

## OS PAPEIS ASSUMIDOS PELA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS REPERCUSSÕES PARA A SUA FORMAÇÃO

### THE ROLES UNDERTAKEN BY TEACHER OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE IMPLICATIONS FOR THEIR TRAINING

### LAS FUNCIONES REALIZADAS POR LA PROFESORA DE EDUCACIÓN INFANTIL Y LAS REPERCUSIONES PARA SU FORMACIÓN

Sinara Almeida da COSTA/UFOPA <sup>1</sup>

Maria Lília Imbiriba Sousa COLARES/UFOPA <sup>2</sup>

**RESUMO:** O texto apresenta as várias denominações e funções designadas à professora da primeira etapa da Educação Básica. Evidencia que designações como: pajem, monitora, jardineira, mestra, tia, entre outras estão, intrinsecamente, ligadas aos objetivos da Educação Infantil em determinados momentos históricos. Apresenta ainda, a criança como sujeito de direitos demonstrando a pretensão de melhoria na qualidade dos serviços oferecidos às crianças pequenas, porém é necessário o comprometimento com a qualidade na formação e tratamento de suas professoras, pois assim será possível contribuir também para a promoção de práticas educativas que permitam as crianças adquirirem elementos que lhes possibilitem participar ativamente da sociedade na qual estão inseridas, que, apesar de sua complexidade ainda pode e deve ser justa.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Formação docente. Práticas educativas.

**ABSTRACT:** The text presents the various designations and designated roles the teacher of the first stage of basic education. Evidence that names like: servant, monitors, gardener, teacher, aunt, among other are intrinsically connected to the goals of early childhood education in certain historical moments. Also, the child as a subject of rights, demonstrating the intention of improving the quality of services offered to young children, but requires the commitment to quality training and treatment from their teachers, so that it will be possible to also contribute to the promotion of educational practices that allow children to acquire elements that enable them to participate actively in the society in which they are inserted that, despite your complexity still can and must be fair.

**Keywords:** Early childhood education. Teacher education. Educational practices.

**RESUMEN:** El texto presenta las diversas designaciones y funciones designadas a la profesora de la primera etapa de la educación básica. Evidencia de que nombres como: sierva, monitora, jardinera, maestra, tía, entre otros están intrínsecamente conectados a los objetivos de la Educación Infantil en determinados momentos históricos. Además, presenta el niño como sujeto de derechos, demostrando la intención de mejorar la

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UFC. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. E-mail: sinaraacs@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora e Pós-doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Coordenadora Institucional do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública/UFOPA. Coordenadora Associada II do Projeto: “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação Acadêmica”, UNICAMP/UNIR/UFOPA, Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD)-Edital nº 071/2013. Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, HISTEDBR/UFOPA. E-mail: maria.colares@ufopa.edu.br

calidad de los servicios ofrecidos a los niños, pero requiere el compromiso de formación de calidad y tratamiento de sus maestras, por lo que se podrá también contribuir a la promoción de prácticas educativas que permitan que los niños adquieran elementos que les posibiliten participar activamente en la sociedad en que se insertan y que, a pesar de su complejidad, aún puede y debe ser justa.

**Palabras clave:** La Educación Infantil. Formación del profesorado. Prácticas educativas.

## **Introdução**

No decorrer da história, percebe-se que, de um modo geral, as instituições de Educação Infantil passaram por inúmeras transformações e a educação da criança pequena tem cumprido várias funções ao longo dos séculos, como: guarda, proteção, alimentação e compensação de supostas carências que as crianças pobres teriam.

A compreensão que se tem das instituições de Educação Infantil, permite vislumbrar qual é ou deveria ser o papel da professora, papel este influenciado pelo que essa profissional pensa acerca da creche, da pré-escola e da população que é atendida no interior dessas instituições.

Neste artigo identificamos as várias denominações, bem como as funções, referentes à professora da primeira etapa da Educação Básica no decorrer dos séculos: pajem, monitora, jardineira, mestra, tia, entre outras. Tais designações estão, intrinsecamente, ligadas aos objetivos da Educação Infantil em determinados momentos históricos das sociedades. Discutimos ainda a criança como sujeito de direitos e a função docente.

