural biofísica, dessa maneira o trabalho no âmbito da educação é entendido como um “ato de produzir”, de forma direta e intencional, por cada indivíduo de modo próprio, assim, “a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991, p. 13). Portanto, “o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos”, de outro, ao mesmo tempo, se refere “à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (idem).

O autor versa, também, sobre dois tipos de aspectos que precisam ser adquiridos, pois, identificam os elementos culturais a serem assimilados e a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico. Saviani (1991, p. 13) discorre acerca dessas distinções na educação da seguinte forma:

Quanto o primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em que a pedagogia, a noção de ‘clássico’. O clássico não se confunde com tradicional e não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. Quanto o segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento de trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.

O autor esclarece que a educação “não se reduz ao ensino”, sendo assim, afirma que a educação é um fenômeno social e, além disso, é uma atividade humana necessária ao funcionamento de todas as sociedades, incluindo a compreensão da natureza humana, sobretudo, a humanidade produzida historicamente. Entendemos, diante do exposto, que a educação tem elementos profundamente interligados ao trabalho, isto é, pelo trabalho, seja ele material ou imaterial, se educa em todos os sentidos e quanto ao trabalho intelectual, esse

representa a educação por excelência, tema a ser discutido no próximo tópico. (SAVIANI, 1991, p. 13).

1.2 A Educação Bancária e a Educação Libertadora/Problematizadora

Em Saviani (1991) temos essa correlação entre trabalho e educação e em Paulo Freire (1987) buscamos conceituar o que é educação, discutindo, primeiramente, sobre a pedagogia dominante fundamentada em uma concepção bancária de educação como instrumento de opressão que extensivamente, mas não leviana, é criticada pelo autor que entende que quanto mais as relações entre educador/educandos são analisadas nos espaços escolares, independentemente do nível (ou, ainda, fora dela), mais se pode verificar que tais relações “[...] apresentam um caráter especial destacado o de seres de relações essencialmente narradoras, dissertadoras” (p. 37), sendo

[...] a narração de conteúdos que, por isto mesmo, tende a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito o narrador — e objetos pacientes, ouvintes — os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta — narrar, sempre narrar (FREIRE, 1987, p. 37).

O autor ainda comenta sobre a inquietação acerca dessa educação, com base na relação existente entre o educador e os educandos. Para ele,

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quanto não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio a experiência existencial dos educandos vem sendo realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganharia significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante (FREIRE, 1987, p.37)

Segundo o autor, na concepção bancária, a educação é exclusiva do(a) professor(a), enquanto o educando é visto como um ser passivo e vazio. Há,

então, a narração de eventos, da qual o educador é sujeito e conduz seus educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a imagem criada por Freire (1987) é a de um aluno-vasilha, vazio e pronto para ser enchido pelos conhecimentos do educador, assim sendo, a educação é convertida em ação de depósito, onde os alunos são “depositários” e o educador o “depositante”. Freire (1987, p. 37) ainda explica que na concepção da educação bancária, na qual o ato de depositar conteúdo é chamado de educação e onde há apenas a transferência de valores e conhecimentos, não se verifica nem pode ou poderá verificar-se uma superação das contradições entre educador e educandos, uma vez que não considera a bagagem preexistente do aluno, tampouco o papel social/transformador do docente.

Trazendo Freire (1987) ainda mais para o tema deste estudo, conseguimos observar que quando o autor discorre sobre a sociedade opressora ele trata tanto daquele que é ensinado (o aluno), quanto daquele que ensina (o docente), sendo uma “cultura do silêncio” da maioria, de modo que a educação mantém e estimula essa contradição entre opressor e oprimido na própria sala de aula.

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; O educador é o que pensa; os educandos os pensados; O educador é o que diz a palavra; os educandos os que escutam docilmente; O educador é o que disciplina; os educandos disciplinados; O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos o que seguem a prescrição; O educador é o que atua; os educandos, os que tem ilusão de que atuam, na atuação do educador; O educando escolher o conteúdo programático; os educandos jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; O educador identifica autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opções do educador; O educador, finalmente, é sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1987, p. 38)

A educação bancária é, pois, uma modalidade de pensamento pedagógico que avilta tanto o papel do(a) professor(a), que é obrigatoriamente levado a ser onipotente em sua profissão, quanto do aluno que tem sua consciência transformada pelo docente em um pensar mecânico; perspectiva que traz o educador como sendo aquele que é sempre o que sabe, enquanto os educandos serão os que nada sabem, pesos igualmente distribuídos sem justiça,

ou seja, desta maneira o educador passa a ser a fonte primeira de todas as experiências do aluno e um depositante que deve, incansavelmente, se manter alimentando uma mente vazia que encher-se-á apenas de suas narrações e saberes. Freire (1987) nos leva a identificar a educação bancária como a prática de ensino que promove a memorização, a repetição; de modo que o educador vai enchendo os educandos de falsos saberes, conteúdos impostos, ou melhor dizendo, o educando nada mais é que um passivo objeto receptor numa enganosa proposição de que existe um mundo harmonioso no qual não há contradição.

Já, na prática problematizadora proposta por Freire (1987), os educandos vão desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo real, o mundo que lhes aparece, em relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo contínuo. Essa educação problematizada, de libertação do homem oprimido, se dá via pedagogia humanista e libertadora onde os homens deverão estar em um processo de permanente conscientização e libertação. Assim, considerando o aspecto massacrante da educação bancária, tanto para alunos, quanto para professores, Freire (1987, p. 40), entende que “[...] se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação”. O autor ainda esclarece que se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los, ou mantê-los alienados, pois, só a libertação autêntica humaniza o processo, não é “uma coisa que se deposita nos homens”. Não é “palavra oca, mistificante”, mas a práxis, aplicada à reflexão dos homens acerca do mundo em que vivem, que objetiva transformá-lo.

Freire (1987, p. 44) explica que não podemos aceitar a concepção mecânica admitida na educação bancária que vê o educando como um ser vazio que deve ser preenchido. Tampouco podemos aceitar, em sua ótica, que também a ação libertadora deva se servir da mesma arma utilizada pelos que dominam (propagandas, *slogans*, depósitos). Esse pensamento replicador, para o autor, é massacrante e cria um círculo vicioso, no qual o educador, que já fora

educando, segue a mesma linha de raciocínio de seu educador, o que nos leva a crer, nessa concepção, que nada de novo pode ser acrescentado ao ensino.

O autor ainda discorre sobre a educação que se impõe e não se compromete com a libertação, aquela que não permite ao educando se manifestar, numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo deve encher de conteúdo, tal qual no americanismo, de compartimentada visão de mundo, mas, sobretudo, transforma os homens em corpos desprovidos de consciência.

Freire (1987) esclarece que na educação libertadora, problematizadora, não há a ação de depositar ou de narrar, isto é, de transferir conhecimentos e valores aos educandos, como se fossem meros pacientes, como faz a educação bancária. Enquanto uma liberta, cria o caos para que soluções emerjam, a outra prostra os indivíduos em cadeiras, surdos e mudos ao que ocorre a sua volta. Esta última exerce a denominação para a qual foi criada, como menciona Freire (1987, p. 44), que a expõe afirmando que

O antagonismo entre essas duas concepções, uma a bancária, que serve à dominação, a outra, a problematizadora que serve a libertação, toma corpo exatamente. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza sua superação.

Vejamos, em uma o professor precisa desdobrar-se para manter o aluno-vasilha não só entretido, mas repleto de seus conhecimentos, na outra, ele divide a responsabilidade de ensinar e aprender com o educando. Conforme o autor ressalta, a contradição entre opressor e oprimido vai sendo superada com uma educação problematizadora, ou seja, mediada por diálogo entre os conhecimentos do educando e do educador, colocando a prática educativa como superação da dominação, onde, entre o educador e educando, seja realizada a pedagogia dialógica. O opressor, enquanto sistema, continua existindo na equação, mas agora, conta com dois agentes ativos para a sua superação.

