

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

A consciência se produz na dualidade

Adelir Aparecida Marinho de Barros, Heloisa Helena Oliveira de Azevedo

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4302>

Submetido em: 2022-06-18

Postado em: 2022-06-20 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

A CONSCIÊNCIA SE PRODUZ NA DUALIDADE

BARROS, Adelir Aparecida Marinho de.¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4934-0765>

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de.²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5253-4299>

RESUMO: Considerar as marcas da discursividade inseridas em um processo paradigmático é compreender a constituição de conceitos e de concepções presentes na sociedade. Este artigo, resultado do recorte de uma pesquisa de doutoramento, tem como objetivo apresentar reflexões que aparecem como tensões na contemporaneidade, especialmente no tocante aos sentimentos de desvalorização social que os professores da educação infantil sentem quanto à sua atuação profissional. O debate a respeito do conceito de identidade relacionado com a função docente na educação infantil e a discussão no que concerne à categoria consciência vinculada à teoria histórico-cultural são assuntos abordados no texto. Desse modo, apresenta-se análises de fragmentos de respostas de questionário enviado a pais de alunos de creches e de EMEIs, nos quais revelaram suas concepções sobre a importância dessa primeira etapa da educação básica, e das respostas de professoras atuantes na educação infantil por meio de entrevista semiestruturada, ao serem indagadas sobre como julgam a compreensão dos pais em relação ao papel desse segmento no contexto educacional. Observou-se contradições, que se contextualizam como tensões presentes no contexto da educação infantil, entre o que foi revelado nas respostas dos pais e o que se verificou nas declarações das professoras, nas quais se evidencia o modo como elas consideram ser a função docente. Buscou-se, assim, elucidar qual o sistema de relações que envolvem os processos de significação relacionados com os elementos identitários, aspectos que, se bem compreendidos, podem propiciar o entendimento das contradições impostas na sociedade por meio de discursos ou de ações.

Palavras-chave: identidade docente, educação infantil, dualidade, categoria consciência.

CONSCIOUSNESS IS PRODUCED IN DUALITY

ABSTRACT: To consider the marks of discursivity inserted in a paradigmatic process is to understand the constitution of concepts and conceptions present in society. This article, the result of the clipping of a doctoral research, aims to present reflections that appear as tensions in contemporaneity, especially regarding the feelings of social devaluation that early childhood education teachers feel about their professional performance. The debate about the concept of identity related to the teaching function in early childhood education and the discussion with regard to it through discourses or actions.

Keywords: teacher identity; early childhood education; duality; consciousness category.

LA CONCIENCIA SE PRODUCE EN DUALIDAD

¹ Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP). Campinas, SP, Brasil. <adelir.amb@gmail.com>

² Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP). Campinas, SP, Brasil. <hazevedo@puc-campinas.edu.br>

RESUMEN: Considerar las marcas de discursividad insertadas en un proceso paradigmático es comprender la constitución de conceptos y concepciones presentes en la sociedad. Este artículo, resultado del recorte de una investigación doctoral, pretende presentar reflexiones que aparecen como tensiones en la contemporaneidad, especialmente en lo que respecta a los sentimientos de devaluación social que los profesores de educación infantil sienten sobre su desempeño profesional. El debate sobre el concepto de identidad relacionado con la función docente en la educación infantil y la discusión al respecto a través de discursos o acciones.

Palabras clave: identidad del profesor, educación de la primera infancia, dualidad, categoría de conciencia.

INTRODUÇÃO

Os processos históricos da criação das escolas de educação infantil, assim como as formas de organizar as práticas pedagógicas e administrativas dessa etapa educativa, têm sido pauta de debates nas produções acadêmico-científicas (FLÓRES; TOMAZZETTI, 2012; MOREIRA; LARA, 2015; NASCIMENTO, 2015; PIRES; MORENO, 2015). Partícipes desses processos estão conceitos e concepções que resultam em marcas da discursividade, nas quais emergem apontamentos sobre a construção da identidade docente na educação infantil. Baseadas em elementos sociais, as concepções são constituídas por meio das interferências históricas, políticas e econômicas que, de certa forma, contribuíram para os modos de compreender qual seria a função dos docentes desse segmento e de atribuir nomenclaturas que foram utilizadas na identificação desses profissionais, sendo a denominação “tia” um exemplo disso.

O percurso histórico da criação de escolas que tinham como objetivo o atendimento a crianças pequenas traz para o debate questões relacionadas com a construção da identidade docente, que pode ser compreendida como a soma constitutiva de elementos identitários que possibilitam a forma com que o outro a significa. Salientamos que, no processo de significação, estão inseridas as relações sociais, estas pertencentes aos contextos macro e micro, bem como mediadas por uma carga valorativa e por percepções diferenciadas pelo grupo social do qual são integrantes.

A carga valorativa à qual fazemos menção estão relacionadas com as concepções elaboradas pelo outro tendo por parâmetro o *status* do grupo profissional de que cada ser singular faz parte. Isso aponta que a identidade social e a profissional referenciadas pelas concepções se constituem por meio das transformações sociais e culturais, e por elas são afetadas.

Essas reflexões aparecem como tensões na contemporaneidade, especialmente no tocante aos sentimentos de desvalorização social que os professores da educação infantil sentem quanto à sua atuação profissional. Tal desvalorização, que é relatada e significada por eles pelo modo com que se instaura na sociedade, neste artigo, será representada pelos pais, com base na maneira com que estes intitulam os docentes na educação infantil, ou seja, geralmente fazendo uso da denominação “tia”³, a qual é vinculada ao grau de parentesco como forma de aproximação com o contexto familiar.

Desse modo, podemos reconhecer que a designação atribuída pelos pais pode estar associada à falta de compreensão de que a ação profissional docente caracteriza e indica a necessidade de formação na área. Isso demonstra que o “título” a ser dado deveria estar relacionado muito mais com elementos de profissionalidade, e não com a comparação de elementos domésticos, já que a ação pedagógica necessita de fundamentação teórica e, assim, é subsidiada por teorias de desenvolvimento nas quais os professores se embasam para organizar as atividades que realizam no interior da unidade escolar.