## **Funções da professora da primeira etapa da Educação Básica: abordagem histórica**

Em sua origem, as creches foram consideradas como uma modalidade de caridade e, dadas as próprias características inerentes a esse tipo de entidade, as atividades nela exercidas guardavam também um caráter de trabalho leigo, voluntário, mais dependente do idealismo e da boa vontade das pessoas envolvidas do que de uma formação profissional específica (CAMPOS, 1984).

Essa visão dificultou com que as pajens, profissionais que atuavam diretamente com as crianças, reivindicassem possíveis melhorias salariais e de condições de trabalho, já que essa atitude teria um caráter negativo na medida em que se contrapunha

à imagem de caridade e de favor, associada ao tipo de atendimento destinado à população mais pobre.

O surgimento de outras modalidades de atendimento, preferidas pelo seu custo mais baixo<sup>3</sup>, introduziu uma nova categoria de pessoal que atuava diretamente com as crianças: a monitora, sem formação especializada, que atendia grupos numerosos a partir de uma orientação, mais ou menos próxima, de professora ou técnicos.

Segundo Campos (1984), as peculiaridades do atendimento às crianças pequenas, principalmente em creches, têm contribuído negativamente para que as pessoas responsáveis por elas nessas instituições construam uma identidade profissional. Entre essas particularidades estão, conforme Campos (1984, p. 48):

1. a de desempenhar, integrada à sua ação educativa, a função de garantir, durante parte do dia, a sobrevivência do educando;
2. a de atuar junto à população mais jovem de educandos.

Assim, o fato de muitas atividades desenvolvidas na creche implicarem uma interação mais “corpo a corpo” concorre para que não sejam percebidas como educativas (estas seriam reservadas a atividades mais próximas ao modelo escolar) sendo delegadas, regularmente, à esfera do doméstico, o que induz a uma desvalorização profissional<sup>4</sup>.

Campos (1984) chama a atenção, ainda, para o fato de que tais especificidades do trabalho com crianças pequenas interferem, inclusive, na hierarquia de cargos e funções no interior das instituições educativas. São pelo menos três tipos de fatores envolvidos nessa relação:

- atividade direta com o educando (quanto mais diretamente ligada ao educando menor o prestígio do profissional);
- idade do educando (quanto menor o educando menor o prestígio do profissional);
- proximidade do corpo (quanto mais imediatamente ligado à sobrevivência- e portanto ao corpo- do educando, menor o prestígio do profissional). (CAMPOS, 1984, p. 49),

<sup>3</sup> As creches residenciais, no Brasil, são um exemplo desse tipo de atendimento que, apesar da resistência popular e de muitos profissionais que apontaram os diversos problemas ligados à qualidade do seu funcionamento, se multiplicaram por todo o Território nacional.

<sup>4</sup> A esse respeito, Cerisara (2002, p. 56) levanta algumas questões: “Será possível pensar no trabalho realizado com essas crianças [de 0 a 5 anos] em instituições de Educação Infantil sem atividades que incluam a maternagem e práticas ligadas ao trabalho doméstico? Serão essas atividades excludentes da competência profissional? Como construir um perfil profissional, se as práticas que são desenvolvidas se mesclam com as práticas domésticas?”

Estas reflexões podem facilitar a compreensão de algumas situações de trabalho, vivenciadas por profissionais dessa etapa educacional, e que ainda hoje se fazem presentes tanto no interior de uma mesma instituição quanto no confronto com outras. Um exemplo é a diferença salarial entre as professoras de Educação Infantil e daquelas das demais etapas da Educação Básica, ou ainda, entre as docentes que atuam em creches e as que trabalham em pré-escolas.

Na origem dos jardins de infância, havia surgido, ainda, outra personalidade responsável pela criança: a jardineira. Esta personagem deveria concentrar-se em seu trabalho, nos interesses e necessidades das crianças que deveriam ser tratadas por ela com todo amor e carinho, mas sem interferir em seu crescimento. As jardineiras possuíam guias de trabalho, manuais, também destinados às mães, que mesclavam germens de uma psicologia do desenvolvimento com a religião. Dessa forma, Fröebel (apud KISHIMOTO; PINAZZA; APPEZZATO, 2007) começou a definir essa mulher não como profissional, mas como uma “meia-mãe”, que conhecia sobre os interesses e necessidades das crianças, mas que possuía, essencialmente, um “coração de mãe” a nortear sua conduta (ARCE, 2001).

