



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CONDIÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REPRESENTAÇÕES DO PRESENTE**

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação/UFMG
2011**

ELENICE DE BRITO TEIXEIRA SILVA

**CONDIÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REPRESENTAÇÕES DO PRESENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Escolar - Instituições, Sujeitos e Currículo.

Orientador: Professor Dr. João Valdir Alves de Souza

Co-orientadora: Professora Dra. Isabel de Oliveira e Silva

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação/UFMG
2011**

S586c **Silva, Elenice de Brito Teixeira, 1983 --**
T **Condição docente na educação infantil : Representações**
 do presente / Elenice de Brito Teixeira Silva. - UFMG/FaE,
2011.
198 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador : João Valdir Alves de Souza.

Co-orientadora : Isabel de Oliveira e Silva.

Bibliografia : f. 178-186.

Anexos : f. 187-198.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Representações.
3. Formação de professores. 4. Educação de crianças
pequenas. 5 – Professores -- Satisfação no trabalho.

CDD- 371.104

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

**CONDIÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REPRESENTAÇÕES DO PRESENTE**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Valdir Alves de Souza - UFMG

Orientador

Prof. Dra. Isabel de Oliveira e Silva – UFMG

Co-Orientadora

Prof. Dra. Magali dos Reis – PUC – Minas

Prof. Dra. Livia Maria Fraga Vieira – UFMG

Dedico este trabalho a todas as educadoras e educadores que com cuidado, afeto e atenção, ajudam a construir uma infância criadora e feliz.

AGRADECIMENTOS

Há uma frase de um poeta espanhol chamado António Machado que diz: *“Caminhante não há caminho, o caminho faz-se ao andar”*.

Aliás, a metáfora do caminho é comumente utilizada para representar a vida humana como um espaço de tempo que percorremos em meio aos desafios e obstáculos. Felizmente, nesse exercício de andar e fazer o nosso caminho não estamos sós e nele encontramos os cenários, as paisagens e, principalmente as pessoas que o tornam mais prazeroso.

Ao terminar o caminho do mestrado na FAE/UFMG, quero agradecer de um modo especial:

A Deus, pela vida.

À minha mãe, que me contou as primeiras histórias e me ensinou que elas são portadoras de valores que nos formam.

Ao meu esposo Adelson, porque seu amor foi a força que me fez suportar a saudade; seu apoio, paciência e nossas conversas, muitas vezes me fizeram ver além do que escrevia;

Ao meu pai, minhas irmãs, irmãos, cunhados e cunhadas que mesmo longe se preocupavam com minhas andanças e entendiam carinhosamente a “minha falta de tempo.”

Aos meus sobrinhos, por tornarem as minhas visitas à família mais alegres.

À minha “Dinda”, pelo carinho a mim dedicado desde o Jardim de Infância.

Aos meus orientadores João Valdir e Isabel, pelos momentos de escuta e confiança na minha capacidade de concluir esse trabalho; e, sobretudo, pelas valiosas observações e sugestões.

À professora Emília Peixoto Vieira, do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz, que despertou em mim o desejo de pesquisar o trabalho de professores e professoras.

Às minhas colegas do Instituto Nossa Senhora da Piedade, sobretudo Ir. Georgina, Margarete e Lavínia, por compartilharem comigo não só os caminhos da profissão, mas um ideal de formação humana.

Aos amigos: Margarete, Zano, Lu e Junior, por proporcionarem fins de semana de refúgio em tempos de escrita.

A Avandelson e amigos do Seminário Nossa Senhora de Guadalupe, pela acolhida em BH.

Aos professores do Programa de Pós Graduação da FAE, e especialmente ao professor Júlio Emílio Diniz-Pereira, pelas interlocuções importantes no delineamento do projeto de pesquisa.

Aos colegas do mestrado: Arlete, Neilton, Álida, Marcelo e Paulinha, pela troca de experiências e angústias.