Tendo por referência essas reflexões, questionamos o seguinte: se a sociedade tivesse a compreensão das marcas históricas pertinentes à criação das escolas de educação infantil no Brasil, que em parte foram construídas sobre e com o discurso assistencialista, esse conhecimento poderia influenciar os modos de significação, em termos valorativos, na forma de compreender a função docente nessa etapa educativa? Do mesmo modo, se os professores atuantes na educação infantil tivessem o conhecimento de que maneira se elaboram conceitos e concepções na sociedade, assim como da importância dos contextos históricos nessa elaboração e de que isso incide sobre o entendimento da sociedade no que concerne à função docente, essa percepção resultaria em uma tomada de consciência com referência a seu exercício enquanto docente? Essa constatação seria um contributo para reflexões sobre a tarefa educativa, o que possibilitaria mudanças nas concepções que envolvem as tensões presentes no contexto da educação infantil?

Tais questionamentos se configuraram como base para o desenvolvimento deste artigo, reflexões que inseridas no universo educacional, podem auxiliar na compreensão da complexidade que envolve a educação infantil, finalidade que esperamos alcançar com a escrita desse texto, que é resultado

³ O cenário educacional na educação infantil recentemente vem mudando com a entrada de professores do gênero masculino, porém, pelo fato de professoras representarem a maioria do corpo docente nas escolas de educação infantil, trazemos como exemplo a palavra “tia” no texto.

de um recorte de tese de doutorado já finalizada, cujo objetivo foi o de apresentar a compreensão da natureza da Educação com vistas a inteirar-se sobre o papel da consciência acerca dessa natureza, vinculada à compreensão da identidade e da função docente na educação infantil.

As discussões são fomentadas por meio da apresentação da análise das respostas a uma das perguntas feitas num questionário enviado aos pais, em que procuramos identificar qual a concepção deles sobre a importância da escola de educação infantil. Da mesma forma, analisamos as respostas das professoras atuantes na educação infantil ao seguinte questionamento feito em entrevista semiestruturada: “*Como você acha que os pais compreendem o papel da educação infantil no contexto educacional?*”.

O percurso metodológico organizado para a escrita deste artigo foi embasado no debate a respeito do conceito de identidade relacionado com a função docente na educação infantil. Apresentamos também a categoria consciência vinculada à teoria histórico-cultural e finalizamos com as análises de fragmentos das respostas dos pais e das professoras.

Buscamos, assim, lançar luz sobre o sistema de relações que envolvem os processos de significação relacionados com os elementos identitários, aspectos que, se bem compreendidos, podem propiciar o entendimento das contradições impostas pela sociedade mediante discursos ou ações. Esperamos que essa compreensão resulte na tomada de consciência como elemento salutar do compromisso com a função docente.

SOBRE IDENTIDADE DOCENTE

O conceito de identidade relaciona-se com as concepções construídas por meio de um sistema e de forma individual, bem como nas relações em que também estão inseridos aspectos presentes no universo das profissões.

Nesta seção, apresentamos uma discussão sobre a construção da identidade docente tendo como pressupostos teóricos as ideias defendidas por Dubar (2005) quanto à identidade e a reflexão sobre práxis feita por Marx (2006).

Pimenta (1999) assevera que a identidade docente se apresenta a partir da significação social da profissão e está ligada às representações sociais que o futuro docente, no decorrer de sua vida, faz em relação a função do professor, a identidade docente e a construção das maneiras de ser e do fazer da profissão, visto que apresenta concepções sobre ensino e aprendizagem, além de crenças individuais, a respeito do que é ser professor. As representações, assim como as concepções, são construídas por meio da formação inicial e continuada.

Nesse sentido,

Pode-se dizer que ‘ser-professor(a)’ é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações. Mockler (2011) aponta que a identidade docente envolve três dinâmicas: o ambiente externo da política, o contexto profissional e a experiência pessoal. A ideia central é que existem três dinâmicas imbricadas no ‘ser-professor(a)’: aprendizagem profissional, ativismo docente e desenvolvimento pessoal. Cada uma dessas dinâmicas apresenta condutas distintas do professor resultando na melhoria qualitativa do envolvimento e compreensão de si próprio, do campo de trabalho ou das esferas políticas (IZA *et al.*, 2014, p. 276).

Observa-se assim que as crenças individuais se misturam com as concepções sociais e institucionais sobre o que o professor deve ser ou saber. Em relação a esses aportes, Dubar (2005) faz referência à identidade em si e à identidade para os outros. Saliencia que a primeira vem marcada pela temporalidade e vivências e que a segunda é construída no interior do espaço social e determina as identidades profissionais reconhecidas no campo de trabalho. Em suas considerações sobre o tema, pontua que ambas são construídas e vinculadas ao momento histórico no qual estão inseridas.

O autor sinaliza, portanto, a compreensão das relações, da complementariedade e da construção dos nexos subjetivo (eu) e objetivo (outro) – em si e para outros –, isto é, a constituição do sujeito com ênfase na realidade social, que acontece por meio da manifestação da totalidade histórico-

social permeada pelo contexto histórico, social, político e econômico, o qual passa por reconstruções em virtude das mudanças que ocorrem na sociedade.

Nessa dinâmica de construção e de reconstrução, também são estabelecidas as atribuições profissionais constituídas pelas significações dos elementos determinados na e pela profissão. Há uma associação implícita entre a identidade docente e a profissionalidade docente, em que se encontram interligadas as concepções dessa identidade e da docência, tendo como elemento norteador a prática pedagógica.

Dessa forma, estabelece-se a relação no tocante à formação, já que é possível notar inseridos na sociedade discursos que evidenciam a fragilidade na formação inicial, na qual incide a desvalorização sobre a função docente. No entanto, não se pode desconsiderar que, em termos formativos, a prática pedagógica estabelecida com intencionalidade e comprometida com o desenvolvimento bem como o olhar avaliativo para a aprendizagem discente são elementos que indicam que o processo educacional é complexo e nele também se encontra a construção da identidade docente.