Para Montessori (apud KISHIMOTO; PINAZZA; APPEZZATO, 2007), discípula de Fröebel, no início do século XX, a Psicologia do Desenvolvimento forneceria a cientificidade necessária para que esta mulher, de simples jardineira, se elevasse à categoria de mestra; entretanto à mestra, ou professorinha, como era por vezes chamada no cotidiano das salas de Educação Infantil, caberia apenas o papel de coadjuvante no ensino-aprendizagem, sendo sua principal função organizar as condições ambientais para que a criança pudesse agir de forma autônoma. Vale ressaltar, ainda, que a formação da mestra não deveria se caracterizar pelo conhecimento teórico, mas por uma autoformação, incluindo o treino e o aperfeiçoamento das seguintes aptidões: observação, calma, paciência, humildade, autocontrole, entre outras.

Com a chegada da educação compensatória no Brasil, contudo, no final século XX, conforme a qual as carências das crianças pobres deveriam ser supridas por meio da sua preparação para a alfabetização, a atitude exigida daquela que é responsável por sua educação nas pré-escolas também muda. A partir daí, suas ações ganharam um caráter mais formal de “ensino”, como transmissoras de conhecimentos.

Essa figura assemelha-se à figura da “tia<sup>5</sup>”, que se propaga até os dias de hoje nas instituições de Educação Infantil, demonstrando uma caracterização pouco definida da profissional que atua com crianças pequenas.

Segundo Arce (2001, p.174)

[...] essa mulher/mãe não chega a ser professora devido à proximidade extrema que seu trabalho possui com o doméstico e o privado [...] e por outro lado não chega a ser mãe, pois, biologicamente, não foi ela a responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seus cuidados.

Kramer (2005) chama a atenção para o fato de que o significado dessas denominações, a que são submetidas as professoras, podem influenciar a visão que elas têm de si mesmas, de sua autoridade e poder. Para tanto, a autora se remete a Bakhtin (1997) no que se refere aos processos de constituição da subjetividade. Segundo o estudioso, quando a expressão é materializada mediante a linguagem, ela exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental. Assim, o mundo exterior vai sendo adaptado às possibilidades da expressão, suas tendências e orientações, processo que vai constituindo o que Bakhtin (1997) denominou “ideologia do cotidiano”, que, embora não seja fixa ou ordenada em um sistema, acompanha os atos dos sujeitos e seus estados de consciência.

Com base nessa teoria, pode-se inferir que, no caso da Educação Infantil, uma subjetivação está sendo formada no cotidiano, de forma a modelar aquelas que atuam com as crianças pequenas menos como profissionais, professoras e mais como “tias”, “meninas” (KRAMER, 2005).

É interessante atentar, ainda, para a pequena (praticamente inexistente!) participação masculina na docência da Educação Infantil, ao longo da história até os dias de hoje. Segundo Cerisara (2002), a busca da identidade profissional das professoras de crianças pequenas exige que seja levado em consideração o gênero a que ela pertence, já que a categoria gênero é uma dimensão decisiva na organização da igualdade e da desigualdade na sociedade.

De acordo com Campos (1984), esse afastamento do homem de profissões ligadas à Educação da Infância pode ser compreendido, tanto pelo atributo de trabalho “sujo” (principalmente, em relação às creches), quanto pelos menores salários

---

<sup>5</sup> É interessante chamar a atenção ao fato de que a denominação “tia” também é utilizada para nomear as professoras do Ensino Fundamental, e que, supostamente, pode ter sido “importada” pela Educação Infantil, evidenciando a ausência de uma identidade própria para essa etapa educacional.

oferecidos para este trabalho. Além disso, a autora acrescenta outro complicador a essa lista: a sensualidade que impregna a interação adulto-criança pequena. Apesar de interdito, “suspeitar a presença do desejo nessa relação é mais facilmente admissível na interação mulher-criança que na homem-criança” (CAMPOS, 1984, p. 54). Assim, quando homens se dedicam ao trabalho educativo com crianças pequenas, passam a ser “suspeitos” tanto em relação à sua moralidade, quanto acerca da sua masculinidade.