Às companheiras de apartamento: Sônia, Taty, Patrícia, Jamila e Mayra, com as quais dividi não só a estadia, mas momentos de alegria e saudades de casa.

Às professoras e ao professor participante desta pesquisa que gentilmente me relataram suas histórias.

E à Rose, pela atenção e delicadeza com as quais me atendeu em vários momentos na Secretaria da Pós.

O que me faz continuar na Educação Infantil é a esperança no homem. E falo desse homem que é formado na infância. Você não pode esperar para educar um homem adulto, porque não vai conseguir, é tarde demais. Educar é um trabalho que começa na infância e se começa cuidando e respeitando essa infância. Então, quando eu penso no futuro, no cidadão de amanhã, eu penso no cidadão criança que tem o direito de estar aqui e ser bem cuidado. Porque essa criança que cuidamos e educamos agora vai crescer; e saber que sua vida e seu futuro depende muito do trabalho educativo que é feito agora, é uma responsabilidade para nós professoras. Eu penso que para ser professora na Educação Infantil a gente tem que acreditar no homem.

(Professora Adnair)

RESUMO

Esta pesquisa priorizou trajetórias profissionais de cinco professoras e um professor em exercício na educação infantil no município de Ilhéus/BA, buscando interpretar as representações da prática educativa expressas nas narrativas desses sujeitos. Nessa perspectiva, busquei a possibilidade de reconstituição das expressões, palavras, silêncios, atitudes, sentimentos e conhecimentos que perpassam as práticas de professoras da educação infantil e que traduzem concepções e sensibilidades docentes. Parto do pressuposto de que existe um conjunto de discursos que, de alguma maneira, ajudam a construir as representações sobre essa prática. São discursos sobre a mulher, a divisão do trabalho, a criança e o magistério, muitas vezes respaldados em concepções naturalísticas, religiosas e políticas que integram as práticas sociais e ajudam a construir, manter e também superar as identidades docentes. Diante da diversidade de enfoques teóricos sobre a questão das representações optei por dialogar com a teoria das representações proposta pelo sociólogo e filósofo francês Henri Lefebvre (1983). Esta opção apoiou-se na compreensão de que os pressupostos lefebvreanos apresentam-se como possibilidade para desvendar as condições por meio das quais as representações dessa prática se formaram. O diálogo com autores que têm dedicado à questão da condição docente na educação infantil, como Kramer (2003; 2008), Rocha (2001), Cerisara (2002), Silva (2008), e outros, bem como a análise de questionários e a interpretação das entrevistas narrativas (FLICK, 2004; BOLÍVAR, 2002), me conduziram à conclusão de que as professoras e o professor da educação infantil, se consideradas suas origens familiares, experimentaram um movimento de ascensão em suas trajetórias sociais quando da inserção no magistério. Hoje, entretanto, os sujeitos consideram estar vivendo um momento cada vez mais desprestigiado, tanto do ponto de vista econômico, quanto social. Algumas representações sociais existentes sobre a prática educativa na educação infantil e que dizem dessa prática como naturalmente feminina, pouco profissional e voltada para a proteção e suprimento das necessidades das crianças, de algum modo sustentam algumas passagens narrativas dos sujeitos entrevistados. No entanto, essas representações são contextualizadas e ganham elementos de práticas emergentes que ocorrem em instituições desprovidas de condições objetivas; de práticas de cuidado voltadas para crianças de meios populares; como também, de discursos pedagógicos que enfatizam o desenvolvimento infantil e os direitos da criança.

Palavras-chave: Representação, narrativas, condição docente, educação infantil.