Assim, educador não é aquele que apenas educa, mas, principalmente, aquele que também educa. É o educador, em diálogo com os educandos, que se educa enquanto ensina. Há, assim, uma interligação entre professores e

alunos, um com mais conhecimento que o outro, porém, juntos, se tornam sujeitos nos processos de crescimento/desenvolvimento que ambos trazem consigo. Desta maneira os argumentos de autoridade já não valem mais como funcionamento de autoridade, pois, é uma educação que necessita estar aliada às liberdades e não aquela que reage contra elas (FREIRE, 1987).

A educação libertadora, na forma como pensada por Freire (1987), é essa que dá significado a uma de suas frases memoráveis, isto é, a de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 44). Ou seja, “Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática ‘bancária’, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos” (idem).

Freire afirma que na educação problematizadora, educador e educando (ambos no processo educativo), podem ser aprendizes, isto é, o educador educa seu educando, assim como seu educando ajuda a educar seu educador, havendo interação entre professores e alunos onde o ensino e a aprendizagem partem dos dois lados. Quem ensina aprende, quem aprende ensina simultaneamente. Reforçando, com base no pensamento exposto, na educação problematizadora o conhecimento não é transferido do educador para educando, ele ocorre em constantes compartilhamentos de experiências, por meio do diálogo que propicia as condições necessárias para a construção desses saberes e de seres críticos.

Para Freire (1987, p. 46) os educandos no mundo são seres a serem desafiados. Com relação a isso,

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

O autor ressalta que na educação problematizadora é que os educandos precisam e são levados a aprender a pensar e a criar uma consciência crítica, pois, só assim, no meio dos oprimidos, é que os seres se tornam mais conscientes, isto é, a partir do momento que se instala a consciência crítica é que surgem as dúvidas no pensamento dos indivíduos e, dessa forma, inicia-se a busca pelo saber e a descoberta do conhecimento.

De acordo com Freire (1987) a tendência do educador-educando é que os dois construam uma forma autêntica de pensarem e atuarem, ou seja, pensar em si mesmo e no mundo, simultaneamente, sem dicotomizar esse pensar em ação. O autor ainda esclarece que a educação problematizadora se faz como um esforço através do qual os homens vão compreendendo, criticamente, como estão sendo e vivendo no mundo em que se veem. De modo antagônico ao da educação bancária que insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo e vivendo os homens no mesmo mundo, pois, ela mistifica a realidade. A problematização, comprometida com a libertação, no contexto educacional, se empenha na desmitificação, ou seja, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem no diálogo a indispensável relação com o ato cognoscente, desvelado da realidade.

O autor ainda comenta sobre essas duas concepções na educação, a primeira é de dominação e a segunda de libertação. Outrossim,

A primeira 'assistencializa'; a segunda, criticiza. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a 'domestica', nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e ria transformação criadora (FREIRE, 1987, p. 47).

Com base no exposto, a superação do oprimido não se trata de uma simples troca de lugar do opressor, mas, como ponto principal, diz respeito à conscientização da liberdade; assim, em outras palavras, ao deixarem de ser oprimidos evitam a volta ao regime opressor, constituindo uma pedagogia dos

homens em processo de permanente libertação, independentemente do lugar que ocupem no início do processo.

1.3 A Base Nacional Comum Curricular X Visão Freiriana de Educação

No âmbito da Educação Infantil o que se vê, enquanto proposta educacional, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a descrição da educação bancária, extremamente criticada por Freire, como visto. Para que possamos sair dela, uma ampla revisão de diretrizes se faz necessária de forma que traga as teorias pedagógicas Freirianas para a frente de embate, considerando que a Educação Infantil faz parte de fase importante na vida da criança. Por se tratar da infância é preciso sair dos pressupostos da BNCC e construir pressuposto dialógico com as crianças enquanto sujeitos e educandos.

A BNCC é um documento que “ameaça a autonomia docente, desqualifica sua intelectualidade” (LARANJEIRA, 2017 *apud* SILVA, 2019, p. 8), e impõem às escolas o que elas devem fazer e aos educandos o que eles devem aprender, bem como aos educadores o que eles têm que ensinar, controlando o trabalho docente. O texto mantém elo e relação direta com as políticas de controle do Estado, no campo educacional, por meio da avaliação da criança que acontece até mesmo na Educação Infantil (BRASIL, 2018). De modo que, fazendo um contraponto com o pensamento de Freire (1987), esse torna-se o retrato da educação bancária, onde predomina o discurso da prática, sistema no qual os educandos são vistos como recipiente a serem preenchidos pelo educador, ou seja, utilizando de uma educação tradicional.

A BNCC não trata das adversidades da infância, pois, no documento encontramos o oposto de tudo o que o educador deveria trabalhar com os educandos, isto é, é um documento que mantém o pensamento voltado para a ideia de que todas as crianças se desenvolvem e aprendem da mesma forma. É muito importante que os professores reconheçam que as crianças são diferentes, que nem todas vão aprender da mesma forma (SILVA, 2019).

Para Freire (1987) a educação deve ser libertadora, pois, é importante trabalhar com as crianças, dialogando acerca da leitura de mundo e, com isso, fazer com que elas descubram pela curiosidade dando condições para que

possam não só aprender, mas, criar, perguntar e interagir, tanto umas com as outras como com seus professores e, assim, o conhecimento pode ser construído em conjunto, o que oportuniza o descobrimento de coisas novas, da construção de sua cultura, chegando à questão do saber científico constituído e mediado pelas experiências e saberes da própria vida.

No tocante aos processos relativos à Educação Infantil, grande foi o impacto de ter que antecipar a alfabetização das crianças nas creches com conteúdos elaborados como que em uma linha de produção, em cumprimento à exigência de que essas crianças precisam ser alfabetizadas o mais rápido possível para, já na infância, iniciarem-se no sistema que forma trabalhadores, gastando o mínimo possível e em tempo recorde. Sobretudo, obrigando-as a trabalhar o mundo literário e da escrita, sob a perspectiva instrumentalizante, ou seja, dando menos espaço para as interações e brincadeiras, como preconizam as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil² (DCNEIs/2010), uma vez que a Educação Infantil é um período no qual as crianças vão se socializando umas com as outras e se preparando para interações mais profundas por meio do diálogo entre educador e educando.

Contrário a isso, para que tenhamos uma instituição libertadora e crítica é dever dos educadores lutar contra a educação bancária, para que esta não prevaleça, tornando a educação alfabetizadora mecânica, pois, como explicam Cury, Reis e Zanardi (2018) citados no estudo de Silva (2019, p. 3),

[...] tanto o currículo quanto a programação pedagógica para a Educação Infantil e os cuidados começam no momento em que a criança entra pela porta da creche ou pré-escola, trazendo consigo uma bagagem sociocultural e histórica, que precisa ser considerada. Ter rotinas diárias, fornecer condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como sujeitos de emoções e necessidades básicas por suprir, requer atividades estruturadas e não-estruturadas, previstas e imprevistas, as quais fazem parte do dia a dia de uma criança. [O que é indissociável] da tríade pedagógica educar-formar-ensinar.

² “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (Brasil, 2010, p. 5).