Esse fato é preocupante, haja vista a importância das crianças poderem contar também com o referencial masculino nas instituições de Educação Infantil, o que é indispensável ao seu processo de socialização e de desenvolvimento, como destaca Cerisara (1996, p. 166):

O movimento que busca a integração e a complementaridade entre feminino e masculino supõe que se abra espaço para que o homem possa lidar com o afeto, o sentimento, a maternagem, assim como para práticas profissionais com feições masculinas dentro das instituições de Educação Infantil, com vistas a colaborar para a ruptura das discriminações de gênero nas ocupações ligadas ao cuidado e à educação das crianças de 0 a 6 anos e a contribuir para o processo de socialização de meninos e meninas.

Ainda em relação a esse tema, é importante atentar para os modelos educativos propostos pelo Banco Mundial, que preveem a recriação de programas que sustentam a subordinação de gênero, como as creches domiciliares. Segundo Rosenberg (2002, p. 25), esses programas:

[...] consideram que as mulheres são destinadas a permanecer em casa cuidando de seus filhos ou dos filhos de outras mulheres, sem receber formação e titulação profissional; que mulheres com escolaridade incompleta merecem “cursos para mães”, com verbas da Educação Infantil e não uma formação completa como cidadãs no contexto da educação de jovens e adultos; que homens são seres inadequados para educar e cuidar de crianças.

Os inúmeros avanços legais e científicos, contudo, que se alcançou em relação, não só à mulher<sup>6</sup>, mas também no que diz respeito às crianças, principalmente por meio da promulgação da Constituição de 1988 e da divulgação dos estudos sociointeracionistas de desenvolvimento e aprendizagem humana, implicam numa reestruturação das relações sociais como um todo e na criação de equipamentos sociais já que, segundo Craidy (2005, p. 02), “como sujeito de direitos políticos e sociais iguais

<sup>6</sup> De acordo com o inciso 5º do capítulo VII da Constituição de 1988, “Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher”.

aos dos homens, a mulher já não ficará confinada ao lar e como sujeito de direitos [...] a criança necessitará de equipamentos sociais que complementem a ação da família.”

### **A criança como sujeito de direitos e a função docente**

Nessa nova visão de criança, como sujeito de direitos, protagonista histórico e cidadão em desenvolvimento, a figura da professora não é mais aquela que molda comportamentos ou repassa conhecimentos aos alunos, mas a de interlocutora que aponta caminhos, organiza ambientes, materiais e troca informações com o educando em um processo recíproco de crescimento. A professora deste século deverá compreender que toda relação humana é transformadora e que, em decorrência, ao cuidar de uma criança, ela a estará educando, mesmo que disso não tenha plena consciência.

Segundo Campos (1994), as duas modalidades de atendimento voltadas para a criança pequena no Brasil, geralmente, denominadas de “assistencial” e “educacional”, sendo a primeira destinada à camada popular e a segunda à classe média, estão longe de responder às concepções mais atuais de desenvolvimento infantil. Isto porque essas novas concepções fundamentam suas propostas curriculares em critérios de qualidade definidos por grupos de pesquisadores europeus e norte-americanos que, por sua vez, trazem nessas propostas um caráter integrado, sem privilegiar um aspecto em detrimento do outro, mas procurando dar conta de todos, na medida das necessidades e interesses das crianças e também de acordo com os padrões e valores culturais e da sociedade onde ela está inserida.

Assim,

[...] a perspectiva coerente com a moderna noção de cuidado tem sido usada para incluir todas as atividades ligadas à proteção de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, “cuidar”, todas fazendo parte integrante do que chamamos de “educar” (CAMPOS, 1994, p. 35).