ABSTRACT

This research prioritized professional trajectories of five teachers and a professor in activity in early childhood education in Ilhéus / BA, aiming to interpret the representations of educational practice expressed in the narratives of these individuals. From this perspective, I sought the possibility of reconstitution of the expressions, words, silences, attitudes, feelings and knowledge that underlie the practices of early childhood education teachers and translate their concepts and sensibilities. I started from the assumption that there is a set of discourses that, somehow, help to build the representations of this practice. They are discourses on women, the division of labor, children and teaching, often backed in naturalistic conceptions, religious and political practices that integrate social and help build, maintain, and also overcome the teachers' identities. Through the diversity of theoretical approaches on the issue of representations I opted for dialogue with the representation theory proposed by French philosopher and sociologist Henri Lefebvre (1983). This option was based on the understanding that the assumptions Lefebvrian present as possible to unravel the conditions through which the representations of this practice have been formed. The dialogue with authors who have devoted to the issue of teaching conditions in early childhood education, as Kramer (2003, 2008), Rocha (2001), Cerise (2002), Silva (2008), and others, as well as questionnaires analysis and interpretation of narratives interviews (FLICK, 2004; BOLIVAR, 2002), led me to the conclusion that the teachers and kindergarten teacher, when considering their family backgrounds, experienced an upward movement in their social trajectories when they insertion in teaching. Today, however, individuals consider to be living in a time increasingly discredited, both economically and socially. Some social representations about the practice and education in early childhood education say that such activity as naturally feminine, non professional and directed towards the protection and supply the needs of children, somehow maintain some narrative passages of the individuals interviewed. However, these representations are contextualized and gain elements of the emerging practices that occur in institutions devoid of objective conditions; practices of care programs for children of popular area, as also, for pedagogical discourses that emphasize child development and child rights.

Keywords: representation, narratives, teaching conditions, early childhood education.

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
CEPLAC – Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OPPED – Observatório de Políticas Públicas Educacionais
PAR – Plano de Ações Articuladas dos Municípios
PME – Plano Municipal de Educação
PP – Proposta Pedagógica Municipal
PCCS – Plano de Cargos, Carreira e Salários do Magistério Público Municipal
PROAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Serviço
RME – Rede Municipal de Ensino
RTF – Referencial para Formação de Professores
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEC/BA – Secretaria Estadual de Educação da Bahia
SEDUC – Secretaria Municipal de Educação
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

MAPAS

Figura 01 – Mapa de Localização do Município de Ilhéus/BA.....69

GRÁFICOS

Figura 02: Professoras de educação Infantil da cidade de Ilhéus segundo a idade.....88

Figura 03: Aspectos acadêmico-escolares/formação das professoras.....92

Figura 04: Renda como profissional da educação infantil.....94

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Indicadores do atendimento na Educação Infantil em Ilhéus/BA.....	74
Tabela 02 - Nomenclaturas utilizadas na organização das etapas da Educação Infantil.....	82
Tabela 03 - Tempo de exercício do magistério na Educação Infantil.....	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 Representação: uma aproximação teórico-conceitual.....	22
2 Os caminhos da pesquisa: abordagem, sujeitos e metodologia.....	26
3 <i>Narrativa, realidade e representação</i> : implicações metodológicas.....	29
1. CAPÍTULO 1 – PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUJEITOS DE UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA MARCADA POR AMBIGUIDADES.....	37
1.1 A educação infantil no contexto brasileiro: a criança como sujeito de direitos.....	38
1.2 A especificidade da prática educativa em creches e pré-escolas.....	43
1.2.1 Educar e cuidar: “duas faces de um único ato de zelo”.....	52
1.2.2 Elos entre o feminino e as práticas de cuidado das professoras.....	57
1.3 O percurso dos estudos sobre identidade e condição docente na Educação Infantil.....	60
2. CAPÍTULO 2 – RETRATOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ILHÉUS /BA: HISTÓRIAS, SUJEITOS E CENÁRIOS.....	68
2.1 Primeiras imagens - o local da pesquisa.....	89
2.2 A educação infantil “com a mala na cabeça”.....	72
2.2.1 Organização do tempo e do trabalho nas Instituições.....	80
2.2.2 Espaços e fazeres – desafios da prática do cuidado/educação.....	84
2.3 Ele e elas na educação infantil.....	87
3. CAPÍTULO 3 – NARRATIVAS DE SI: MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E TRAJETÓRIAS DOCENTES.....	98
3.1 Margarida: “ <i>a gente vive entre a dor e a alegria</i> ”.....	100
3.2 Adnair: “ <i>é um trabalho que exige paciência</i> ”.....	106
3.3 Judite: “ <i>a gente se sente muito só</i> ”.....	109