De modo que a educação, bancária como visto em Freire (1987), operada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é baseada na transmissão de conteúdo e os alunos são vistos como objetos receptores, convertendo-se a atividade educativa em uma tentativa de controlar o pensamento e a ação dos sujeitos. De maneira que para que haja uma educação libertadora para as crianças, mais uma vez é preciso frisar que é necessário que ocorra diálogo entre professores e alunos no processo ensino aprendizagem, pois, ambos ensinam e aprendem simultaneamente sobre os conteúdos da vida, ou seja, na busca por contribuir para com a formação do sujeito comprometido com a sociedade, tornando o ambiente educativo, na sala de aula, mais livre e alegre com o compromisso dialógico com a leitura não só de textos, mas do mundo, com vistas a proporcionar visão crítica que promova ação crítica transformadora (FREIRE, 1987).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém, não respeita a autonomia das escolas e não dá conta dos interesses dos educandos, tampouco dos educadores. Para Silva (2019, p. 8),

A BNCC não foi discutida com a sociedade brasileira, nem [...] com os professores e professoras, apenas, um seletivo grupo, por meio de Portarias, fez a composição do grupo que elaboraria a primeira versão da base, em 2015. É claro que contribuições foram disponibilizadas e oferecidas para o texto da base, mas não com os principais envolvidos(as): os professores da educação básica.

Realidade que afeta a autonomia política pedagógica das escolas, prevista em lei. Trata-se, pois, de um documento que necessita ser discutido por aqueles que estão trabalhando com a educação no chão da escola, enfrentando as contradições do sistema educacional brasileiro e suas vicissitudes e, certamente, a sociedade não pode aceitar a educação bancária para crianças em tenra idade. Mais que em qualquer momento de suas existências elas necessitam de uma educação libertadora, embasada nos estudos freirianos, onde sejam formados para a problematização do mundo, com uma vida plenamente libertadora, abrindo espaço para diálogo, a comunicação, o

levantamento de problemas e a criação de soluções, fazendo questionamentos e reflexões, ou seja, que tenham uma educação voltada para a construção de um sujeito comprometido com a sociedade, que se localize no tempo e no espaço em que vive, colaborador árduo para com a busca por transformação, pois, de acordo com Freire (1987, p. 33), “Ninguém liberta ninguém e ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

No documento direcionado à Educação Infantil que faz parte da BNCC, as crianças de 0 a 6 anos são conduzidas ao conhecimento e aos processos de aprendizagem infantil em uma estrutura com linearidades de modo instrumental, ou seja, a BNCC é uma das formas de controle do trabalho educativo, operando uma educação bancária que serve, muitas vezes, para a opressão das crianças e das famílias. Assim, percebemos que a BNCC serve de modo incorreto ao sistema de ensino, presumindo um processo avaliativo e principalmente formativo homogeneizador dos educandos e dos educadores.

Nesse contexto, Freire (1987) propõe abandonar essa educação tradicional, na qual o professor é centro e detentor absoluto do saber, ou seja, em sua visão, necessário se faz enxergar que as crianças são o âmago do processo de aprendizagem e que todos os envolvidos no processo de aprendizagem são sujeitos do próprio processo, são atores deste e educam uns aos outros em comunhão e mediatizados pelo mundo. O autor propõe que a educação libertadora seja o ponto de partida para iniciar o trabalho educativo nas instituições.

Para a prática ‘bancária’, o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação.

Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo (FREIRE, 1987, p. 49).

De modo que, com base na ótica deste teórico, a educação não é uma prática bancária, apesar de assumir tal papel na educação contemporânea que

ainda valoriza a existência de seres preenchidos, a prática da memorização, da reprodução vazia de saberes e da repetição de ações educacionais. Para Freire (1987) a educação é processo de libertação do oprimido, da formação de homens por meio da conscientização, da desalienação e da problematização. Nessa educação, verdadeiramente libertadora, ninguém é detentor do conhecimento e um aprende com outro, ou seja, o mais importante é o diálogo, a troca, os questionamentos que surgem, dissipam, ou geram outros, onde os sujeitos, todos, refletem, aprendem e participam da construção de significados, sendo capazes de ver criticamente a realidade social e de atuarem no mundo de forma crítica. Então, vemos que o processo da educação é de consciência humana, pois, os homens têm consciência de sua incompletude, por isso buscam compreender o mundo em que vivem, com consciência e responsabilidade histórica.

Na Educação Infantil, assim como em outras fases, como observado, tende a prevalecer a educação bancária. Contudo, para que as crianças sejam preparadas para um mundo de consciência crítica, se faz necessário buscar uma pedagogia que trabalhe com as crianças enquanto sujeitos históricos sociais. E, apesar de Paulo Freire (1987) ter escrito para a educação de adultos, a sua pedagogia é tão globalizada e atual que prepara qualquer faixa etária. Assim, é possível utilizar a pedagogia Freiriana para a liberdade em todas as esferas da educação. Nela, o ideal a ser alcançado é o que vai preparar os alunos para lerem o mundo para que possam transformá-lo; quanto ao professor, libertá-lo da ilusão de controle que o mantém oprimido e desvalorizado por um sistema que deseja, já na infância, criar seres robotizados e redundantes. De modo que, para Paulo Freire (1987), o propósito é contribuir com uma pedagogia para a educação que articule os diversos contextos subjetivos, sociais e culturais no processo de transformação, onde as crianças podem ser reconhecidas como os sujeitos criativos e críticos que são.

O pensamento de Freire (1987) continua sendo abordado no próximo capítulo, sendo reforçado pela reflexão de Souza (2017), que tratará do contexto no qual se encontra a desvalorização dos(as) professores(as) da Educação Infantil na contemporaneidade.

CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZANDO A DESVALORIZAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No primeiro capítulo, discorreremos acerca da complexidade da Educação Infantil e a formação que os professores precisam receber no processo de apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos. Portanto, é de se estranhar que a classe dominante tenha, via ideologia, disseminado a ideia de que estes docentes sejam meros cuidadores, desvirtuando e desqualificando o fazer pedagógico dos mesmos. Neste segundo capítulo esta é a temática abordada, isto é, os elementos relativos à desvalorização dos(as) professores(as) desta fase educacional e alguns aspectos que objetivam esclarecer o contexto atual desta desvalorização são analisados. A base teórica se apoia no pensamento de Jessé Souza (2017), dentre outros, autor que discute a existência não só da desvalorização professoral como, também, de sua discriminação no âmbito social.

2.1 Desvalorização/Discriminação dos(as) professores(as) da Educação Infantil: identificando papéis

Para Dias (2020), nas últimas décadas, a educação brasileira tem sofrido mudanças importantes e aderindo cada vez mais ao contexto neoliberal no que diz respeito aos professores no âmbito escolar. Situações que a autora entende serem “desafiadoras” e impositivas. Tal paradoxo é explicado por Mesquita, Carneiro e Afonso (2017, p. 2) citadas por Dias (2020), que explicitam que mesmo depois das muitas lutas que culminaram na conquista de um percentual fixo destinado à educação, em 1988, “para [sua] oferta e a manutenção, ainda deparamos com indicativos que sinalizam um descompasso na educação brasileira em relação à quantidade e à qualidade”. Com relação ao Ensino Básico, as autoras comentam que “as estatísticas indicam uma suposta universalização do Ensino Fundamental (um dos níveis de ensino que compõe a Educação Básica), porém a qualidade dessa educação oferecida no Brasil é bastante questionável”, situação que se repete ano após ano e resvala na questão da desvalorização docente.

Souza (2017) aborda alguns elementos importantes para a compreensão da existência não só da desvalorização docente, mas da discriminação em seus diversos contextos. De acordo com o autor, existe uma ideologia que distorce a realidade e, a população, sem posições críticas diante dessas circunstâncias, acaba fechando os olhos e, assim, não percebe a força dessa ideologia que adentra seu imaginário.

