

O papel do professor da Educação Infantil e as contribuições da psicologia histórico-cultural

The role of early Childhood Education teachers and the contributions of historical-cultural psychology

Jaqueline Cristina Massucato
jaquemassucato@ig.com.br

Heloisa Helena Oliveira de Azevedo
hazevedo@puc-campinas.edu.br

Resumo: O presente artigo tem por objetivo evidenciar a importância do papel do professor de Educação Infantil, ressaltando a necessidade de lutar por sua valorização profissional e social. Sendo de natureza bibliográfica, tem como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural, por se mostrar fecunda para repensarmos esse papel de mediador do conhecimento e das condições sociais objetivas nas quais ele se torna possível. Além disso, evidencia-se a necessidade de formação específica para atuar na Educação Infantil, pois ser professor é antes de tudo uma profissão que visa à formação humana, abrangendo a necessidade de formação técnica e alicerçada em conhecimentos científicos, éticos, políticos e filosóficos. Assim, a imagem que o professor tem sobre a profissão poderá influenciar a reconstrução de sua identidade como alguém muito importante, cuja atividade profissional é de relevância na vida da sociedade. Na parte final do artigo, discute-se o papel das escolas de Educação Infantil como instituições educativas fundamentais para a mediação da cultura, dos conhecimentos científicos, das artes e da possibilidade de humanização dos sujeitos.

Palavras-chave: psicologia histórico-cultural, Educação Infantil, identidade docente, formação de professores.

Abstract: This article aims to emphasize the importance of the role of early childhood education teachers, highlighting the need to struggle for their professional and social recognition. Based on literature, the text uses historical-cultural psychology as its theoretical frame of reference, since the latter makes it possible to discuss the role of teachers as mediators of knowledge and the objective social conditions in which this mediation becomes possible. Furthermore, it intends to show the need for a specific training for professionals who work in this area. Being a teacher requires a human education, which comprehends technical, scientific, ethical, political and philosophical knowledge. Thus, the image teachers have of their profession may influence the construction of their identity as persons whose professional activity is relevant for life in society. Towards the end, the article discusses the role of early childhood education schools as institutions that are essential for the mediation of culture, scientific knowledge, art and the possibility of humanizing individuals.

Key words: historical-cultural psychology, early Childhood Education, teachers' identity, teacher education.

Introdução

Iniciamos o século XXI com muitas questões problemáticas na área educacional, em especial na educação infantil. Apesar dos avanços conquistados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (Brasil, 1996), ao inserir a educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica, ainda encontramos muitas lacunas nessa área, entre elas, a desvalorização social dos profissionais, a permanência do binômio cuidado-educação, a formação profissional precária oferecida aos professores etc.

Diante de tal contexto, autores como Kuhlmann Jr. (1998), Arce (2001; Arce e Baldan, 2009; Arce e Dandolini, 2009), Azevedo (2005, 2007), têm realizado estudos sobre tais aspectos, que convergem para um ponto central: a importância da formação inicial na atuação profissional do professor de educação infantil. Compartilhamos da ideia de que precisamos formar

[...] professores capazes de construir proposta pedagógica com clara intencionalidade educativa, compreendendo a importância de seu papel social no exercício da docência, independentemente da idade da criança, necessitam de uma formação teórica e prática solidamente fundamentada, que lhes permita esclarecer, em primeiro lugar, suas próprias concepções e valores, tendo autonomia para fazer suas opções [...] (Azevedo, 2007, p. 174).

Estudos e pesquisas científicas realizadas nos últimos 20 anos têm revelado que a área da educação infantil ainda é carente na elaboração de políticas públicas e valorização de seus profissionais. Tais aspectos pressupõem o reconhecimento desse profissional como professor, cujos direitos perpassam a construção de sua profissionalidade docente.

Kuhlmann Jr. (1998) discorre nesse sentido afirmando que

[a] situação das pessoas que trabalham nas creches brasileiras não é algo que se possa pensar em reverter a partir de uma proposta de formação em serviço. Esta poderá resultar em algum benefício consistente e duradouro caso esteja sendo proporcionada concomitantemente a outras medidas, tais como a regularização das condições de trabalho, a valorização salarial e a formação prévia ou inicial, bem como o favorecimento da escolarização básica e específica daqueles que estão atuando, iniciativas que envolvem toda uma política para a educação infantil (Kuhlmann Jr., 1998, p. 186).