3.4 Mara Mirna: “o prazer está na relação com a criança”	112
3.5 Hermínia: “tudo começou com um sonho”	115
3.6 Adairton: “aqui eu não sou só professor”	119
3.7 Algumas inferências	125
4. CAPÍTULO 4 – PROFESSOR, PROFESSORAS E SUAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVOS TEMPOS, NOVAS RELAÇÕES?	135
4.1 Nas narrativas, a criança	136
4.2 Nas narrativas, uma “rede” de relações	143
4.2.1 Da relação com as crianças	143
4.2.2 Da relação com as famílias	150
4.2.3 Da relação com os pares e outros profissionais	156
4.3 Nas narrativas, o espaço, o cotidiano e as condições de trabalho	160
4.4 Nas narrativas, a prática educativa na educação infantil: notas finais	165
CONCLUSÃO	167
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178
ANEXOS	187

INTRODUÇÃO

Porque eu acho que a gente que é professora de educação infantil não tem esse negócio de dizer: aqui na escola eu sou professora e lá (em casa) eu sou mãe, esposa e dona de casa. É tudo uma pessoa só com seus problemas, suas alegrias e suas dores. Eu aprendi a ser professora de criança a partir da minha experiência como mãe; com a maturidade que ganhei cuidando dos meus filhos. Só assim a gente aprende a ter aquela paciência, a falar a linguagem da criança. Só assim a gente aprende as manhas.

[...] mas também acho que é preciso ter vocação; é preciso gostar mesmo de criança, de cuidar delas, de brincar, cantar... e isso acho que é mais fácil para nós mulheres que já fazemos isso o tempo todo em casa com nossos filhos. Eu digo que escolhi o magistério por vocação mesmo e também porque naquela época era o emprego das mulheres. Hoje é que a gente já vê alguns homens, mas não era assim não.

Então eu acho que ser professora de educação infantil é assim: (...) ser muita coisa ao mesmo tempo: cantora, dançarina, palhaça, contadora de história, enfermeira (risos). É muito divertido! Pense: em que outra profissão você pode ser tudo isso? Só que também tem as dores, o cansaço, a solidão. A coluna e a voz são os mais prejudicados. Porque as crianças são pequenas, as cadeiras e mesas são baixas; a gente se abaixa o tempo todo e nessa idade é complicado. E ainda tem os agravantes: não ter aquela orientação para lidar com as dificuldades do dia a dia, como os meninos especiais, por exemplo; não ter espaço apropriado; não ter apoio dos pais; ganhar pouco e não ver nosso trabalho reconhecido. Eu digo isso porque as pessoas acham que a gente só brinca e cuida de menino; que a gente não é professora como quem ensina para os grandes. Mas é verdade. E até mesmo algumas colegas acham que a gente trabalha pouco, não precisa planejar, estudar, essas coisas. Eu já ouvi muitas dizerem que quando faltar pouco tempo para aposentar vão pedir remoção para uma creche.

[...] então, como professora de educação infantil eu acho que a gente vive mesmo é entre a dor e a alegria. Entre a alegria de trabalhar com essas crianças tão carinhosas e entre tantas dores que a gente enfrenta nessa profissão. Mas, ainda assim, acho que vale a pena chegar ao fim do dia e saber que nossa missão foi cumprida.

(Margarida)

O trecho do depoimento da professora consegue tocar com propriedade nas razões primeiras da minha incursão por trajetórias de professoras da educação infantil. Razões estas que emergiram nos encontros com um emaranhado de imagens, relatos e histórias que me foram contadas em

situações diversas por colegas-professoras de uma instituição de educação infantil, quando da minha inserção na rede municipal de educação em Ilhéus/BA no ano de 2008.