A classe dominante atribui uma falsa interpretação vendida como crítica social para impor a negação da escravidão. O autor explica que esse novo paradigma culturalista da teoria da modernização é, na verdade, uma falsa ruptura com o racismo científico “racial”. Em outras palavras, o culturalismo seria a forma de diferenciar alguns povos e países, de outro modo, uma noção de superioridade para distinguir certas camadas (SOUZA, 2017).

Segundo Souza (2017, p. 17), as pessoas não percebem que estão sendo dominadas e isso determina suas vidas. Ele explica que

É assim, afinal, que as ideias dominantes passam a determinar a vida das pessoas comuns e seu comportamento cotidiano sem que elas tenham qualquer consciência refletida disso. Ela, a ideia, une-se a interesses – no caso o interesse religioso de angariar fiéis – e passa pela ação institucional que cria os seus agentes, sacerdotes e monges, e uma ação continuada no tempo em uma dada direção e um conteúdo específico. É precisamente essa ação continuada no tempo, atuando sempre em um mesmo sentido, que logra mudar a percepção da vida e, portanto, em consequência, o comportamento prático e a vida real e concreta como um todo para uma enorme quantidade de pessoas.

Para o autor, diante da ação institucional, primeiramente religiosa e, mais tarde, pela ação da mídia e da indústria dos bens de consumo cultural (cinemas, literaturas populares), essa ideia passou a separar os homens das mulheres, isto é, como primeira e segunda classe, e impregnou nas mentes. Está aí, em meio a essa visão, a ideia da divisão de trabalho, ou seja, o homem é percebido como espírito, em oposição às mulheres, definidas como afeto. De modo que a mulher é eleita para o trabalho desvalorizado de cuidadora da casa e dos filhos, professora de Educação Infantil e confundida com uma simples cuidadora, o que ocorre desde tempos remotos. Os profissionais desta fase educacional, em sua maioria, são constituídos de mulheres/professoras e são vistas como

empregadas domésticas, ainda que tenham cursado o ensino superior e se especializado em Educação Infantil.

Assim, a desvalorização dos profissionais da educação é histórica em nosso país. Acontece que a desvalorização dos(as) professores(as) da Educação Infantil assume características próprias de preconceito racista, quanto à confusão ainda existente entre este profissional com a ama de leite e o trabalho braçal. As empresas/escolas existentes, em sua maioria, são dirigidas por homens, sendo que aqui já se percebe a hierarquia imposta às mulheres que são sujeitadas a trabalhos desvalorizados. Dentro dessa historicidade, como visto, existe uma vertente extremamente voltada para o feminino que é abordada, também, por Guacira Lopes Louro (2004)

Dentro desse quadro é possível compreender que a moça que se considerava *feia* e *retraída* percebia-se, de algum modo, como que *chamada* para o magistério. Essa *vocação* estaria justificada por uma lógica que se apoiava na compreensão social do magistério como função adequada para mulheres e na aproximação dessa função à maternidade. Assim, aquelas para quem a maternidade física parecia vedada estariam, de certa forma, *cumprindo* sua função feminina ao se tonarem, como professoras, *mães espirituais* de seus alunos e alunas. [...]

Ademais, para muitas jovens o trabalho remunerado se colocava como uma exigência para sua própria sobrevivência, e o magistério, como se sabe, apresentava-se como um trabalho digno e adequado. No entanto, na medida em que a maioria dos discursos da época apontavam uma incompatibilidade entre trabalho e casamento, essa exigência de sobrevivência iria cobrar um preço: a renúncia ao casamento. [...] (LOURO, 2004, p. 465 – grifos do autor)

Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo desvelar as contradições da desvalorização do(a) professor(a) na Educação Infantil. Portanto, faz-se necessário abordar a importância da educação, com base na Teoria Freiriana, em estudo feito por Scherer (2011).

Conforme Scherer (2011) têm surgido na Educação Infantil do país propostas de trabalho comprometidas com a democracia, com a autonomia e com a educação permanente, pela vida, e não apenas para preparar para viver, mas, também, voltada para uma constante leitura do mundo, ou seja, de trabalho coletivo, ações educacionais nas quais a criança é considerada como sujeito

com direitos de se desenvolver em sua totalidade. A autora afirma que esta modalidade de ensino se converte em espaço onde não se pode ensinar apenas por meio de conteúdos pensados, planejados e aplicados, consiste, assim, em algo maior, isto é, pauta-se no ensino por meio de relações sociais que os sujeitos estabelecem no dia a dia, ou melhor dizendo, pelo diálogo entre o educador e educando conforme a visão de Freire (1987).

De acordo com Scherer (2011), ao longo da história, sobretudo no contexto econômico capitalista, as crianças vêm sendo preparadas para serem inseridas no trabalho, com o objetivo de se tornarem produtivas e como projeto de um futuro adulto, fruto do que pais ou mentores planejam para ela. Nessa perspectiva as crianças são vistas e tratadas apenas como recipientes a serem preenchidos, portanto, como um depósito de ideias preestabelecidas, ou seja, a cabeça da criança, nesta teoria conteudista, deve se ocupar em executar inúmeras tarefas, sendo que esses conteúdos são apenas retalhos da realidade, aqueles que o sistema deseja que elas vejam.

Não é de estranhar, pois que nesta visão 'bancária' da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitam os educandos no arquivamento dos depósitos, do que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE *apud* SCHERER, 2011, p. 68).

Em contrário a esse processo conteudista, ao incentivar desde a primeira infância uma permanente reflexão sobre as condições concretas dos oprimidos, ou seja, a classe trabalhadora, as crianças desenvolverão uma constante leitura do mundo, com consciência mais crítica, tornando-se agentes de transformação do mundo em que estão inseridas (SCHERER, 2011).

Scherer (2011) afirma, ainda, que a educação opressora e desigual se mantém enraizada nas escolas e necessita ser submetida à transição para a educação libertadora, transformadora e humanista, que dê autonomia intelectual e prioridade à formação para cidadania na infância. De modo que

A educação que se impõem aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo 'encha de conteúdo; não pode basear-se numa consciência especializada, mercanicistamente compartimentada, mas nos homens como 'corpos conscientes' e na consciência como consciência intencionada ao mundo, [...] Ao contrário da 'bancária' a educação nega os comunicados e existências da comunicação (FREIRE *apud* SCHERER, 2011, p.77)

De acordo com Scherer (2011), a educação libertadora, que é a busca da transformação social, deve se iniciar na primeira infância. O professor da educação infantil “[...] enquanto educa, também é educado, e o educando, ao ser educado, também educa” (p. 30), isto é, ambos estão envolvidos num mesmo processo em que um não existe sem o outro, em contrário, o fazer educacional é eliminado. É nesse aspecto que Freire demonstra a possibilidade de uma educação que faça pensar, refletir, onde as pessoas possam adquirir maior consciência crítica e tornarem-se capazes de transformar a realidade na qual estão inseridas e isso deve começar enquanto são crianças, pois, para que elas se tornem sujeitos ativos e capazes de escrever e interferir em sua própria história, é necessário muito mais que um espaço prazeroso, acolhedor, limpo, estruturado em arranjos e organizado de maneira significativa. De forma que o conhecimento, para ser autêntico, precisa ser instrumento de conscientização e transformação da realidade.

Para Scherer (2011) a tarefa do ser humano é a de se humanizar, tornar-se senhor de si, com consciência crítica, ou melhor dizendo, possibilitar a si mesmo a saída de sua condição passiva com vistas a tornar-se sujeito da sua própria história. História que se inicia desde que nasce, portanto, imprescindível se faz que tenha contato com esta versão de si mesmo desde o primeiro contato com o aprendizado.