Visando conhecer melhor os estudos que têm sido desenvolvidos na área da educação infantil e formação de professores, realizamos levantamento bibliográfico no site da Anped, nos grupos de trabalho de Educação de Crianças de 0 a 06 anos (GT 7) e no de Formação de Professores (GT 8), no período de 2005 a 2010. Após selecionar os trabalhos relativos a presente temática e proceder à leitura analítica dos mesmos, foi possível perceber que há várias questões que ainda merecem discussão, como: o perfil do professor que se deseja formar; quais as representações que se têm sobre educação infantil, infância e criança; a desvalorização social e profissional do professor de educação infantil; a pouca qualificação do professor para atuar nessa etapa da educação, enfim, questões voltadas para a identidade desse professor, que sinalizam para a importância de uma formação inicial que efetivamente contribua para a valorização desse profissional.

Assim, questões voltadas para o direito à educação na infância, o reconhecimento das especificidades dessa etapa essencial da vida, a falta de motivação e reconhecimento dos

profissionais dessa área, aliada à precariedade de formação, entre outras questões, recebem destaque na literatura da área e estimulam o desenvolvimento de estudos como este, que visa contribuir com a busca por uma educação de qualidade desde a infância e enfatizar a necessidade de uma formação inicial consistente, em termos teórico-práticos.

É evidente que a concretização de uma proposta pedagógica para a educação infantil que sirva aos interesses dos educandos e proporcione os instrumentos necessários para sua efetiva inserção social precisa vir acompanhada de uma revisão crítica dos próprios professores sobre suas práticas pedagógicas, o que pode ocorrer por meio da formação inicial. Isso porque o conhecimento e as experiências formativas nela proporcionados podem influenciar na reconstrução da visão de mundo, de educação, de criança e sociedade dos futuros professores.

[...] a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado (Arce, 2001, p. 267).

Devido a essa importância, é preciso analisar as contribuições teóricas voltadas para a área da formação de professores da educação infantil, buscando fundamentos para refletir sobre a necessidade de reconstrução de sua identidade. Noutras palavras, precisamos fortalecer o debate sobre a importância do trabalho desenvolvido pelos

professores de educação infantil, reconhecendo sua relevância social e reafirmando seu direito de valorização profissional. Assim, estaremos contribuindo para a reconstrução de sua identidade, perante si próprio e perante a sociedade.

Concordamos com Fontana (2000) quando argumenta que nosso cotidiano – pensamos aqui no espaço da formação inicial – também nos forma, nos produz como professoras, seja reproduzindo algumas subjetividades dominantes, seja resistindo a elas, estando conscientes ou não desse processo, mediados e constituídos por nossos múltiplos outros.

Assim, a identidade do professor de educação infantil precisa ser reconstruída no sentido de buscar o reconhecimento de seu papel social e profissional, e a formação inicial é um dos espaços que pode proporcionar a reflexão sobre quem é esse professor, além de ser “uma das possibilidades de mudanças das representações sociais e, por conseguinte, da promoção de uma identidade docente adequada às demandas educacionais da atualidade” (Dotta, 2006, p. 84).

Isso porque construímos e reconstruímos nossa identidade constantemente, a partir da imagem percebida pelo outro, por meio de nossas relações sociais, por vezes conflituosas e contraditórias. Conforme Fontana (2000, p. 222):

Ao nascer, cada um de nós mergulha na vida social, na história, e vive, ao longo de sua existência, distintos papéis e lugares sociais, carregados de significados – estáveis e emergentes – que nos chegam através dos outros. Mediados por nossos parceiros sociais, próximos e distantes, conhecidos e ignorados, integramo-nos progressivamente nas relações sociais, nelas aprendendo a nos reconhecemos como “pessoas”.

Neste sentido, a psicologia histórico-cultural pode fundamentar

muitas reflexões que contribuirão para repensarmos o papel do professor de educação infantil na formação do sujeito e, conseqüentemente, a necessidade de busca por valorização profissional.