Eram histórias de professoras nas quais ecoavam vozes sobre o magistério para a educação infantil: um trabalho para mulheres que exige vocação e pouca qualificação; a função das professoras é brincar e cuidar de crianças; somos muitas em uma pessoa só; é uma missão que recompensa.

Frases curtas e desabafos de mulheres-professoras que evocavam com frequência as lembranças felizes dos “tempos áureos” da profissão; imagens reveladas nas atitudes que traziam as marcas do cansaço e do desânimo; e tantas outras histórias de professoras que iniciaram o trabalho na educação infantil às vésperas da aposentadoria, buscando, segundo elas, um lugar com menos trabalho; e ainda fragmentos de histórias de algumas jovens professoras (em menor número, é verdade) que se socializavam na profissão demonstrando a insegurança tateante de quem busca referências para a atuação profissional frente à incerteza se, de fato, queriam ser professoras, e de crianças pequenas.

A convivência com essas mulheres-professoras de gerações distintas provocara em mim o desafio de compreender melhor o que se passava por aquele “entre” de que fala a professora Margarida. De identificar os sentimentos e os sentidos comprimidos *entre a dor e alegria* de ser professora de crianças pequenas em espaços institucionais só muito recentemente reconhecidos como espaços de direito; *entre a dor e a alegria* de enveredar pelas tramas de uma profissão em construção e se constituir como professora num campo marcado fortemente pelas relações de gênero e por discursos que dizem dessas professoras como pouco profissionais.

O entre é aqui compreendido como intervalo e lugar de revelação da palavra proferida pelo ser, de que fala Martin Buber¹. O entre como aquilo que “escapa aos sujeitos individuais da história porque revelador do conteúdo impessoal do seu pensamento”, como textualizou a professora Eliane Marta Teixeira Lopes (2003) fazendo uso das palavras gestadas por Le Goff. O entre como algo que media a relação das professoras com suas práticas

¹ Martin Buber, em *Eu e Tu*, obra traduzida para o português em 1977.

desenvolvidas em creches e pré-escolas, com crianças marcadas pelas características de fragilidade e dependência da figura do adulto. Práticas estas, reconhecidamente diferenciadas das práticas de ensino que ocorrem cotidianamente em escolas de ensino fundamental, médio, de jovens e adultos, e sobretudo, em que pesam as relações de cuidado e afeto; ou poderia dizer ainda de práticas muito próximas a outras historicamente atribuídas às mulheres e situadas nos ambientes doméstico e privado.

Da ignorância de como se constrói um discurso sobre o que é ser professora da/na educação infantil à desconfiança de que se constrói referências sobre a prática educativa com crianças pequenas em meio aos discursos polifônicos que dizem o que devem ser e fazer os professores e professoras, encontro as palavras especialmente ricas de Eliane Marta Teixeira Lopes em *Da sagrada Missão Pedagógica*:

Que falamos e como falamos? Como agimos hoje na nossa prática docente? Não se diz a mesma coisa, não se diz por causa das mesmas coisas, não se diz no e do mesmo lugar e época, não se diz às mesmas pessoas, não se diz empregando as mesmas estruturas sintáticas e morfológicas. Mas alguma coisa *insiste*. UMA professora/ UM professor pode não estar submetido a esse todo educativo. TODOS os professores podem não estar; mas AS professoras, OS professores estão sim, imersos nesse ETHOS pedagógico, religioso e feminino, repetidas vezes reiterado, profundamente pregnado de lutas, de conflitos, de renegados, de reprimidos, de recalcados, que não se pode continuar ignorando [...] sob o risco de manter o presente ignorado (2003:58).

Dessa forma, parti do pressuposto de que existe um conjunto de discursos que, de alguma maneira, ajudam a construir as representações sobre essa prática. São discursos sobre a mulher, a divisão do trabalho, a criança e o magistério, muitas vezes respaldados em concepções naturalísticas, religiosas e políticas que integram as práticas sociais e ajudam a construir, manter e também superar as identidades docentes.