A práxis enquanto ação transformadora possui uma essência dialética, de acordo com Marx (2006). O autor sustenta que é por meio da teoria que se guia a ação, pois a teoria se configura em uma relação consciente acerca dessa ação. Conforme esse entendimento e com base nas premissas vigotskianas, deve-se considerar a importância da consciência enquanto construtora de cada história singular. São premissas estabelecidas em consonância com os pressupostos marxianos, segundo os quais não é a consciência que cria o ser histórico, mas, sim, o nosso ser histórico, o modo de viver no mundo, que cria nossa consciência.

CATEGORIA CONSCIÊNCIA NOS PRESSUPOSTOS VIGOTSKIANOS

Para a discussão e apresentação da categoria consciência, utilizamos trabalhos de Vygotski⁴ (1997, 2000) e Vigotski (2004), tendo por referência o aporte teórico da epistemologia do materialismo histórico-dialético, pois consideramos que não se pode tomar o indivíduo, inserido em um cenário de relações, em separado de sua totalidade histórica e social. Apoiamo-nos também nas discussões realizadas nos estudos de Carvalho *et al.* (2010), Castro e Alves (2012), Delari Jr. (2013) e Lordelo (2007, 2011).

Carvalho *et al.* (2010) afirmam que a apresentação a respeito da categoria consciência foi tratada por Vygotski no II Congresso Pan-Russo de Psiconeurologia, em Leningrado, no qual o teórico abordou os aspectos da crise da psicologia contemporânea, assunto que era tema de suas investigações e em que se baseou para elencar objetivos sobre a necessidade de se trilhar um caminho de estudo a respeito dessa categoria. A discussão apresentada por Vygotski foi de muita relevância, visto que com ela pôde contribuir para outros estudos na academia, em especial ao “[...] explicar a crise da ciência psicológica do ponto de vista do marxismo [...]” (p. 538). Apoiando-se na história da ciência psicológica e na análise dessa história, o teórico defendeu uma psicologia unificadora e integrada a uma nova metodologia.

Para Lordelo (2011), assim como Vigotski, outros estudiosos também se dedicaram ao estudo da categoria consciência, como Karl Bühler (1879-1963) e Georges Politzer (1903-1942). O posicionamento sustentado pelos estudos de Vigotski, no entanto, apresentava diferenças entre os aspectos da psicologia por ele defendida e os modelos teóricos da psicologia da época, chamada de reflexologia.

Em linhas gerais, foi por meio das reflexões que fez sobre a categoria consciência que tornou possível a Vigotski elaborar os objetivos da teoria histórico-cultural, já que, para ele, segundo Delari Jr. (2013), na psicologia geral “[...] o psicológico ora era abordado como um processo biológico ou mesmo físico, ora como um fenômeno transcendental e metafísico” (p. 55). Desse modo, Vigotski assevera que

⁴ O nome do autor será citado com grafias diferentes (Vygotski, Vygotsky, Vigotski), em conformidade com as grafias constantes nas obras consultadas e referenciadas neste texto. Quando a colocação for feita pelas autoras deste artigo, ou seja, quando não for referenciada nenhuma obra, será utilizada a grafia Vigotski, visto ser a indicada por Prestes e Tunes (2011) em seu artigo “Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski”.

o objetivo da psicologia é apresentar um novo entendimento em relação à origem e à estrutura das funções psíquicas superiores.

Tendo por referência os estudos de Vigotski e as reflexões feitas por esse autor, Castro e Alves (2012) notaram que foi instaurado um desafio para ele. Conforme as palavras dos autores, “[...] o desafio de Vygotsky era penetrar nos estudos sobre a consciência como uma realidade própria da psicologia, desvendar a consciência como uma forma especificamente humana da psique e apresentar sua característica substancial” (p. 4).

Utilizando como suporte as considerações que apresentamos, observa-se que a teoria histórico-cultural se evidenciou como um grande contributo no que concerne à construção dos conceitos e dos fundamentos à psicologia, de modo especial sobre a condição social da gênese da consciência do indivíduo, consoante Castro e Alves (2012). Assim, realizar um estudo pertinente à categoria consciência passou a ser tema de pesquisa para Vigotski, para o qual “A consciência é desde os seus primórdios algo integral – é isso que postulamos. A consciência determina o destino do sistema, como o organismo e as funções. Deve considerar-se a mudança da consciência em seu conjunto como explicação de qualquer mudança interfuncional” (2004, p. 175).

A consciência se constitui mediada pela linguagem, pelas relações sociais e em função delas, bem como se estabelece inserida em um contexto social e referendada pelo elemento principal desse contexto, o ser singular. Sinalizamos que, conforme Vygotski (1996), nesse processo temos que considerar a existência de uma diferenciação teórica, uma vez que ele apresenta a diferenciação conceitual a partir do uso destes termos:

1. *sozñaine*, que, no russo clássico, significa consciência;
2. *osozñaine*, que significa o despertar da consciência reflexiva.

Subsidiadas pelo escopo teórico de estudos desenvolvidos por Vigotski sobre a categoria consciência, observamos que a defesa do autor se dá pela ação de tomada de consciência, uma vez que esta é vinculada às Funções Psicológicas Superiores (FPS). Para o estudioso, o desenvolvimento das FPS se constitui em um movimento dialético tendo as funções inferiores como base. Esse movimento é fruto das relações sociais, das apropriações realizadas que possibilitam fazer conexões, formar novos nexos, criar e recriar a realidade objetiva. Em relação a essa temática, Castro e Alves (2012, p. 7, grifos dos autores) afirmam que “O processo mental *tomada de consciência*, nesta perspectiva, faria parte do sistema psíquico superior humano, *a consciência*. Sendo, a consciência, como *psiqué* humana, obviamente, mais abrangente do que o processo mental tomada de consciência”.

Segundo Prestes e Tunes (2012), Vigotski denominou *osozñaine* como discernimento e controle consciente do ato de pensar, o que possibilita a consciência da situação vivenciada. Consideramos, assim, que o controle consciente a que Prestes e Tunes (2012) fazem referência se dá na medida da inter-relação com a palavra, com os enunciados, com as experiências sociais e culturais, aspectos que propiciam o desenvolvimento da psique, matriz de nosso pensamento, de acordo com os pressupostos vigotskianos.