A escola, na visão desta autora, é um círculo social que precisa ser democratizado, ou seja, um espaço importante para o processo de desenvolvimento da criança na construção do conhecimento, sendo, ainda, um local de aprendizagem formal e informal. É, portanto, um lugar físico, mas, também, social para a formação dos mais diversos conceitos que a criança leva para a vida.

2.2 A formação dos(as) professores(as) da Educação Infantil e sua ação dialógica

Dando sequência ao pensamento expresso por Scherer (2011), para que esse círculo social se desenvolva faz-se necessária a ação dialógica. Os autores Saul e Silva (2016) entendem que Freire nos ensina que o diálogo não se caracteriza como bate-papo, perda de tempo, não é tática para fazer amigos, tampouco espaço que se pode fazer o que bem quiser. Para Freire (1987) o diálogo é a troca de saberes entre educador e educando no qual ensinam e aprendem e constroem conhecimento. Assim sendo, é através do diálogo que se tornam capazes de analisar criticamente a realidade social do mundo.

O diálogo, na forma como explicitam os referidos autores, vai além das palavras e é exigido dos educadores um olhar crítico e atento para com as crianças. Estes devem observá-las a partir de suas experiências, interesses e expressões em confronto com a intencionalidade da educação. Isso permite a organização do tempo/espaço de ensino aprendizagem, organização que oportuniza que as crianças tenham oportunidades de aprender e de desenvolverem-se enquanto sujeitos sociais.

Karlsson, conforme citado no estudo de Saul e Silva (2016, p. 165-166) aborda a forma pela qual é possível entender as crianças, para ele,

Se realmente queremos entender e conhecer as crianças e aprender sobre suas culturas nas suas perspectivas, devemos mergulhar na cultura e no mundo das crianças. Elas são atores sociais ativos e competentes. Uma criança não pensa exatamente como um adulto. Suas palavras e modo de agir, suas formas de pensar e refletir são muito mais complexas do que geralmente nós pensamos. Se nós queremos que as crianças nos contem algo sobre elas próprias, precisamos levá-las a sério e tratá-las equitativamente. Devemos parar e aprender a ouvir em um diálogo compartilhado, recíproco e coletivo. E, finalmente, também devemos encorajar a nós mesmos e nos envolver em uma ação compartilhada, e recíproco coletivo. E, finalmente, também devemos encorajar a nós mesmo e nos envolver em uma ação compartilhada e recíproca com as crianças, para que entremos em diálogo coletivo com elas.

Percebe-se, então, que na Educação Infantil é possível trabalhar com as crianças de forma coletiva, ou seja, com esse modo de construir conhecimento que permite ao professor atuar integrando-as, o que possibilita a eles, também,

valorizar e dar vazão ao diálogo infantil dentro da realidade de vida de cada uma e dirigir o mesmo nível de importância às aprendizagens de diferentes conteúdos que propiciarão o desenvolvimento delas (SAUL; SILVA, 2016).

Ainda de acordo com estes autores, as crianças trazem consigo uma bagagem de artefatos, de conhecimentos, sonhos, sentimentos e medos, que precisam ser respeitados pelos educadores. Para Freire, na visão de Saul e Silva (2016), é fundamental que os educadores trabalhem esses saberes/experiências e, a partir desse modo de compreensão da realidade infantil, não inibir a criatividade e a capacidade de leitura do mundo, preparando-as para a ação em seu meio com o objetivo de transformá-lo. No que tange às experiências diárias dos educandos, Freire ressalta que

[...] a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias [...], minhas insistências de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade (FREIRE *apud* SAUL; SILVA, 2016, p.131).

Saul e Silva (2016) confirmam que a Pedagogia Freiriana está presente em “todos os espaços/tempos” da Educação Infantil, pois, “articular a categoria fundante da matriz do pensamento de Paulo Freire, o diálogo, com o eixo central que norteia as práticas educativas com as crianças pequenas, a brincadeira” (p. 6).

Saul e Silva (2016) ainda discorrem, no que diz respeito à Educação Infantil, que os jogos e as brincadeiras têm papel fundamental para o aprendizado e desenvolvimento da criança. A brincadeira faz parte da cultura infantil dentro do seu povo, ou melhor dizendo, desde muito cedo, por meio delas, as crianças aprendem a ler o mundo, pois funcionam como forma de produção do conhecimento, de aquisição de saberes e construção da sua identidade. Assim, brincar, possibilita a criança a aprendizagem pelo exercício social que promove. No brincar a criança aprende valores, conceitos, a expressar emoções e desenvolver seus sentidos orgânicos no sentido de desenvolver uma sociedade justa para todos.

Pois é a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se, devem ser inculcados no pequeno através de brincadeiras, acompanhados pelo ritmo de versos e canções. É da brincadeira que nasce o hábito, e mesmo em sua forma mais rígida o hábito conserva até o fim alguns resíduos da brincadeira. Os hábitos são formas petrificadas, irreconhecíveis, de nossa primeira felicidade e de nosso primeiro terror (BENJAMIM *apud* SAUL; SILVA, 2016, p. 253).

De acordo com os autores, por meio da brincadeira e dos hábitos, as crianças podem ter momentos de aprendizagem no processo do desenvolvimento, isto é, de maneira que ao se expressarem, intermediadas por tais atividades, passam a construir seus conhecimentos e aprendem a se relacionar com os colegas.

A importância da brincadeira, desse modo, tem valor fundamental no desenvolvimento infantil e nas práticas educativas, considerando que

Brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem neste capítulo do homem neste estágio (a infância), e, ao mesmo espaço, típico da vida humana como todo - a vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Ele dá, assim alegria, liberdade, contentamento interno e descanso externo, paz com mundo. Ele assegura as fontes de tudo o que é bom. Uma criança que brinca por toda parte, com determinação auto ativa, perseverando até esquecer a fadiga física, poderá seguramente ser um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção deste bem-estar de si e de outros. Não é mais bela expressão da vida da criança neste tempo de brincar infantil? A criança que desfalece adormecida de tão absorvida [...] brincar neste tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (KISHIMOTO; PINAZZA *apud* SAUL; SILVA, 2016, p. 48-49)

Entende-se com base no exposto que o brincar é umas das formas mais comuns de comportamento humano, encontrado, principalmente, durante a infância. Acerca do exposto, Saul e Silva (2016, p. 260-61) trazem outro pensamento de Kishimoto que, buscando demonstrar as “[...] contribuições de Bruner para a pedagogia da infância”, apresenta o diálogo entre mãe-criança e professora-criança e as estruturas das brincadeiras e jogos:

O diálogo mãe-criança professora-criança inicia do processo de leitura do mundo. Brincar de ver livros com suporte de adulto é um exemplo de andaime diálogo que surge no ato de nomear objeto. Ao aprender a estrutura da brincadeira (regras), a criança começa a apontar objetos de seu interesse (intencionalidade), toma decisão (pró-atividade), aprende pela descoberta, constrói conhecimento acerca do manuseio do livro, manifesta praxe e comunica-se com mãe por sorrisos, olhares, vocalizações. O jogo configura-se nos turnos de tocar a pintura, olhar para mãe e vocalizar sons, sempre acompanhados pela ação sustentada pela mãe, que chama atenção, aponta o nome da figura e repete ação.

Os autores também frisam que a brincadeira é um dos processos de leitura do mundo infantil e que não pode ser entendida somente como um espaço/tempo único das atividades da criança, mas, sim, como processo contínuo que permeia todos os momentos de sua aprendizagem. Assim, o educador, ao pensar em trabalhar nesta etapa educacional precisa dar importância à organização desse espaço que deve ser pensado de forma a oferecer um lugar prazeroso, acolhedor nos ambientes internos e na sala de aula, [...] tomando a brincadeira como centro organizador do currículo” (SAUL; SILVA, 2016, p. 7). De modo que é possível trabalhar com as crianças em diversos contexto de aprendizagem que incluem a brincadeira enquanto prática que permite seu desenvolvimento: “dança, teatro, contação de histórias, música, artes plásticas, rodas de conversa e outras” (idem).