Kramer (2005), entretanto, chama a atenção para o fato de que o binômio cuidar e educar algumas vezes sugere a ideia de duas dimensões independentes: uma relativa ao corpo, sem levar em consideração o fato de que a atividade de cuidar não se restringe

à higiene, mas engloba a saúde como um todo, os afetos e os valores morais<sup>7</sup>, e a outra aos processos cognitivos. Para a autora (2005, p.65), “a pedagogia, voltada para o ensino e o trabalho com as ideias, não sabe como lidar com a materialidade do corpo.” Além disso, não se pode esquecer de que o cuidar está historicamente vinculado à assistência e ao corpo, tarefa delegada a pessoas desqualificadas profissionalmente. Logo,

[...] em espaços de formação de profissionais que atuam junto à criança pequena, é freqüente a polêmica em torno das duas atribuições, em especial quando se trata de professora das redes públicas, que, em inúmeros casos, não assumem para si a função de cuidar por entendê-la como relativa a atividades relacionadas ao corporal e ao doméstico, como dar comida, dar banho, cuidar do espaço em que se trabalha/estuda (KRAMER, 2005, pp. 68-69).

Dessa forma, a separação entre os atos de educar e cuidar também inclui uma conotação hierárquica estabelecida entre professora e auxiliares, sendo as primeiras responsáveis pela educação da criança, e as outras, pelos cuidados, em termos bem restritos. De acordo com Cerisara (2002), tal hierarquização, que é oficial entre as duas profissionais, é evidenciada mediante indicadores concretos, tais como carga horária semanal de trabalho, salário e formação, fato que influencia a diferenciação de funções no interior das instituições.

Se acredita-se, contudo, em uma visão integrada da Educação Infantil, a coexistência desses dois tipos de profissionais, cada um responsável por uma função definida, precisa ser repensada.

Diante de tantas expectativas em relação a esse novo profissional que está em plena vigência de constituição de sua identidade, a formação específica para o exercício de sua função se faz cada vez mais necessária.

Oliveira (2004) argumenta que a formação dessa nova professora deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente expressivas, e para interagir com crianças pequenas. Porém, “as crianças precisam de educadores qualificados, articulados, capazes de explicitar a importância, o como e o porquê de sua prática...” (BRASIL, 1998, p. 18). Por sua vez, Machado (1998), a partir de uma atitude interacionista, propõe que o educador seja um mediador eficiente das interações das crianças, sendo capaz de organizar ambientes que

<sup>7</sup> A atenção individualizada à criança, por exemplo, também é uma forma de cuidado. Assim, quando a professora atenta para a sua fala, aos seus desejos, quando lhe dá colo e aconchego, pode-se dizer que está cuidando dela.



promovam essas interações, além de trazer sempre um elemento de conhecimento novo. Kuhlmann Jr. (1998), ao refletir sobre a formulação de propostas pedagógicas que tomem como ponto de partida a criança, alerta: “... não é a criança que precisaria dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que as educam” (KUHLMANN JR., 1998, p. 65).

Neste sentido, a LDB, Nº 9394/96, em seu artigo 62, traz como exigência a formação mínima em nível médio na modalidade normal para a atuação do professor junto a turmas de Educação Infantil, no Brasil, o que significa um progresso, se for levado em consideração o número de professores sem uma formação mínima trabalhando com crianças de até cinco anos ao longo da história.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia* (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 2006), também representaram um real avanço legal ao definir a formação de professores para exercer o magistério na Educação Infantil como uma das finalidades do curso de licenciatura em Pedagogia, equiparando-a à formação para o magistério no ensino fundamental ou no ensino médio. Apesar das críticas feitas a essas Diretrizes, por exemplo, ao seu caráter generalista, os currículos dos cursos de Pedagogia passaram a ser reformulados no sentido de incluir disciplinas obrigatórias relacionadas à Educação Infantil.

Quanto às lutas que vêm sendo travadas em prol de uma formação adequada e de qualidade para as professoras da Educação Infantil, contudo, não se pode esquecer de que as condições de trabalho e a valorização profissional, entre outros fatores, também implicam o serviço prestado pelas docentes e precisam ser levadas em consideração pelas políticas públicas. Por outro lado, é preciso ter atenção redobrada para que, na busca por uma melhor formação para as professoras da infância, evitem-se erros antigos, a fim de que se possam vislumbrar maiores chances de sucesso nessa empreitada.