O papel do professor no contexto atual

Percebemos, no âmbito político e econômico, que as influências do neoliberalismo e de tendências pós-modernas vigoram em nossa sociedade. É fundamental que iniciemos pela exposição do nosso entendimento acerca destas perspectivas sociais e, no caso do neoliberalismo, faz-se necessário retomar o conceito de liberalismo, da mesma forma que só podemos refletir sobre a pós-modernidade se antes tratarmos dos limites da modernidade, se é que de fato podemos falar efetivamente de limites, pois autores como Habermas, por exemplo, afirmam que a modernidade não se esgotou e, certamente, não concordam com os autores que assumem a possibilidade de um outro momento histórico, a pós-modernidade.

O termo pós-modernidade tem se mostrado polissêmico, sendo utilizado no mais das vezes de modo genérico. De qualquer forma, denota o que vem depois da modernidade, sendo problemático seu sentido, justamente por tentar traduzir um movimento da cultura em sociedades em rápida mutação, movimento que ainda está se produzindo, não se distinguindo consolidações que ajudem a qualificá-lo melhor (Gatti, 2005, p. 141).

Assim, para Gatti (2005), esse movimento caracteriza-se pelo momento de transição do modelo moderno para o pós-moderno, pois não nos desvencilhamos totalmente da modernidade e também não estamos em uma fase totalmente nova.

Não é nosso objetivo neste artigo adentrarmos nessa reflexão, apenas sinalizamos que ela não é consensual na área para a compreensão do nosso momento histórico, mas reiteramos que compartilhamos da ideia de que existe, sim, uma agenda, alguns discursos que imperam na sociedade, na educação e nas pesquisas acadêmicas, advogando o recuo da teoria (Moraes, 2001), a formação voltada apenas ao cotidiano imediato, enfim, discursos que convergem para a desintelectualização do professor e sua desvalorização profissional e social.

Retomando nossa discussão, o liberalismo é uma filosofia política que compartilha de princípios próprios do capitalismo, postulando os ideais de liberdade individual, liberdade econômica da propriedade privada com relação ao trabalho e ao Estado (Dalarosa, 2001). O neoliberalismo é o liberalismo clássico nos tempos atuais, ou seja, é “a filosofia da não intervenção do Estado na economia, hoje veiculada pelo ideário do *Estado mínimo*” (Dalarosa, 2001, p. 199).

A lógica do liberalismo é a de mercado, onde esse é o detentor das bases econômicas e políticas em detrimento da intervenção do Estado. Por isso, os defensores do neoliberalismo atribuem ao Estado a culpa pela ineficiência das políticas públicas e por todos os males sociais, ficando a cargo da livre iniciativa de mercado a opção redentora para a “cura social”.

Nesse contexto neoliberal marcadamente contraditório em que a educação está inserida, algumas questões são enfatizadas, como: produtividade, eficiência, agilidade, curta duração e preparação única e exclusivamente para a atuação no mercado de trabalho. Esses conceitos vão sendo assimilados no contexto da educação formal, e, com isso, o ensino vai sendo secundarizado, utilizando-

se de estratégias como o ensino a distância e a formação em serviço, tecnologias empenhadas em realizar o ensino e a formação profissional de modo ágil, eficiente e com menores custos. Esse contexto acaba por gerar consequências danosas principalmente para as classes populares, pois tem como resultados a fragmentação do ensino, a exaltação da eficiência e produtividade na educação, a baixa qualidade na formação dos professores e no exercício de sua profissão, a descontinuidade das políticas públicas ao privilegiarem determinados interesses etc.

Podemos situar ainda como agravantes o aligeiramento do ensino na formação, a valorização do “aprender a aprender” e do professor enquanto mero facilitador em detrimento do professor enquanto responsável pela mediação dos conhecimentos historicamente produzidos e da cultura.

A epistemologia explícita no ideário neoliberal estrutura-se a partir de um modelo pragmático de conhecimento que, em sua expressão mais extrema, se funda num novo tipo de pragmatismo. Compreensão que, em última análise, considera que a verdade somente pode advir da prática e que a atitude de representar a realidade deve ser substituída pela indagação quanto à melhor forma de utilizá-la (Scalcon, 2008, p. 39).

Esse contexto, segundo Arce (2001, p. 262), corrobora a ilusão de que o professor não necessita ter “uma base teórica e prática fortemente fundamentada em princípios filosóficos, históricos, metodológicos; os seus atributos pessoais passam a ser valorizados em detrimento da formação profissional”.