Na teoria histórico-cultural, há uma estreita relação entre a consciência e a relação de alteridade em função de suas dificuldades cognitivas, pois possibilita, de certa forma, o enfrentamento e o domínio dessas dificuldades, o que possibilita uma forma diferente de resolução.

As vivências históricas e sociais se manifestam enquanto movimento do humano, que é resultado das relações sociais mediadas pela palavra, segundo Delari Jr. (2013). Conforme o autor, a unidade de análise para o estudo da consciência é o significado da palavra, que se amplia em um movimento conceitual. Seguindo esse pensamento, no entendimento de Castro e Alves (2012, p. 12), “[...] trata-se de uma consciência que também é parcial porque é atravessada por motivos e necessidades decorrentes das vivências singulares de cada ser humano (intrapsicológicos). As coisas não mudam simplesmente porque alguém nos aponta a necessidade de mudá-las ou porque pensamos nelas [...]”.

Vygotski (1997, p. 12) defende que “[...] temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo, porque somos com relação a nós o mesmo que os demais são em relação a nós”. Isso caracteriza que a tomada de consciência – *osozñaine* – se revela enquanto necessidade de conhecimento do outro, para que possamos ter conhecimento de nós mesmos. Esse processo resulta

no que configuramos como consciência reflexiva vinculada às relações sociais, que possibilitam a compreensão dos limites entre o mundo externo e o interno, e as relações entre ambos é dialética e interconstitutiva.

O CAMINHO DA PESQUISA

Referenciadas por Góes e Cruz (2006), entendemos que o homem se constitui enquanto sujeito social e cultural por meio das relações, bem como significa e ressignifica o meio em que vive, e nesse movimento é estabelecida a elaboração dos meios coletivos de significação e de sentidos, ou seja,

[...] o ‘sentido’ é concebido como acontecimento semântico particular constituído através de relações sociais, nas quais uma gama de signos é posta em jogo, o que permite a emergência de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente constituída (BARROS *et al.*, 2009, p. 1).

Nesse viés, observa-se que o sentido, em similaridade com as concepções, convencionado como resultado das elaborações e reelaborações de conceitos, se desenvolve de maneira singular tendo o componente afetivo como um de seus constituintes. É preciso levar em conta também os paradigmas, que são os elementos principais na elaboração de conceitos e de concepções e estão inseridos em um processo dinâmico da sociedade.

Considerando as questões históricas e sociais, constituintes desse processo dinâmico, nota-se que se sobressaem as marcas deixadas pelos paradigmas. De acordo com a discussão apresentada neste texto, essas marcas fornecem subsídios para se entender sobre quais bases se firmou o papel social da escola de educação infantil. No Brasil, a marca histórica da criação das escolas dessa etapa educativa em parte foi construída sobre e com o discurso assistencialista, o que permitiu a elaboração de conceitos e de concepções a respeito da função docente e impactou a compreensão da sociedade, assim como do universo educacional, de que seus professores possuem um nível inferior em relação aos de outros níveis de ensino.

Estudos como os de Fernandes (2010), Macedo (2014), Marcondes (2012) e Raniero (2016) mostram que ainda é necessário debater sobre o papel da educação infantil, apesar das visíveis mudanças paradigmáticas, resultado das evoluções históricas, culturais e tecnológicas. Tendo como suporte esses estudos e objetivando compreender e identificar as concepções dos pais acerca da função docente e do papel da escola de educação infantil, elaboramos um questionário⁵ no qual uma das perguntas foi esta: “*Por que você matriculou seu(sua) filho(a) na educação infantil?*”.

Partindo da reflexão no que se refere à compreensão da identidade docente, realizamos também entrevista com professoras⁶ atuantes na educação infantil, a fim de identificar qual o entendimento que tinham sobre a função. Buscamos ainda conhecer se suas respostas estavam vinculadas às formas com as quais acreditavam que socialmente a função docente era reconhecida e significada. Assim, fizemos a seguinte pergunta: “*Como você acha que os pais compreendem o papel da educação infantil no contexto educacional?*”.

Apresentando os participantes da pesquisa

Enviamos convite para participação na pesquisa a seis escolas de educação infantil de um município da Região Metropolitana de Campinas (RMC), sendo duas creches e quatro Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), o qual foi aceito pelas gestoras de todas elas, e isso nos permitiu enviar

⁵ Para o desenvolvimento de pesquisa, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas por meio do Parecer Consubstanciado CAAE 79622917.2.0000.5481, em abril de 2018.

⁶ Atualmente a rede pública do município possui, em seu quadro de funcionalismo, diretores tanto do sexo feminino como do masculino, e o mesmo pode ser dito em relação aos professores. O convite para participar da pesquisa foi enviado a todos, no entanto obtivemos retorno do aceite somente de diretoras e de professoras.

questionários aos pais dos alunos dessas escolas. Dos 804 questionários enviados⁷, obtivemos o retorno de 237, sendo 46 de creches e 191 das EMEIs. Em termos estruturais, as escolas de educação infantil têm por característica prédios independentes para o atendimento de cada faixa etária, ou seja, espaços destinados a crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses, no caso de creches, e a crianças da faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses, no caso de EMEIs.

As creches serão chamadas de Azaleias e Antúrios⁸. A primeira localiza-se numa região da periferia da cidade e recebe crianças nas turmas de berçário I e II e maternal I e II, com um total de 99 alunos matriculados. A creche Antúrios está localizada na região central do município e atende turmas de maternal I e II, com um total de 79 alunos matriculados.

As quatro EMEIs serão denominadas Amarílis, Magnólias, Tulipas e Jasmins. As três primeiras estão localizadas em bairros da periferia do município, e a unidade Jasmins, na região central da cidade. A escola Amarílis, com 184 alunos matriculados, oferece atividades somente no período parcial. A escola Magnólias, com 95 alunos matriculados, oferece aulas no período integral. Nas escolas Tulipas e Jasmins, as atividades acontecem tanto em período parcial como em período integral, sendo que a primeira possui um total de 195 alunos matriculados e a segunda, 152 alunos.