Vários autores, como Cruz (1996), Machado (1998), Oliveira (2003) e Porto e Cruz (2004) dedicaram-se a esse tema, trazendo inúmeras contribuições à área.

Segundo Cruz (1996), os cursos de formação para professoras de Educação Infantil não podem perder de vista dois grandes conjuntos de informações que precisam ser trabalhados: aquele referente à criança e sua família - o desenvolvimento infantil em suas múltiplas dimensões; a história, as condições socioeconômicas, os costumes, os valores, as brincadeiras das famílias - e outro com informações relacionadas à creche/pré-escola e ao trabalho que deve desenvolver junto às crianças e suas famílias –

pequeno histórico e situação atual do atendimento à criança no Brasil; tópicos de Linguagem, Matemática, Ciências, Artes e atividades físicas; informações sobre o delineamento da programação, planejamento de rotinas e atividades, organização dos espaços e dos materiais, elaboração de avaliações, dados sobre as necessidades e problemas nutricionais da infância, organização de cardápios e sobre a saúde da criança pequena; ética, legislação sobre a criança e a respeito do funcionamento das creches e pré-escolas<sup>8</sup>.

Além dos conhecimentos abordados há pouco, a autora enfatiza a necessidade de os cursos de formação desenvolverem habilidades e competências das professoras, dentre as quais destaca a observação (não apenas da criança, mas do seu próprio trabalho) e a descentração do próprio ponto de vista, para que possa compreender melhor o pensamento das crianças para, então, problematizá-lo e instigá-lo.

Tendo em vista que há lacunas na formação inicial oferecida aos pedagogos, o processo contínuo de formação de professoras que atuam na Educação Infantil é imprescindível para melhorar o trabalho dessas profissionais.

Infelizmente, os modelos tradicionais dos cursos de formação são voltados para a capacitação e reciclagem de curta duração, são geralmente esporádicos e concebidos à margem das situações cotidianas do trabalho destas profissionais.

Em se tratando de formação voltada para as professoras que já atuam na área, é imprescindível que os temas tratados tenham estreita relação com a sua prática, ou seja, devem partir das demandas apresentadas por essas profissionais a partir da sua experiência concreta com as crianças. Além disso, precisa ter como referência o saber docente, o reconhecimento e valorização do que a professora acumulou na sua vivência pessoal e profissional.

Após extensa revisão bibliográfica sobre a especificidade da formação da professora de Educação Infantil, Machado (1998) propõe quatro eixos básicos a serem contemplados em propostas de formação para a área: Crescimento e desenvolvimento de crianças pequenas – abordando os aspectos básicos de saúde e do desenvolvimento infantil, o período de adaptação, o brincar como mediador do desenvolvimento infantil etc.; Profissionais da Educação Infantil e cotidiano – abrangendo a formulação da proposta pedagógica, a organização dos espaços, materiais disponíveis e das rotinas instituídas, dentre outros; Identidade profissional – compreendendo preconceitos e

---

<sup>8</sup> Cruz (1996) chama a atenção sobre a forma como essas informações serão utilizadas pela professora, que dependerá do projeto educacional da instituição da qual faz parte.

estereótipos, ética profissional, implicações do trabalho junto às crianças e suas famílias, possibilidades de formação profissional etc.; Sistemas educacionais – histórico da Educação Infantil nos sistemas educacionais, legislação, dentre outros temas.

Para Oliveira (2003, p. 08),

[...] como na relação com a criança o professora repete suas próprias experiências infantis, em sua formação profissional ele precisa reconhecer suas emoções, trabalhar certos sentimentos que lhe desperta a atuação profissional, analisar continuamente suas próprias frustrações e sua agressividade para poder estabelecer uma relação segura com a criança, co-construir com ela conhecimentos em clima carinhoso e ter uma compreensão mais autônoma do próprio trabalho.

Segundo Porto e Cruz (2004), é essencial que os cursos de formação para professoras de Educação Infantil possibilitem o contato com a brincadeira, haja vista a importância da relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil. Segundo as autoras, na medida em que as professoras compreendem que a “linguagem do brinquedo pode transformar a vida na/da escola” (PORTO; CRUZ, 2004, p. 220), poderão mudar radicalmente as suas práticas educativas.