Acreditamos que ser professor – independentemente da faixa etária com a qual trabalhamos – é antes de tudo uma profissão que visa à

formação humana, que abrange a necessidade de formação técnica, mas devidamente alicerçada em conhecimentos científicos, éticos e políticos. Assim, a imagem que eu tenho sobre a minha profissão influenciará na construção de minha identidade como alguém muito importante, ou não, repercutindo na qualidade do trabalho que desenvolvo, ou seja, do ensino que ofereço aos alunos. Em consonância com Saviani (2002, p. 202):

[...] por qualidade de ensino, não entendo algo neutro, mas algo que se vincula aos interesses de determinadas camadas da sociedade. Por isso é que me parece fundamental, quando trabalho na educação, o posicionamento: é preciso saber de que lado eu estou, porque os critérios de qualidade vão ser definidos a partir daí. O ensino qualitativamente bom vai ser qual? É claro que do ponto de vista de uma participação maior do povo no poder vai ser, justamente, aquele ensino que dê instrumentos que efetivem essa participação [...].

Acreditamos, ainda, que a formação inicial deva ser voltada para a práxis, onde o movimento dialético entre ação e reflexão instrumentaliza o futuro profissional, abrangendo a sua profissionalidade docente e a formação política e ética, que são condições para que os futuros professores se libertem de práticas ingênuas. Assim, terão a possibilidade de reconstruir suas representações acerca de quem são as crianças e, conseqüentemente, de quem são enquanto professores da educação infantil, podendo atuar conscientes de suas possibilidades de criar as condições objetivas para a humanização e emancipação, direito de todos. Para isso, refletiremos acerca dos fundamentos da psicologia histórico-cultural, que nos auxiliam a repensar o papel desse professor.

A psicologia histórico-cultural – Alguns pressupostos para pensar a educação

A psicologia histórico-cultural formulada por Vigotski e seus colaboradores elucida aspectos importantes sobre o desenvolvimento do ser humano, e a partir de seus pressupostos podemos pensar na própria prática pedagógica, assim como em várias questões relacionadas a como esse ser humano constrói seus conhecimentos. Por isso, faremos uma breve análise dos principais pressupostos dessa teoria e suas contribuições para pensarmos na educação e, posteriormente, na valorização do papel do professor de educação infantil.

Essa teoria compreende o processo da ação do homem sobre a natureza, fazendo com que ela sirva aos seus propósitos, suas necessidades reais e materiais do mundo em que está inserido. Por isso, considera o homem enquanto um ser social, histórico, que se constitui homem – no sentido de humano – nas relações que estabelece com o outro e com o meio cultural, e assim se desenvolve (processos interpessoais) por meio da transformação que opera nesse meio, também se modificando por meio da internalização (processos intrapessoais).

O processo de internalização é eminentemente dialógico, porque aquilo que eu internalizo, o intrapsicológico, só acontece a partir de uma interação, do interpessoal, portanto, sendo indispensável o papel de um outro (Freitas, 1994, p. 93).

Os seres humanos são constituídos com uma base biológica, mas, por meio das relações produzidas pelo trabalho humano, construído histórica e socialmente, o social passa a se constituir em uma reação dialética

entre homem, mundo e objeto. Nessa perspectiva, portanto, o conhecimento é construído pela interação entre sujeito e objeto, por meio de ações mediadas no contexto social.

As bases naturais, biológicas, compreendem as funções elementares, que são funções psicológicas que não nos diferenciam dos animais, são espontâneas. Vigotski (2008) explica a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos por meio de mudanças qualitativas e quantitativas na história do desenvolvimento. Assim, as funções psicológicas elementares podem se transformar em superiores, que são funções psíquicas que dependem da relação interpessoal, de mediações para transformar-se qualitativamente.

O funcionamento psicológico não é inato, mas é construído social, histórica e culturalmente. Por isso, as funções psicológicas superiores permitem ao ser humano se humanizar, ou seja, tornar-se verdadeiramente humano e atingir níveis mais elevados de desenvolvimento, por meio da contradição, da dialética entre processos naturais e processos sociais de desenvolvimento.