Em relação à entrevista semiestruturada realizada com as professoras, enviamos convites a todas as unidades de educação infantil do município e utilizamos como critérios para a seleção de docentes o tempo de atuação e a formação. No caso do primeiro critério, determinamos o tempo mínimo de cinco anos de experiência na função e, quanto ao segundo critério, possuir graduação em pedagogia. Aceitaram o convite e atendiam aos critérios estabelecidos sete professoras, sendo três de creche e quatro de EMEIs.

Apresentando os resultados

Consoante ao que já foi apresentado neste texto, direcionamos nosso foco para as concepções que emergiram e as latentes sobre a função dos professores, e por consequência sobre a escola de educação infantil, tanto nas respostas dos pais ao questionário quanto nas respostas dadas pelas professoras na entrevista semiestruturada. Assim, por meio da identificação dessas concepções, buscaremos elucidar os conceitos a respeito do papel da escola de educação infantil, objetivo estabelecido para a pergunta: *“Por que você matriculou seu(sua) filho(a) na educação infantil?”*, feita aos pais no questionário.

Com objetivo de traçarmos uma elaboração conceitual, apresentaremos as análises das respostas dadas evidenciando os elementos de similaridade ou não entre as respostas dos pais ao questionário e as respostas das professoras à entrevista. Na leitura feita das respostas dos pais observamos o uso recorrente das palavras desenvolvimento, trabalho, socialização e aprendizagem.

Diante da constatação da recorrência dessas palavras, buscamos reconhecer quais conceitos se apresentavam presentes nas respostas, para que pudéssemos identificar qual concepção eles traziam acerca do papel da escola de educação infantil. Salientamos a importância dessa identificação porque consideramos que, na comparação entre os conceitos e as concepções, os elementos marcados nos debates sociais sobre esse segmento educativo possibilitaram a atribuição de quais seriam suas funções sociais em diferentes contextos. Funções que vieram condicionadas à criação dessas escolas e que, em certa medida, ainda interferem no modo como se compreende seu papel e sua função.

Posto isso, iniciamos a apresentação das análises a partir da palavra trabalho, que apareceu 70 vezes, o que representa 29,5% das respostas dadas. As justificativas mais frequentes foram: (i) **“Porque preciso trabalhar”**; (ii) **“Porque trabalho”**; (iii) **“Para poder trabalhar”**; (iv) **“Trabalho fora”**; (v) **“Porque trabalho e preciso do serviço público”**.

Considerando essas respostas, retomamos o que abordamos anteriormente no que se refere às marcas históricas da criação das escolas de educação infantil. Quanto a isso, lembramos que, em sua origem, se pautou pela função assistencialista e pelo papel de tutela e guarda das crianças. Tal

⁷ Enviamos os questionários de acordo com os dados relativos ao número de alunos matriculados por unidade escolar das escolas de educação infantil do município – creches e EMEIs –, os quais foram fornecidos pela Secretaria de Educação (SE). O número de alunos matriculados aqui apresentado se refere ao mês de março de 2020.

⁸ A fim de preservar o anonimato das unidades escolares, os nomes utilizados são fictícios.

fato foi embasado na necessidade de atender às mudanças sociais em termos de trabalho, especialmente no impacto causado nas famílias e na sociedade em decorrência da inserção da mulher no mercado de trabalho.

Tendo por referência essas marcas, a leitura feita das respostas dadas pelos pais poderia estar relacionada a essa visão assistencialista e à compreensão de que os pais, em virtude desse entendimento, também poderiam considerar que a matrícula na escola seria um direito deles, e não um direito da criança. Por outro lado, em contraposição ao que estabelece a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDBEN/1996), a justificativa pautada na necessidade de trabalhar apresenta-se como um dilema em termos da função e do papel da escola, se levamos em conta ser presente na concepção de algumas pessoas na sociedade de que a escola de educação infantil ainda apresenta cunho assistencialista.

Tal concepção, por vezes, vem amparada nas condições materiais da realidade, com base na necessidade de ser preciso trabalhar para suprir as carências econômicas pessoais e familiares. Por outro lado, observamos também nas respostas o papel educacional da escola como argumento para a matrícula, e isso mostra que os pais identificam o local como espaço destinado ao desenvolvimento infantil. No entanto, ainda indicam a função relacionada com a necessidade de ter um local onde deixar os filhos enquanto trabalham, conforme os argumentos que transcrevemos a seguir: (i) ***“Para o desenvolvimento dele e também porque trabalho”***; (ii) ***“Porque trabalho e para ele interagir com outras crianças para o seu desenvolvimento social”***; (iii) ***“Porque, além de trabalhar o dia todo, acho importante que a criança tenha interação com outras crianças, e a EMEI fornece um aprendizado muito importante na vida escolar da criança”***; (iv) ***“Para poder trabalhar e para que se desenvolva em todos os aspectos”***; (v) ***“Para sua socialização, aprendizado e porque trabalho”***; (vi) ***“Eu matriculei meu filho na EMEI para que o mesmo venha a se desenvolver e interagir e socializar com outras crianças de sua idade e também por motivo de trabalhar”***; (vii) ***“Além de proporcionar um desenvolvimento, a EMEI me possibilita trabalhar e ao mesmo tempo ter um lugar seguro para minha filha”***.

Na leitura dessas respostas surge uma contradição, a qual está relacionada com as respostas que sinalizam o reconhecimento do papel social da escola em sua função educativa associada à necessidade de um local para deixar as crianças enquanto trabalham. Isso mostra que os pais atribuem implicitamente uma função de tutela à escola de educação infantil.

Entretanto, diante da realidade socioeconômica da sociedade brasileira, não se pode desconsiderar as necessidades pessoais prementes, visto que

[...] necessidades de ordem essencialmente econômica e ideológica determinam historicamente a proliferação de creches e escolas maternas destinadas aos filhos dos trabalhadores. As necessidades primárias de sobrevivência e socialização da criança pequena assumem um significado determinado no interior do processo mais amplo de reprodução da sociedade capitalista emergente, no qual a liberação e conformação da força-de-trabalho (por meio da guarda dos filhos durante a jornada de trabalho das mães) e a conformação da futura força-de-trabalho (por meio da ação disciplinar) se apresentam como condições necessárias (PASQUALINI, 2010, p. 84).