Para que essa conscientização ocorra, porém, e a professora se aproprie do “conhecimento/sentimento” da importância da brincadeira para as crianças, não é suficiente que o tema seja abordado apenas teoricamente. “É essencial que isso seja feito de forma vivencial para que as professoras possam dá-se conta (...) que, além de conhecer o significado do brinquedo, a professora brinque (PORTO; CRUZ, 2004, p. 221 - 222).

### **Considerações Finais**

Diante de tudo o que foi posto até aqui, fica evidente que, se existe a pretensão de melhoria na qualidade dos serviços oferecidos às crianças pequenas, é necessário o comprometimento com a qualidade de suas professoras, que, por sua vez, encontra-se vinculada à sua formação profissional. Assim, poder-se-á contribuir também para a promoção de práticas educativas que permitam a essas crianças adquirir elementos que lhes possibilitem participar ativamente da sociedade na qual estão inseridas, que é complexa, mas que pode e deve ser justa.

## Referências

- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Caderno de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 113, pp.185-191, julho, 2001. <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n113/a09n113.pdf>. Acesso em 21.08.2017.
- Bakhtin, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (Coleção Ensino Superior).
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases a Educação Nacional**. LDB, N° 9394/96. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 21.08.2017
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Resolução CNE/CP N° 1, DE 2006). [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em 21.08.2017
- BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília, 1998.
- CAMPOS, M. M. et al. Profissionais de creche. **Cadernos CEDES**. São Paulo, n. 9, pp. 39-66, 1984. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000128&pid=S0100-1574200500030001000012&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000128&pid=S0100-1574200500030001000012&lng=pt). Acesso em 21.08.2017
- CAMPOS, M. M. et al. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994.
- CERISARA, A. B. A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996.
- CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CRAIDY, C. **A Formação de Educadores para a Educação Infantil: exigências, desafios e realidade**. Disponível em: < [www.omep.org.br/artigos/conferencias/01.pdf](http://www.omep.org.br/artigos/conferencias/01.pdf) >. Acesso em: 12 nov, 2005.
- CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.97, p.79-87, maio, 1996.
- KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRAMER, S. A Educação Infantil no século XIX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. II: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005.

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e currículo. In: GOULART FARIA; PALHARES, M. S. (Orgs). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1998.

MACHADO, M. L. de A. **Formação profissional para Educação Infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

[https://scholar.google.com/scholar\\_lookup?title=+Forma%C3%A7%C3%A3o+profissional+para+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil:+subs%C3%ADdios+para+idealiza%C3%A7%C3%A3o+e+implementa%C3%A7%C3%A3o+de+projetos&author=MACHADO+M.+L.](https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=+Forma%C3%A7%C3%A3o+profissional+para+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil:+subs%C3%ADdios+para+idealiza%C3%A7%C3%A3o+e+implementa%C3%A7%C3%A3o+de+projetos&author=MACHADO+M.+L.) Acesso em 21.08.2017

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Diretrizes para a formação de professores de Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano I, n. 2, pp. 6-9, ago/nov, 2003.

<https://pt.slideshare.net/AntonioJosePaniago/ptio-educao-infantil-de-2003-at-2013>. Acesso em 21.08.2017.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (Org.). **Educação Infantil : muitos olhares**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PORTO, B. de S.; CRUZ, S. H. V. Uma pirueta, duas piruetas... Bravo! Bravo! A importância do brincar na educação das crianças e de seus professores. In: CRUZ, S. H. V.; PETRALANDA, M. (Orgs.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n. 115, mar., 2002a.

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000100002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 21.08.2017

**Enviado em:** Fevereiro de 2017.

**Aceito em:** Julho de 2017.

### Como referenciar este artigo:

COSTA, S. A. da; COLARES, M. L. I. S. Os papéis assumidos pela professora de educação infantil e as repercussões para a sua formação. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**. Porto Velho, v. 4, n. 8, p. 83-95, mai/ago, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA>>. e-ISSN: 2359-2087.