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou *comportamento superior* com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (Vigotski, 2008, p. 56).

Em consonância com Oliveira (2002), três ideias básicas têm extrema relevância para pensarmos o ensino escolar por meio da teoria de Vigotski: em primeiro lugar, o pressuposto de que “o desenvolvimento psicológico deve ser olhado de maneira pros-

pectiva” (Oliveira, 2002, p. 58-59). Nesse pressuposto está subjacente a ideia de transformação dos processos psicológicos, do surgimento do novo, de conflitos, contradições. Aqui, em consonância com a autora, destacamos o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que tem relação direta com a ideia de que o desenvolvimento tem que ser visto prospectivamente. E, nesse sentido, é de extrema importância o papel do professor para mediar, provocar nos alunos avanços e aprendizagens que não ocorreriam espontaneamente, pelo menos não com a qualidade com que podem acontecer tendo a mediação do professor.

Desse pressuposto decorre outro de que “os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento” (Oliveira, 2002, p. 60). A trajetória do desenvolvimento humano, como dito acima, ocorre de fora para dentro, ou seja, do inter para o intrapsicológico. Nesse sentido, se o aprendizado faz o desenvolvimento avançar, o papel da escola é indispensável “na promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos que vivem nas sociedades letradas” (Oliveira, 2002, p. 61).

Finalmente, um terceiro pressuposto para pensarmos a educação é “a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos [...]” (Oliveira, 2002, p. 61). A criança não possui instrumentos para percorrer sozinha o caminho para seu desenvolvimento pleno, sistemático; e é por este motivo que discutiremos a importância do papel do professor nesse processo.

A psicologia histórico-cultural e a valorização do professor de educação infantil

Nessa teoria fica evidente a importância da mediação do outro

e do meio social e cultural para a aprendizagem e desenvolvimento, a fim de possibilitar a transformação dos indivíduos no processo de humanização. E, nesse sentido, o papel do professor é imprescindível na etapa da educação infantil, onde as determinações biológicas precisam ser mediadas para alcançarem novos patamares de desenvolvimento, visando à mediação da cultura e socialização das crianças no seu meio, processo em que a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados se faz imprescindível.

Da mesma forma, temos o lugar de destaque que ocupa o profissional professor nessa inter-relação, a fim de que, intencionalmente, crie as situações necessárias para que as crianças alcancem níveis mais elevados de desenvolvimento, por meio de aprendizagens que tenham significado. Isso porque “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (Vigotski, 2008, p. 100).

Consideramos que é por meio da educação, em sua forma escolar – desde que tenha objetivos, intencionalidades e planejamento – que os indivíduos se apropriam dos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade em que vivem, assim como concebemos que o professor – profissional formado por meio de concretas bases de conhecimento – é o responsável pela mediação desses conhecimentos produzidos, para possibilitar sua aquisição pelas crianças, independentemente da fase em que estas se encontram. Isso porque o ensino, que entendemos como a sistematização dos conhecimentos para se tornarem assimiláveis na instituição escolar, pressupõe o planejamento de acordo com as especificidades e momentos de desenvolvimento de cada criança, assim como para suprir suas necessidades educativas em cada etapa.

A educação, no processo de desenvolvimento da criança, assume importância devido à sua tarefa de interferir na zona de desenvolvimento proximal, trazendo para a vida concreta as funções ainda não amadurecidas e, finalmente, provocando avanços que de outra forma não ocorreriam espontaneamente. [...] Nessa perspectiva, a escola, por sua vez, torna-se um espaço onde o saber socialmente construído pode de fato ser socialmente distribuído (Scalcon, 2002, p. 62).

Acreditamos também ser de extrema importância indagarmos de qual criança estamos falando, para pensarmos em crianças concretas, sínteses do meio em que vivem, influenciando e sendo por ele influenciadas, as quais possuem necessidades e desejos reais, que nem sempre podem ser satisfeitos de maneira espontânea, imediata, assim como a construção de conhecimentos reais e significativos também não o pode. Por isso, necessitam de mediação dos adultos e de espaços e tempos cuidadosamente planejados pelo professor a fim de possibilitar a elas o encontro com esses conhecimentos, com a cultura e com o mundo concreto e real do qual fazem parte.