Ainda sobre os argumentos apresentados por meio da palavra desenvolvimento, observamos que ela apareceu como justificativa 165 vezes, ou seja, em 69,6% das respostas. De um modo geral, a palavra desenvolvimento estava acompanhada e/ou relacionada com as palavras socialização, aprender e aprendizado/aprendizagem, o que podemos ver nestes exemplos: (i) ***“Porque acho importante para o desenvolvimento social e intelectual da criança. Um aprendizado além da alfabetização”***; (ii) ***“Para ter melhor desenvolvimento, socialização e interação”***; (iii) ***“Para seu desenvolvimento e aprendizagem”***; (iv) ***“Porque eu acredito que ajuda no desenvolvimento da criança”***; (v) ***“Porque é fundamental em seu desenvolvimento e aprendizado”***; (vi) ***“Para que ela se desenvolva globalmente, socialize e tenha contato com outras crianças”***.

A partir da leitura dos argumentos, verificamos que a frequência no uso dessas palavras pode indicar ser presente sentimento de valorização por parte dos pais a respeito do trabalho educacional desenvolvido nas escolas de educação infantil.

Destacamos essa leitura, pois pode demonstrar que os pais reconhecem a escola como locus de desenvolvimento e que por meio dela a criança se apropria dos conteúdos escolares. Essa perspectiva foi captada ao vermos vinculados às respostas a compreensão sobre o processo de socialização que acontece nas unidades escolares e o desenvolvimento das crianças nesse ambiente.

A socialização enquanto um processo que possibilita à criança se desenvolver é importante no contexto educacional, pois por meio das relações ela tem a oportunidade de conhecer sua realidade e o que dela faz parte, ou seja, as regras e os elementos constituintes das relações interpessoais. Essa análise é fortalecida também por fragmentos de algumas respostas do questionário que apresentamos a seguir: (i) ***“É na escola que ele vai poder aprender, é uma instituição que auxilia no desenvolvimento social aprimorando habilidade e competências dos indivíduos. Além de desempenhar um papel fundamental na formação do conhecimento, dos valores e comportamentos”***; (ii) ***“Para ter acesso à aprendizagem com profissionais qualificados”***; (iii) ***“Favorece o desenvolvimento infantil amplo, considerando todos os aspectos envolvidos nesse processo, especialmente o social”***; (iv) ***“Profissionais capacitados para introdução na vida escolar”***; (v) ***“Pois acredito que a ed. infantil é uma fase que acrescenta muito em seu desenvolvimento e socialização, além de ser uma bagagem importante para as outras etapas da Educação”***; (vi) ***“A escola contribui para a construção do conhecimento formal da criança”***; (vii) ***“Porque quero que ele aprenda e se desenvolva bem”***; (viii) ***“Para convívio social e aprendizagem lúdica com profissionais capacitados”***; (ix) ***“Pela importância da convivência com outras crianças, pelo seu desenvolvimento e aprendizagem em relação aos conteúdos escolares e seu desenvolvimento integral/formação global como cidadão”***.

Em certa medida, quando os pais assim se posicionam, indicam o entendimento do processo que envolve o sistema educacional e que as etapas escolares, em um movimento contínuo, promovem o desenvolvimento das crianças por meio do ensino. Destacam ainda que compreendem que as crianças se apropriam dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade ao sinalizarem que, para tal ação se concretizar, a mediação é um elemento primordial, ou seja, dão a entender que é por meio do outro que o conhecimento se constrói.

Ainda mediante a leitura realizada das respostas ao questionário, é possível perceber que os pais reconhecem a importância da profissão docente e do papel da escola de educação infantil. Por outro lado, identificamos uma dualidade quando buscamos pelas respostas das professoras à entrevista semiestruturada.

Na transcrição da entrevista e na leitura desta, observamos como primeira tensão apontada por elas a falta de reconhecimento dos pais da função docente. Respostas verificadas por intermédio da pergunta: *“Como você acha que os pais compreendem o papel da educação infantil no contexto educacional?”*. Muitas se mostram ressentidas com a forma com que são chamadas pelos pais, conforme demonstrado nestas respostas: (i) ***“[...] eles insistem em chamar as professoras de tia, baba [...]”***; (ii) ***“Nós percebemos isso no momento que eles deixam as crianças e no momento que vão buscar: “Dá um beijo na tia”, “Dá tchau para a tia”***. Denominação que, no entendimento das entrevistadas, recebem porque: (i) ***“[...] os pais, eles ainda vêm a educação infantil mais como cuidado, não como importante no desenvolvimento das crianças, dos filhos. Eles realmente deixam as crianças na creche, pensando que eles vão ser alimentados, que eles vão brincar e vão ser cuidados [...]”***, ou ainda de acordo com estes fragmentos: (ii) ***“[...] uma parcela (pais) que não vê tanta diferença, eu acho, do que está acontecendo, do que acontece (no contexto da sala de aula), só querem ter um espaço onde deixar seus filhos [...]”***; (iii) ***“Tem muitos pais que não entendem, vou te dizer que a grande maioria, principalmente os de período integral, veem como um lugar para deixar o filho para poderem trabalhar. Eles até chamam aqui de “parquinho”: “Você vai para o parquinho”***; (iv) ***“[...] Nós vemos bem claro isso na fala deles quando falam: “Você vai no parquinho para brincar, eu preciso trabalhar, você fica lá no parquinho”***.

Justificativas que estão pautadas na compreensão da falta de reconhecimento da função relacionadas com a “leitura” que essas professoras fazem tendo por referência os questionamentos feitos pelos pais no momento de buscarem seus filhos na escola, como transcrevemos: (i) ***“[...] quando vão buscar os filhos, não perguntam sobre o que aprendeu, se ele (filho) está acompanhando as***

atividades corretamente. Eles perguntam mais se alimentou bem, machucou ou se brigou, perguntas mais do comportamento mesmo”; (ii) Eu acho que eles veem mais como um lazer a creche e, na hora de buscar a criança, a pergunta é: o que comeu?; (iii) “[...] ainda tem um pouquinho: “Ele comeu bem?”, não perguntam se ele ficou bem na escola, se ele fez atividades”.