Essa pesquisa se insere numa perspectiva teórica que compreende a identidade como um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão, e também uma construção que remete às ações de agentes ativos e reflexivos capazes de justificar suas práticas e dar coerência às suas escolhas

(NÓVOA, 2000; DUBAR, 2005; GIDDENS, 2002). Nessa perspectiva, a identidade profissional dos docentes, analisada como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, é também resultante das representações que os professores fazem de si mesmos, de suas funções e suas práticas. Nessa construção, os professores fazem escolhas que constituem parte de suas histórias de vida, das condições de trabalho e do imaginário social sobre a profissão e práticas docentes (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005).

Quem são essas mulheres? Como se fizeram professoras? Como se sentem hoje na profissão? Como pensam suas práticas com crianças pequenas? Como e onde buscam referências para a atuação profissional? Que discursos e práticas contribuíram para constituí-las enquanto sujeitos/professoras? Estas foram as questões que me apresentavam no começo. À medida que essas questões tomavam o foco da minha atenção, fui percebendo o quão recente e incipiente é o campo de estudos sobre educação infantil, sobretudo, quando se trata das profissionais que trabalham neste nível de ensino. Os estudos realizados no Grupo de Pesquisa sobre o Trabalho Docente do Departamento de Educação na Universidade Estadual de Santa Cruz forneceram os primeiros indícios de que a problemática do trabalho e identidade de professores e professoras também era lacunar no meio acadêmico brasileiro.

Por outro lado, os estudos mais recentes dão pistas de que a docência na educação infantil não é a mesma docência exercida em outros níveis de ensino. Esses estudos trazem indicativos importantes de que os referenciais do magistério único não dão conta da infância que hoje frequenta creches e pré-escolas, assegurada pelo princípio do direito, e revelam concepções de crianças como seres com características próprias que demandam um trabalho voltado para suas especificidades.

Também pode-se dizer que as investigações acerca da condição docente têm buscado outras abordagens para a compreensão dos modos de ser professora em instituições de educação infantil, na tentativa de dar conta da complexidade desses espaços e da natureza do trabalho de cuidado/educação. Essas abordagens tomam os professores como sujeitos sócio-históricos que se constituem nos imbricamentos entre as experiências e ações individuais e

sociais. E, nesse sentido, as trajetórias de professoras e professores, suas narrativas de histórias de vida pessoal e profissional têm sido aliadas das pesquisas que buscam identificar continuidades e descontinuidades nos modos de viver, pensar e sentir a docência. Ou como quer Lopes (2003), buscar as *pregnâncias de possíveis*² na constituição da especificidade de ser professora da educação infantil.

A abordagem sócio-histórica sugere que o desenvolvimento da complexidade humana, das identidades sociais e da própria constituição do sujeito se dá num processo dinâmico de apropriação da experiência histórica e cultural. Nesse processo, as interações sociais desempenham um papel importante.

A condição docente³, nessa abordagem, é um modo de ser e viver a docência (ARROYO, 2007) que é construído nesse imbricamento pessoal e profissional que o professor carrega consigo nos diferentes espaços sociais de vivência. Dessa forma, a condição docente se constitui nas relações estabelecidas pelos sujeitos consigo mesmos, com suas trajetórias e com os meios concebidos por eles; se constitui nas temporalidades da história, ou seja, nas possibilidades de experiência dos sujeitos.

Uma questão analítica sustentou a pesquisa, desde a formulação do objeto à definição dos aportes teóricos e metodológicos: se as condições de existência de professoras e professores são distintas, como são distintas as posições que ocupam elas/eles e seus alunos em relação aos recursos e contextos sociais, haveria uma prática educativa na educação infantil substancial e revestida de características comuns, como é comumente representada e perseguida pelo discurso histórico, político e pedagógico?