[...] como indivíduo empírico, a criança se interessa por satisfações imediatas ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas. Como indivíduo concreto, por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que a criança participa (Saviani, 2004, p. 46).

O papel do professor nas escolas de educação infantil pode significar um avanço qualitativo nas aprendizagens e no processo de desenvolvi-

mento da criança. Contudo, é condição *sine qua non* que este professor tenha desenvolvido a capacidade de abstrair as teorias e alimentar sua prática pedagógica, sendo estes conhecimentos “[...] a base para a compreensão do processo e dos desdobramentos da aprendizagem e desenvolvimento da criança” (Arce e Dandolini, 2009, p. 85). Além disso,

[o] trabalho que realizamos com as crianças pequenas é o início do desenvolvimento da imaginação, do processo criador. Assim, o trabalho intencional de apresentação do mundo para esta criança, por meio dos seus sentidos, com a ajuda dos objetos produzidos pela humanidade, deve ser planejado e proposto pelo professor (Arce e Baldan, 2009, p. 202-203).

Enfatizamos que quanto menor a criança, maior é a necessidade de formação do professor que com elas irá atuar, uma vez que a teoria de Vigotski é clara ao enfatizar a importância do outro e do meio social, assim como a intervenção deliberada do professor e mediação da cultura, enfim, dos processos pelos quais a escola é responsável. Assim sendo, a importância desta mediação se justifica primordialmente na relação entre crianças e professor, além de seus pares.

[...] a importância da atuação de outras pessoas no desenvolvimento individual é particularmente evidente em situações em que o aprendizado é um resultado claramente desejável das interações sociais [...] A intervenção do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola (Oliveira, 2002, p. 62).

Nesse sentido, Vigotski acen-tua o papel do professor que, pela mediação na atividade de ensino, possibilita à criança transformar uma experiência social, cultural em uma experiência sintética, interna, reconstruída e ressignificada por ela. Por isso, a importância de que um

professor na educação infantil tenha uma base teórica solidamente fundamentada para saber como promover um aprendizado que gere avanços no desenvolvimento das crianças.

Durante os anos da pré-escola e da escola as habilidades conceituais da criança são expandidas através do brinquedo e do uso da imaginação [...]. Na medida em que a criança imita os mais velhos em suas atividades padronizadas culturalmente, ela gera oportunidades para o desenvolvimento intelectual (Vigotski, 2008, p. 162).

Finalmente, ensinar é promover contradição, conflito. Por isso, para Vigotski (2008), o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Assim, educação escolar, ações sistematizadas na educação infantil e as práticas intencionais do professor podem alterar qualitativamente e transformar as bases naturais, biológicas das crianças em culturais, em processos que visem à sua humanização.

Em consonância com Martins (2009, p. 100), é exatamente nisso que reside a centralidade social do desenvolvimento, na psicologia histórico-cultural:

Inexiste formação humana que possa prescindir de apropriações dos produtos da cultura e esta relação de dependência do *ser* às *condições de sua existência* é representativa da explicação conferida por Vigotski (1984) à formação de todas as particularidades dos indivíduos.

É nesse sentido que a teoria de Vigotski pode nos oferecer subsídios para pensarmos sobre a importância do professor de educação infantil, assim como no processo de reconstrução de uma identidade que o coloque em igual patamar de reconhecimento profissional e social em relação aos professores dos outros níveis de ensino.

Considerações finais

Ao longo desse artigo, buscamos evidenciar a importância do professor de educação infantil que, devido ao próprio processo histórico de constituição da sua profissão, naturalizou-se como tarefa a ser realizada por pessoas sem qualificação, das quais, por muito tempo, exigiu-se apenas o “gosto” pela criança como única condição para com elas atuar. Hoje, podemos afirmar com bases científicas que só o gosto por crianças não basta para interferir positivamente em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Mais do que isso, é preciso garantir a profissionalização desses professores, se almejamos lutar por sua valorização social e profissional, uma vez que seu papel é imprescindível para a sociedade e humanização dos sujeitos.