Em busca de compreendermos a relação e a similaridade entre as respostas do questionário enviado aos pais e as da entrevista semiestruturada realizada com as professoras, que é um dos objetivos da escrita deste texto, deparamo-nos com um paradoxo, ou seja, pudemos perceber em muitas respostas a valorização atribuída pelos pais à escola e à função docente, como neste fragmento que reproduzimos: **“Porque a creche/EMEI ensinam muitas coisas que as mães não têm expertise para ensinar. Além de a criança interagir com coleguinhas e aprender regras de convivência. Acho que ajuda no desenvolvimento social”.** Isso demonstra, em certa medida, um rompimento com a visão assistencialista atribuída à escola de educação infantil.

E por que ainda vemos nas falas das professoras a “leitura” de desvalorização acerca de sua função diante dos questionamentos dos pais quando buscam os filhos na escola? Provavelmente porque essa leitura ainda seja pautada nas marcas históricas deixadas pela criação das escolas dessa etapa educativa, marcas que, de certo modo, materializam a percepção das professoras sobre sua função. No entanto, não podemos considerar os questionamentos feitos pelos pais como atos de desvalorização da função docente, visto que, conforme já descrito neste texto, a preocupação a respeito dos cuidados físicos e emocionais de seus filhos fundamenta-se como inerente à função do pai e da mãe socialmente estabelecida.

Apoiadas no objetivo estabelecido para a análise das respostas, buscamos, nos elementos que tínhamos das respostas, os aspectos que emergiram das concepções sobre a função docente e o papel da escola de educação infantil. Posto isso, não queremos sugerir que as percepções demonstradas pelas professoras no cotidiano relativas à valorização da função estejam equivocadas e nem desconsiderar as suas percepções.

Trazemos essa afirmação pelo fato de termos visto que, em suas respostas, os pais revelam indícios de valorização da função docente e do papel da escola, de acordo com o que apresentamos a seguir: (i) **“É na escola que ele vai poder aprender, é uma instituição que auxilia no desenvolvimento social, aprimorando habilidades e competências dos indivíduos. Além de desempenhar um papel fundamental na formação do conhecimento, dos valores e comportamentos”;** (ii) **“Etapa da formação da criança, é onde ela começa a experimentar o mundo fora do núcleo familiar, faz novos amigos, aprende a conviver com as diferenças. A escola não pode ser vista como um lugar onde são realizados só os cuidados básicos de higiene, e sim onde educar e cuidar estejam agregados e, mais ainda, onde laços afetivos sejam criados. É grande a importância dos primeiros anos para a construção dos alicerces da personalidade e do conhecimento”;** (iii) **“Através do convívio social que se estabelece nas unidades de Educação, a criança se percebe e se impõe como indivíduo. No convívio diário com seus pares, ela experiencia em suas diversas relações o compartilhar, o brincar, o crescer e se desenvolver”.**

Queremos enfatizar com essa reflexão que, no processo de formação humana, entende-se que a dimensão afetiva e a dimensão cognitiva formam uma unidade, e o processo educativo é que a materializa. Dimensões que podem estar imbricadas aos paradigmas das atribuições docentes e ao esvaziamento dessa função no contexto histórico de criação das escolas de educação infantil e que ainda têm impactado o modo com que os professores se significam, bem como parecem estar enraizadas nessa etapa educativa, evidenciando-se, assim, como uma tensão tanto no universo educacional quanto no contexto das relações sociais nos quais os docentes estão inseridos.

A projeção da leitura implícita que as docentes fazem da realidade objetiva se dá por meio da imagem subjetiva realizada por elas e se traduz nos sentidos objetivos e nos sistemas simbólicos presentes nos meios sociais. A subjetividade pode ser interpretada como a totalidade dessa conjuntura, que é parte subjetividade social e parte subjetividade individual, além de tomar forma nas relações particulares da realidade.

Nesse sentido, a subjetividade social por nós mencionada relaciona-se com a desvalorização à qual as professoras fazem menção e com a generalização feita por elas no tocante ao entendimento

sobre a função docente tendo como parâmetro o *status* que a profissão recebe socialmente. E a subjetividade individual faz com que a desvalorização se materialize nos questionamentos das docentes quanto à denominação que recebem dos pais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificar as concepções acerca do papel da escola de educação infantil e sobre a função dos professores dessa etapa educativa foi o que impulsionou a escrita deste texto. Para tanto, selecionamos duas perguntas para análise, uma feita aos pais em um questionário e a outra às professoras por meio de uma entrevista semiestruturada. Nesse processo, foi possível constatar a existência de tensões entre a “leitura” das atitudes dos pais feita por elas e sua compreensão no tocante à não valorização da função docente.

Na análise das respostas das professoras entrevistadas, podemos considerar que talvez suas palavras sejam uma projeção da forma com que elas sentem e/ou interpretam o que consideram ser a concepção que a sociedade, de um modo geral, tem da função docente. Nessa perspectiva, acreditam que a sociedade tende a valorizar mais os professores das outras etapas educativas. Concepções essas que se materializaram com base em elementos históricos, econômicos, sociais e paradigmáticos, visto que, não sendo um espaço neutro, as escolas, enquanto instituições, refletem os movimentos históricos e culturais.

Percebemos, assim, que esses elementos estão imbricados ao processo de significação, o que influencia as percepções nos diferentes grupos sociais, mediadas, às vezes, por uma carga valorativa. Nas respostas dos pais, pudemos identificar dois aspectos que merecem ser retomados: o primeiro deles foi salientar a necessidade de ter um local onde deixar os filhos em virtude de compromissos laborais, e o segundo, sinalizar e reconhecer de forma bem expressiva a compreensão de que a escola tem conteúdos a serem desenvolvidos, demonstrando que valorizam a escola e a função docente.

No entanto, em um movimento comparativo com algumas respostas dadas pelos pais, podemos dizer que existe uma contradição, caso seja realizada uma leitura aligeirada dessas respostas, visto que, quando indicam a necessidade de um local para deixar os filhos, isso pode ser considerado que eles têm a concepção de que a guarda de suas crianças é função da escola de educação infantil. Tais concepções foram sustentadas pelas demandas a respeito da função da escola de educação infantil estabelecida historicamente.