Sendo assim, a pesquisa priorizou trajetórias profissionais de cinco professoras e um professor em exercício na educação infantil, buscando

² *Pregnância* é um termo que a autora empresta de Merleau-Ponty e que designa penetração, mistura, permeação, fusão, fertilidade, fecundidade, abundância. *Pregnância*, nesse sentido, exprime “tudo aquilo que não sendo visível nos permite ver e não sendo pensado nos dá a pensar através de um outro pensamento” (LOPES, 2003:50).

³ O termo “condição”, empregado em relação ao docente pode designar também posição social reconhecida na sociedade, de acordo com o grau de consideração atribuído a sua função assim como sua competência, condições de trabalho, remuneração e vantagens materiais garantidas em comparação com outras profissões (Cf. Recomendação Relativa à Condição Docente aprovada pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente. Paris, 5 de outubro de 1966).

interpretar as representações da prática educativa expressa nas narrativas desses sujeitos. O que busco é a possibilidade de reconstituição dos gestos, expressões, palavras, silêncios, atitudes, sentimentos e relações pedagógicas – representações – que perpassam as práticas de professoras da educação infantil e traduzem concepções e sensibilidades docentes.

Em algum momento da minha incursão, decidi que trabalharia com um pequeno grupo de professoras que tivesse em comum o exercício do magistério público na educação infantil, com crianças entre três e cinco anos de idade. Esse recorte se fez necessário, uma vez que, o trabalho de uma professora que atua na creche (conforme designada pela LDB – que atende crianças de 0 a 3 anos) se difere, significativamente do trabalho com crianças maiores – 4 e 5 anos.). Sem nenhuma pretensão de estabelecer uma dicotomia ou hierarquia entre esses segmentos, considero que as características dessa atuação e seus impactos na constituição da identidade docente demandam diferentes abordagens, sobretudo quando se refere às relações de cuidado/educação.

Diante da diversidade de enfoques teóricos sobre a questão das representações optei por dialogar com a teoria das representações proposta pelo sociólogo e filósofo francês Henri Lefebvre (1983). Para proceder à análise da prática educativa na educação infantil expressa nas representações de professoras, os pressupostos lefebvreanos apresentam-se como possibilidade para desvendar as condições por meio das quais as representações dessa prática se formaram, sem perder de vista que toda representação sofre alterações e pode até ser superada, mas conserva a sua origem.

O que apresentarei ao longo dos capítulos que compõem esta dissertação são recuos históricos feitos pelos próprios sujeitos em suas trajetórias e que me pareceram decisivos na constituição dos discursos sobre suas práticas. Trata-se, portanto, de um esforço para tocar nas temporalidades⁴ da história da condição docente construída por professoras na

⁴ Na fenomenologia existencial de Heidegger, é considerada uma das categorias mais essenciais do “ser aí” ou seja, do ser no mundo, na medida em que a própria autoconsciência só se dá através da experiência interna do tempo. Nesse sentido, o futuro não é posterior ao passado e este não é anterior ao presente. A temporalidade, pois, diz respeito ao movimento do “futuro-que-vai-ao passado-vindo-ao-presente”; ou ainda, uma das formas puras da sensibilidade e uma das condições de possibilidade de nossa experiência do real, conforme

educação infantil, a partir de uma leitura dialética das relações de produção das práticas e dos discursos sociais, inspirada em Lefebvre (1983).

1. Representação: uma aproximação teórico-conceitual

A opção pela perspectiva lefebvreaana implica, a priori, a adoção da ideia de que as representações não são conhecimentos sobre o mundo impostos aos sujeitos, mas que elas também “vêm de dentro, são contemporâneas da constituição do sujeito, tanto na história de cada indivíduo como na gênese do indivíduo na escala social” (LEFEBVRE, 1983:20) ⁵.