Ainda na perspectiva de Saul e Silva (2016), os educadores têm que dialogar com os familiares sobre as brincadeiras que as crianças protagonizam ou fazem parte em casa e acerca de outros espaços que elas frequentam. Essa aproximação da escola com os familiares fortalece o vínculo, uma vez que é um conhecimento privilegiado que eles possuem sobre a educação e as atividades das crianças fora da escola. Isso também favorece a participação da família na construção do currículo e são princípios trazidos por Freire (1987) no que diz respeito à relação dialógica que visa promover o processo de comunicação entre a escola e a família, objetivando uma aprendizagem mais significativa e prazerosa para o aluno e a abertura da comunicação entre professores-famílias-escola, o que representa grandes ganhos para uma educação de qualidade e produz efeitos positivos na comunidade em geral.

A Educação Infantil, na perspectiva Freiriana, possui uma fundamentação teórica metodológica que depende de estudo e pesquisa por parte de seus professores e esta é a diferença fundamental entre esse profissional e uma cuidadora, ou uma trabalhadora doméstica³, que possuem conhecimentos e saberes para realizar o trabalho que lhes cabe, enquanto o professor necessita embasar o seu trabalho em conhecimentos e pesquisas científicas, como ficou acima demonstrado, e a partir desses conhecimentos adquiridos, entender e propiciar que as brincadeiras, novas ou antigas, se convertam em formas dialógicas intencionais com o objetivo de desenvolver e levar a criança a conhecer o seu mundo em conjunto com as demais pessoas (SAUL; SILVA, 2016).

A intencionalidade dialógica leva em consideração a construção de uma sociedade solidária e não competitiva, bem como fundamenta seu diálogo em valores, conceitos, na expressão de emoções e desenvolvimento dos seus sentidos orgânicos via brincadeiras e interação com o mundo infantil (FREIRE, 1987).

Antigamente a Educação Infantil não era valorizada, as creches se resumiam a depósitos de crianças que atendiam bebês de mães trabalhadoras, ou seja, as crianças não tinham nenhum contato com o conhecimento elaborado e os educadores eram vistos como cuidadores. O objetivo profissional deles era o de suprir as necessidades dessas crianças de alimentação e higiene, ocupando-se, muitas vezes, de desenvolver ações voltadas aos ensinamentos de valores e do bem-conviver, aspectos que deveriam fazer parte da educação vinda da família. Até hoje muitas pessoas têm essa visão, não valorizam o profissional da Educação Infantil e sua ação educacional, tampouco a reconhecem como uma área do conhecimento científico que demanda estudos em nível superior, assim como não compreendem a importância da formação continuada para este profissional em nível de pós-graduação *lato* e *stricto-sensu* (SANTOS, 2013).

A formação do(a) professor(a) é muito importante tanto em nível superior, quanto sua continuação e verticalização dos conhecimentos que devem ocorrer

³ Emenda Constitucional n.º 72, de 2 de abril de 2013 – denomina o conceito.

na pós-graduação. A sociedade brasileira desconhece a importância dessa formação, portanto, não valoriza o trabalho do profissional da Educação Infantil, valorizando aqueles que atuam na educação superior e, principalmente, os que ministram aulas em mestrados e doutorados. Entretanto, deveria ser exatamente o contrário, considerando que parte importante do desenvolvimento do sujeito está na primeira infância, no tempo que a criança divide com seus professores, o que vem cientificamente demonstrar a importância da formação e valorização dos profissionais da educação infantil.

De acordo com Pinheiro, Araújo e Vasconcelos *et al.* (2015), durante a época da escravidão era comum e fazia parte dos costumes portugueses, em função do nível econômico elevado, a delegação de muitas tarefas às escravas por parte de suas senhoras. Uma delas era de amamentar os filhos dessas mulheres abastadas, atividade demandada a uma escrava previamente escolhida. O nome dado a essa escrava era “ama-de-leite”, uma mulher escolhida entre as melhores, sendo avaliada por sua beleza, força e, até mesmo, sua religiosidade. Conforme a situação econômica da casa, por exemplo, se fosse de um nível alto, as mulheres brancas negavam-se a amamentar seus próprios filhos delegando tal tarefa às escravas amas de leite.

Essas “amas” cuidavam integralmente das crianças brancas e tinham um vínculo forte com elas, motivo pelo qual ajudavam no desenvolvimento das mesmas, o que ocorria desde o nascimento até a entrada na adolescência e significava, segundo Pinheiro, Araújo e Vasconcelos *et al.* (2015, p. 126) que “[...] as amas-de-leite transmitiam o sentimento de maternidade e afeição, além disso, efetivavam o cuidado da criança desde a amamentação até os primeiros contatos com a educação”.

Ainda conforme os autores acima,

A discriminação racial alimentada desde os tempos da escravidão deixou marcas do racismo que se estende até os dias atuais, visto que a abolição da escravatura se concretizou sem nenhum planejamento, jogando a população negra para a marginalização e inquietude. A ideologia de que os negros são uma raça inferior e que são incapazes de realizar todas as atividades dos brancos foi alimentada durante a época da escravidão e ainda se manifesta na prática do racismo que vem se tornando cada vez mais camuflado na atualidade (PINHEIRO; ARAÚJO; VASCONCELOS *et al.*, 2015, p. 126).

Pinheiro, Araújo e Vasconcelos *et al.* (2015, p. 126) afirmam, também, que

As marcas do passado refletem o futuro e a figura das amas-de-leite dizem muito sobre o cuidado de outros tempos que se desvelam na contemporaneidade. Considerando as iniquidades permanentes atualmente, percebe-se que o cuidado não profissional exercidos por babas e empregadas domésticas ainda refletem em um quadro no qual a maioria das cuidadoras são pobres e negras, refletindo o legado amargo das amas-de-leite e da escravidão.

Desta forma, devemos entender esse percurso histórico para igualmente e compreendermos onde se encontra a contradição aqui apresentada, isto é, na realidade vivenciada pelos professores da Educação Infantil, pois, hoje, ainda que estes recebam uma formação científica, em curso superior e de especialização, a sociedade continua desconhecendo a importância de seu papel profissional no âmbito da educação e ainda o confundem, de forma preconceituosa, com a ama de leite, a empregada doméstica ou a cuidadora.

Para mostrarmos a importância da formação do educador infantil buscamos em Paulo Freire (1987) e na teoria vygostiana fundamentos que a respaldem. Primeiramente, necessitamos entender que, segundo Vygotsky citado por Rego (1995), a relação do homem com mundo se dá por meio da mediação, sendo assim, é importante compreender esse movimento, uma vez que é por meio dele que as funções psicológicas superiores humanas se desenvolvem.

De acordo com Rego (1995, p. 50), Vygotsky faz a distinção de dois elementos básicos que são responsáveis pela mediação: o instrumento e o signo. O primeiro tem a funcionalidade de controlar as ações sobre o objeto e, o segundo, controla as ações do psiquismo das pessoas. O autor ainda aborda que o uso dos instrumentos e dos signos, apesar de serem diferentes, estão mutuamente conectados ao longo da evolução da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo.

Segunda a autora,

Vygotsky faz uma interessante comparação entre a criação e a utilização de instrumentos como auxílio nas ações concretas e os

signos, que ele chama de 'instrumentos psicológicos' que têm a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas, portanto, internas ao indivíduo: a 'invenção e o uso de signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas e relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho' (VYGOTSKY *apud* REGO, 1995, p.59-60)

Assim, com o auxílio do signo, o homem pode controlar espontaneamente sua atividade psicológica, ou seja, este elemento o ajuda nas tarefas que exigem sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações.