E é nesse recorte sobre a função que os docentes da educação infantil, em certa medida, ainda se apoiam tendo como referências teorias sociais constituídas também historicamente. Observar as contradições existentes entre as respostas dos pais e as das professoras, tendo por referência as concepções no que se refere ser a natureza da tarefa educativa, e ao mesmo tempo conhecer a “visão” que os professores fazem sobre as atitudes dos pais – significando-as como não valorização da função docente –, apresenta-se como uma dualidade inserida no universo educacional e sinaliza a complexidade desse contexto. Nesse sentido, compreender essa dualidade é demonstrar o entendimento das concepções que se desenvolvem por meio de conceitos.

Considerar que os conceitos possibilitam a construção das concepções e que estas são parte do contexto histórico, é reconhecer que elas, assim como os conceitos, se alteram por meio das mudanças paradigmáticas. Assim, a dualidade faz parte desse processo e está inserida na sociedade. Captar essa dualidade no contexto social é conscientizar-se desse movimento e de que nele está o domínio da complexidade do processo educativo.

Ter a compreensão da complexidade inserida no universo educacional é o que possibilita a tomada de consciência, assim como o entendimento das contradições presentes nos contextos sociais e de que estas se materializam nos aspectos relativos às imposições sociais, políticas e econômicas. Aspectos que socialmente podem disseminar diferentes processos de significação, que se estabelecem enquanto resultados de associações e generalizações das subjetivações individuais ou coletivas.

Assim, os processos de significação sinalizam também a complexidade da ação docente no entendimento que esta é o resultado da mediação, que, em outras palavras, é a natureza da prática educativa como um processo que deve ser inserido de forma ampla no contexto das relações sociais. Dessa forma, enquanto movimento revolucionário que possibilita a significação do outro em relação à

função docente, impulsionaria, de certa forma, uma ação consciente, estabelecendo um conhecimento objetivo dessa ação, que sendo referenciada pela dualidade da realidade objetiva, pode se tornar substância da consciência. Ou seja, transcender essa dualidade é assimilar que a mediação é o elemento principal de conscientização.

REFERÊNCIAS

BARROS, João Paulo Pereira; PAULA, Luana Rêgo Collares de; PASCUAL, Jesus Garcia; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; XIMENES, Verônica Moraes. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 174-181, ago. 2009. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000200004. Acesso em: 19 set. 2017.

CARVALHO, Maria Aparecida Alves Sobreira; ARAÚJO, Sicília Maria Moreira de; XIMENES, Verônica Moraes; PASCUAL, Jesus Garcia. A formação do conceito de consciência em Vygotsky e suas contribuições à psicologia. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 62, n. 3, p. 13-22, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2290/229017545003.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.

CASTRO, Rafael de Fonseca; ALVES, Clarice Van Peres. Consciência em Vygotsky: aproximações teóricas. In: SEMINÁRIO DA ANPED DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais [...]*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em:

<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/744/375>.

Acesso em: 27 out. 2017.

DELARI JR., Achilles. *Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas: Alínea, 2013.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERNANDES, Tatiana Márcia. *Professoras de educação infantil: dilemas da constituição de uma especificidade profissional: um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009)*. Orientadora: Eloísa Acires Candal Rocha. 2010. 65 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FLÔRES, Vanessa Medianeira da Silva; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. A gestão na educação infantil: concepções e práticas. In: SEMINÁRIO DA ANPED DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais [...]*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em:

<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2689/343>.

Acesso em: 22 fev. 2022.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; CRUZ, Maria Nazaré da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*, Campinas, v.17, n. 2, p. 31-45, maio/ago. 2006.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627>.

Acesso em: 19 set. 2017.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; BENITES, Larissa Cerignon; NETO, Luiz Sanches; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisângela Venâncio; ARNOSTI, Rebeca Possobom; NETO, Samuel de Souza. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339>. Acesso em: 03 fev. 2022.

LORDELO, Lia Rocha. *A consciência como objeto de estudo na psicologia de L. S. Vigotski: uma reflexão epistemológica*. Orientador: Robinson Moreira Tenório. 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2007.

LORDELO, Lia Rocha. A crise da psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L.S. Vigostki. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 27, n. 4, p. 537-544, out./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722011000400019&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 7 nov. 2017.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. *A infância resiste a escola?* Orientadora: Adelaide Alves Dias. 2014. 237 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2014.

MARCONDES, Keila Hellen Barbatto. *Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos*. Orientadora: Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo. 2012. 373 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Paulista, Araraquara, 2012.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: Livro I*. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 1.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. Educação infantil no Brasil: história e políticas educacionais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, n. 4, p. 1278-1296, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6198/619866421014.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. Processo histórico da educação infantil no Brasil: educação ou assistência? In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf. Acesso em: 29 nov. 2021.

PASQUALINI, Juliana Campregher. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. Orientadora: Lígia M. Martins. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIRES, Adriane Regina Scaranti; MORENO, Gilmara Lupion. Rotina e escola infantil: organizando o cotidiano de crianças de 0 a 5 anos. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15902_9267.pdf. Acesso em: 29 nov. 2021.

PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, Elizabeth. Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski. *Universitas: Ciências da Saúde*, v. 9, n. 1, p. 101-135, 2011. Disponível em: <https://publicacoesacademicas.uniceub.br/cienciasaude/article/view/7>. Acesso em: 06 nov. 2017.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. *Estudos da Psicologia*, Campinas, v. 29, n. 3, p. 327-340, jul./set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000300003. Acesso em: 6 nov. 2017.

RANIRO, Caroline. *O final da Educação Infantil e o início do ensino fundamental: a escola revelada por crianças e professoras*. Orientadora: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo. 2016. 257 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Teoria e método em psicologia*. Tradução de Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas I*. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas III*. Madri: Visor, 2000.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Adelir Aparecida Marinho de Barros - ID: 8b73531f-db56-4914-9502-4cc4d4d8ed73

Heloisa helena Oliveira de Azevedo - ID: 0c8ca7d4-06ad-4527-9cea-a8801fcb8746

CONFLITOS DE INTERESSE

Os pesquisadores afirmam que não há conflitos de interesse

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.