Ser professor é assumir-se enquanto categoria profissional, posicionando-se politicamente e buscando construir sua profissionalidade, por meio do engajamento na luta por reconhecimento profissional. E, para isso, ele precisa estar consciente de seu papel na formação humana, na qual o conhecimento filosófico, científico, das artes, da cultura e dos saberes socialmente elaborados e transmitidos, é a razão de sua existência. É nesse sentido que consideramos que a psicologia histórico-cultural se mostra fecunda ao evidenciar a importância do papel do professor em disponibilizar o conhecimento e as condições sociais objetivas nas quais ele se torna possível.

Por derradeiro, consideramos a necessidade de uma formação inicial que possibilite a revisão de conceitos e práticas, pois assumimos a centralidade desse *locus* para pensar nessa reconstrução identitária, que acreditamos estar dialeticamente relacionada à busca por valorização do professor de educação infantil, enquanto um profissional que precisa ter seus direitos reconhecidos

enquanto tal pela sociedade. E, para isso, ele deve transformar as marcas históricas de seu papel de guardião, de babá, na imagem de um profissional cuja tarefa precípua deva ser a de emancipar os sujeitos pela disponibilização de instrumentos que possibilitem a conscientização de suas necessidades e possibilidades, construídas objetivamente pelas condições reais que os cercam.

Referências

- ARCE, A. 2001. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, **22**(74):251-283. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100014>
- ARCE, A.; BALDAN, M. 2009. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In: A. ARCE; L.M. MARTINS (orgs.), *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP, Editora Alínea, p. 187-204.
- ARCE, A.; DANDOLINI, M.R. 2009. A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: A. ARCE; L.M. MARTINS (orgs.), *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, Editora Alínea, p. 51-91.
- AZEVEDO, H.H.O. de. 2005. *Formação inicial de profissionais de educação infantil: desmistificando a separação cuidar-educar*. Piracicaba, SP, Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba, 249 p.
- AZEVEDO, H.H.O. de. 2007. Implicações teórico-práticas do binômio cuidar-educar na educação infantil. *Revista Olhar de Professor*, **10**(2):159-179.
- BRASIL, MEC. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96*. Brasília, MEC/SEMTEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 14/02/2011.
- DALAROSA, A.Â. 2001. Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade. In: J.C. LOMBARDI (org.), *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas/Caçador, Autores Associados-HISTEDBR/UnC, p. 197-217. (Coleção Educação contemporânea).
- DOTTA, L.T.T. 2006. *Representações sociais do ser professor*. Campinas, Editora Alínea, 92 p.
- FONTANA, R.A.C. 2000. A constituição social da subjetividade: notas sobre Central do Brasil. *Educação e Sociedade*, **21**(71):221-234. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-7330200000200010>
- FREITAS, M.T.A. 1994. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 2ª ed., Campinas, Papyrus, 192 p. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico).
- GATTI, B.A. 2005. Pós-modernidade, educação e pesquisa: confrontos e dilemas no início de um novo século. *Psicologia da Educação*, **20**:139-151.
- KUHLMANN Jr., M. 1998. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre, Mediação, 210 p.
- MARTINS, L.M. 2009. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: A. ARCE; L.M. MARTINS (orgs.), *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, Editora Alínea, p. 93-121.
- MORAES, M.C.M. 2001. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, **14**(1):7-25.
- OLIVEIRA, M.K. de. 2002. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J.A. et al., *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. 6ª ed., São Paulo, Editora Ática, p. 51-84. (Série Fundamentos).
- SAVIANI, D. 2002. *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. 14ª ed., Campinas, Autores Associados, 247 p. (Coleção Educação contemporânea).
- SAVIANI, D. 2004. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: N. DUARTE (org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, Autores Associados, p. 21-52.
- SCALCON, S. 2002. *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, Autores Associados, 151 p. (Coleção Educação contemporânea).
- SCALCON, S. 2008. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. *Percursos Revista*, **9**(2):35-49.
- VIGOTSKI, L.S. 2008. *A formação social da mente*. 7ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 182 p.

Submetido em: 14/02/2011
Aceito em: 09/07/2011

Jaqueline Cristina Massucato
Pontifícia Universidade Católica de
Campinas
Rodovia Dom Pedro I, Km 136, Parque
das Universidades
13020-904, Campinas, SP, Brasil

Heloisa Helena Oliveira de Azevedo
Pontifícia Universidade Católica de
Campinas
Rodovia Dom Pedro I, Km 136, Parque
das Universidades
13020-904, Campinas, SP, Brasil