Vygotsky, na perspectiva de Rego (1995), compreende a linguagem como o principal meio pelo qual o ser humano expressa seu pensamento e aquilo que ele quer simbolizar, isto é, transforma o pensamento na linguagem como um sistema simbólico essencial em todos os grupos sociais que, por meio dela, são capazes de apontar os objetos do mundo exterior como a palavra "faca", utilizada como exemplo pelo autor citado, "[...] que designa um utensílio usado na alimentação [...], ações (como cortar, andar, ferver), qualidade dos objetos como (flexível, áspero) e as que se referem as relações como tais objetos (tais como: abaixo, acima, próximo)" (REGO, 1995, p. 53).

De modo que são três as importantes mudanças que acontecem no processo psíquico do homem com relação ao surgimento da linguagem. A primeira diz respeito "ao fato de que a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior", mesmo os ausentes, considerando que há um entendimento de um evento ocorrido ainda que a pessoa não tenha participado ou visto o acontecimento, no caso, a autora usa a frase 'O vaso caiu'. Quem ouve compreende o acontecido, mesmo não tendo presenciado o vaso cair e essa assimilação acontece por causa da linguagem e da informação interna que mantemos dos objetos e fatos (REGO, 1995, p. 53).

Já a segunda mudança acontece da seguinte maneira: a linguagem torna possível ao sujeito fazer distinção dos elementos da realidade, organizando-os em categorias. Um exemplo disto ocorre quando uma palavra dá nome a um objeto, mas esse objeto existe não só de um jeito, mas de vários, a linguagem permite fazer a divisão desses conceitos em grupos. O exemplo usado por Rego

(1995) é o da palavra “árvore”, que tanto pode ser categorizada como frutífera ou não frutífera.

A terceira mudança se refere à linguagem como meio de comunicação entre os homens, possibilitando, assim, uma interação e permitindo acesso à bagagem histórica dos comunicantes.

A autora, com base em Vygotsky, ainda discorre sobre a relação entre os instrumentos de mediação e em como afetam várias funções psicológicas, em particular, a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, considerando que cada uma delas faz parte de um sistema dinâmico de comportamento. Vygotsky também procurou identificar as leis básicas que caracterizam a estrutura do desenvolvimento da criança nas operações associadas com a memória. Para ele, é justamente a memória do ser humano que nos diferencia dos animais, ou seja, somos capazes de lembrar ativamente, criar, supor e imaginar com ajuda dos signos que são impulsionados pela linguagem nas suas diferentes e cruciais formas dentro do comportamento humano (REGO, 1995).

Entendemos, conforme a condução do tema por Rego (1995), que os sistemas simbólicos são representações da realidade e que é a linguagem que estabelece os elementos mediadores que propiciam o desenvolvimento dos indivíduos, de modo que por meio dela podem se comunicar em determinado grupo cultural e, além disso, constituem instrumentos psicológicos que fazem a mediação simbólica das pessoas com objetos, eventos e situações do mundo circundante.

No que diz respeito à criança e ao contexto cultural, bem como às práticas sociais, quando esta é inserida em um determinado em práticas

[...] historicamente construídas, [...] incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas nas experiências humanas. É importante sublinhar que a ‘cultura’, entretanto, não é pensada por Vygotsky como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de ‘palco de negociação’, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados (OLIVEIRA, 1993, p. 38 *apud* REGO, 1993, p. 55-6).

Há, então, para Vygotsky, grande importância ligada à interação social para o desenvolvimento humano. Segundo o autor, por desenvolvimento infantil entende-se o processo de maturação do organismo como um todo, ou seja, a mente da criança contém todos os estágios do desenvolvimento das estruturas intelectuais com a capacidade para se desenvolver. Para ele, a maturação biológica faz parte dessas etapas pelas quais cada ser humano passa, sendo, portanto, “[...] um fator secundário no desenvolvimento das formas complexas do comportamento humano, pois essas dependem da interação das crianças e sua cultura” (REGO, 1995, p. 57).

De acordo com Rego (1995), esclarecer que a estrutura fisiológica humana é aquilo que é inato não é suficiente para produzir o humano na ausência do ambiente social, da mesma forma que as características individuais do modo de agir, pensar, de sentir valores, de adquirir conhecimentos e visão do mundo precisam de uma interação dialética que se dá a partir do nascimento como meio físico e social nas trocas estabelecidas com seus semelhantes e, acima de tudo, com os membros mais experientes de seu grupo cultural.

Como exemplo do exposto Rego (1995) narra a história de duas crianças conhecidas como “meninas-lobo”, encontradas na Índia, que não tiveram a chance de se humanizar enquanto viviam com os lobos. Assim, esse fato verídico indica que para se humanizar é essencial que o indivíduo cresça num ambiente social que permita a sua interação com outras pessoas. No caso em questão, quando as crianças foram encontradas, elas não apresentavam um comportamento humano, não conseguiam manter pensamento lógico, falar, chorar, rir, andar ou manterem-se de pé e se alimentavam apenas de carnes cruas e podres.

Rego (1995) argumenta que uma vez “isolado, privado do contato com outros seres, entregue apenas às suas próprias condições e a favor dos recursos da natureza, o homem é fraco e insuficiente” (p. 58) e que em comparação com as demais espécies animais, o bebê, geralmente, é o ser mais indefeso e despreparado para lidar com os desafios da natureza e para sobreviver depende de um indivíduo experiente que seja responsável pelas suas necessidades básicas (como higiene, locomoção, abrigo, etc.) e afetivas (amor, carinho, atenção e outras), isto é, a imaturidade motora do bebê mostra como é

fundamental, ao longo desse período, contar com o auxílio de outro ser humano para que ele progrida, cresça e se torne independente, outrossim, sempre será necessário que dependa dos adultos para isso.

Vygotsky, ao explicar sobre o desenvolvimento humano descreve que nesse processo

[...] é possível distinguir 'duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas' (VYGOTSKY *apud* REGO, 1995, p. 52)

Rego (1995) nos mostra que o bebê, desde o nascimento, traz consigo uma constante interação com os adultos, não apenas para sua sobrevivência, mas, também, mediada por sua relação com o mundo, ou seja, os adultos procuram disseminar para as crianças as suas culturas, valores e crenças, o que as favorece pois dá significado “às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história” (p. 59).

A autora ainda afirma que as crianças recebem influências de determinados costumes e objetos de sua cultura, ou seja, suas necessidades são mediadas pelos adultos. Exemplo disso é que ao dormir no berço, usar roupas para se aquecer, talheres para comer e sapatos para andar, a criança segue as instruções de um adulto e, por meio dessas possibilidades, o adulto mantém uma relação com ela que é importante no processo de sua mediação com mundo. Fato que ocorre, também, quando as crianças se aproximam de objetos, pegam um brinquedo e sentem sua textura ou o agitam para fazer barulho, de modo que, contando com a ajuda do adulto elas aprendem parte do processo e depois desenvolvem outras capacidades como se sentar, comer, andar, falar a língua, pois, assimilam tudo o que ouvem e, assim, os processos psicológicos mais complexos começam a se formar em suas mentes.

Para Vygotsky o desenvolvimento do sujeito se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, quer dizer, a criança precisa dessa interação com outros sujeitos e com o meio para se desenvolver, uma vez que

“a atividade que antes precisou ser mediada (regulação interpsicológica ou atividade interpessoal) passa a constituir-se um processo voluntário e independente (regulação intrapsicológica ou atividade intrapessoal)”, conforme explicita Rego (1995, p. 61), e ainda, que

‘Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e sendo dirigidas a objetivos definidos, são retratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e história social’ (VYGOTSKY, 1984, p. 33 *apud* REGO, 1995, p. 61).

Percebemos então que é muito importante explorar o ambiente para que as crianças se desenvolvam, considerando que quando elas interagem com o mundo e com os objetos vão se apropriando da linguagem em suas relações tanto com esses objetos, quanto com o meio social e com o outro.

Concluimos, desta forma, que a teoria sócio-histórica de Vygotsky e a de Paulo Freire com a Educação Libertadora, contribuem para a educação crítica e para a formação de pessoas conscientes na construção de um mundo melhor para todos. A escola, tanto para Freire como para Vygotsky, tem a função de educar e transformar as instituições em espaços de desenvolvimento psíquico, afetivo e social para a criança. Como visto, os autores consideram que o desenvolvimento sociocognitivo dos sujeitos ocorre no desenvolvimento das interações sociais e das condições de vida que apresentem, ou seja, da classe social a qual pertencem. Sua visão de mundo, pois, é construída com o suporte de ações partilhadas entre os sujeitos e que são melhores quando recebem a mediação do(a) professor(a) e da ciência. Assim, é importante a formação científica do(a) professor(a), ao nível do conhecimento de ensino superior, bem como sua formação continuada nas especializações, mestrados e doutorados, como apropriações da verticalização da ciência, das tecnologias e técnicas socialmente produzidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Freire (1987) e Vygotsky (*apud* Rego, 1995) mostram a importância das relações sociais no processo de humanização das crianças e interação social no processo de desenvolvimento humano, quer das funções psicológicas superiores humanas para o atendimento das necessidades básicas via processo dialógico, quer para produzir o humano respeitando as suas características individuais como, também, para colaborar no desenvolvimento de suas características sociais no modo de agir, pensar e sentir, assim como de construir conhecimentos e obter visão do mundo.

Como amplamente exposto, esta é uma interação que se dá desde o nascimento dos sujeitos e é contínua, utilizando-se dos meios físico e social nas trocas estabelecidas com seus semelhantes, principalmente aqueles mais experientes de seu grupo cultural. Os professores da Educação Infantil ocupam um lugar particularmente importante, para não dizer crucial, no processo de construção, elaboração e repasse do conhecimento.

É neste sentido que a formação dos(as) professores(as) aparece neste trabalho como parte importante do processo de desenvolvimento humano, pois é fundamentado na ciência ministrada em curso superior e pós-graduação em nível *lato* e *stricto sensu* e é o suporte para a valorização da Educação Infantil e de seus profissionais, uma vez que, dada a importância da primeira infância na formação do homem enquanto ser que pensa e modifica a natureza, estes profissionais devem ser mais qualificados e melhor remunerados.

Na visão de Freire e Vygotsky a Educação Infantil abre possibilidades de desenvolvimento sócio, cognitivo, emocional e psíquico para a criança. Dessa forma, reforçam que a importância dos profissionais da educação deve ser reconhecida por toda a sociedade e seu trabalho valorizado, pois, a formação do(a) professor(a) é científica, extensa em conteúdos e o prepara para desenvolver as habilidades das crianças no contexto social para a construção do conhecimento.

Percebemos que os dois autores contribuem, por intermédio de suas teorias, com a formação dos(as) professores(as) e com a compreensão tanto de

seu papel enquanto profissional, quanto da educação e mostram como os educadores contribuem para com a formação das crianças de forma significativa e na construção do conhecimento. E o fazem respeitando o desenvolvimento de cada uma, a relação afetiva delas, em constante encorajamento e estímulo para que verbalizem suas ideias e compartilhem sua visão de mundo.

A função do docente em sala de aula e seu relacionamento com as crianças, como evidenciado, é oportunizar relações sociais e culturais, sendo assim, sua ação é de suma importância para a aprendizagem das crianças e para o seu desenvolvimento que se dá de forma dinâmica por meio do diálogo, da interação entre o conhecimento prévio de cada aluno, o dos(as) professores(as) e do mundo que os envolve. Portanto, a formação científica, teórica e prática é imprescindível para que os sujeitos possam atuar na educação infantil, tanto quanto sua disposição, interesse, criatividade, dedicação e talento.

Compreendemos, assim, que no que tange a desvalorização dos(as) professores(as) da Educação Infantil, vários aspectos explicitados neste estudo demonstraram a necessidade de um olhar mais humanizado para a categoria docente que se volta para o mundo da infância, para o estudo de seus fenômenos e para a criação de instrumentos e métodos para o melhor desenvolvimento das crianças. Considerando que muitos são os elementos que contribuem para que essa desvalorização, que está enraizada na sociedade há muito tempo se perpetue, dentre eles os baixos salários, as más condições de trabalho e a carga horária desmedida. Outros tantos existem para que ela se dissipe, pois, este é um profissional devotado à primeira formação dos sujeitos e as próprias crianças fazem parte dessa solução. Contudo, com base no que expusemos, muitos são, também, os entraves que vão desde as dificuldades encontradas na formação deste docente à visão de mundo ainda voltada para uma educação bancária, excludente, desvalorizada e discriminada.

Necessário se faz não só discutir o tema em questão, mas propor e lutar por ações que não só demonstrem cada vez mais a importância dos(as) professores(as) da Educação Infantil, mas colabore com formas de este profissional receber o reconhecimento que merece, reposicionando-o socialmente e remunerando-o dignamente. Com esta análise, esperamos ter

participado de processo tão importante na reflexão que colabore com a valorização docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.: il.

CÂNDIDO, Marcos. O que são a educação bancária e a libertadora formuladas por Paulo Freire?.. **Veja mais**. 01 fev. 2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/12/01/o-que-sao-a-educacao-bancaria-e-a-libertadora-formuladas-por-p-freire.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

DIAS, Maria José Pereira de Oliveira. **Mal-estar e adoecimento docente no contexto da educação infantil**. 2020. 189 fls. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORI, Mary (org.) **História das mulheres no Brasil**. 7 Ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

MOREIRA, Walter. **Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceito e estratégias para confecção**. Janus. n. 1, 2004.

PINHEIRO, Carlon Washington; ARAÚJO, Adriana Simplício de; VASCONCELOS, Ana Paula Nogueira de et al. O cuidado das amas-de-leite e o protagonismo do negro na história da enfermagem: uma luta por equidade. **Here**. 2015, v.6, n.1, p.124-34. Disponível em: <http://here.abennacional.org.br/here/9_AR_01015_MM.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. *In*: **Interface – Comum. Saúde e Educ.**, v.1, n.1, ago. 1997. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD/?lang=pt>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Claudinéia Roque Maciel. A evolução da educação infantil. **Webartigos**. 08 dez. 2013. Disponível em: <

<https://www.webartigos.com/artigos/a-evolucao-da-educacao-infantil/116440>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

SAUL, Alexandre; SILVA, Camila Godói. Contribuições de Paulo Freire para a Educação Infantil: implicações para as políticas públicas. *In: 25º SIMPÓSIO BRASILEIRO*, São Paulo: ANPAE, 2011, p. 1-13. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0020.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11ª Edição. São Paulo: Editora Educativa, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago, 1-6 p. 1984.

SCHERER, Ana Paula de Oliveira. **Paulo Freire e a educação infantil: a experiência de Chapecó**. 2011. 132 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

SILVA, Claudionor Renato da. BNCC da educação infantil: necessidades formativas críticas e de transgressão aos estagiários(as) em cursos de pedagogia. **Revista Int. de Form. de Professores**, [S.l.], p. 70-89, ago. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1458>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.