O interesse pelas representações acerca de determinados fenômenos sociais tem sido crescente nos meios acadêmicos, talvez como busca de outras maneiras de compreender as relações dos sujeitos com tais fenômenos. Especificamente nos últimos anos parece ter sido recorrente a utilização de procedimentos de pesquisa que privilegiam as memórias e trajetórias de professores com a intenção de apreender as representações acerca do seu trabalho e dos posicionamentos desses sujeitos, ou ainda, de compreender outros aspectos do cotidiano escolar.

Mas o que são representações? Como conceito ou teoria, de que forma esta noção tem sido utilizada por esses estudos?

Desde a sua utilização por Durkheim para explicar e compreender a realidade social, o termo representação parece ser utilizado para expressar crenças, imagens, saberes, opiniões, visão de mundo, conhecimentos e sentimentos partilhados por um grupo.

Nos campos sociológico, filosófico ou ainda da Psicologia Social, enfoques teóricos diferentes intentam compreender a articulação entre vida coletiva numa sociedade e os processos de constituição simbólica em que os sujeitos dão sentido ao mundo através de uma identidade social. Na vertente historiográfica, por exemplo, o termo *mentalidades* é utilizado para exprimir a

postulou Kant. Tais conceituações podem ser encontradas no Dicionário Básico de Filosofia escrito por Japiassú e Marcondes (2008).

⁵ Todas as citações diretas e indiretas desta obra de Lefebvre (*La presencia y la ausencia: contribucion a la teoria de las representaciones*) são frutos de tradução livre minha.

ideia de coletividade que rege as representações e juízos dos sujeitos sociais sem que estes o saibam.⁶

É consensual que a Teoria das Representações Sociais, propriamente dita, surgiu como corpo teórico na obra de Serge Moscovici em 1969. O conceito de Representações, dessa maneira, foi concebido no cerne de uma teoria desenvolvida a partir da confiança de que as sociedades contemporâneas, onde os acontecimentos ocorrem em ritmo acelerado e não há tempo para que representações se tornem uma tradição, necessitaria de um conceito menos genérico que o de *representações coletivas*⁷ proposto inicialmente por Durkheim.

No campo da Psicologia Social as representações são compreendidas como fenômenos situados nos processos, através dos quais, o sujeito constrói uma identidade; ou ainda como um saber elaborado no meio social a partir das interações entre os sujeitos e da interpretação individual, e se constitui num universo de opiniões, crenças e conhecimentos sobre um objeto, que são organizados em torno de uma significação central (MOSCOVICCI, 2001; JOVCHELOVITVH, 2000; MINAYO, 2000; JODELET, 2001).

Para Lefebvre (1983), o conceito de representação tem uma história filosófica complexa. Na obra *La presencia y la ausencia: contribucion a la teoria de las representaciones* o autor refaz a trajetória⁸ do conceito em Hegel, Marx, Nietzsche, Heidegger e Kant. Para evitar compreensões equivocadas do sentido atribuído ao termo, logo no início da obra Lefebvre expõe a semântica da representação:

- Significado científico: Uma curva representa um fenômeno físico de vários parâmetros.

⁶ Cf. CHARTIER, Roger. A história Cultural entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990. p. 41.

⁷ Durkheim fez distinção entre representações individuais (domínio da Psicologia) e representações coletivas (domínio da Sociologia). Para ele, as leis que explicavam os fenômenos coletivos não são as mesmas que explicam os fenômenos individuais. Durkheim argumentou ainda que as representações coletivas não podem ser reduzidas a um conjunto de representações individuais. Representações em Durkheim “*correspondem à maneira pela qual esse ser especial, que é a sociedade, pensa as coisas de sua própria experiência*” (1996, p. 513).

⁸ Não constitui objetivo desta pesquisa, refazer a trajetória do conceito representação no campo filosófico. O caminho percorrido por Lefebvre é apresentado por Lutfi et al (1996), no

- Significado político: Um deputado representa uma região; um senador representa um estado, ou um partido; um sindicato representa os trabalhadores de uma empresa.
- Significado “mundano”: Tem o sentido de fazer-se representar em uma cerimônia, estar em representação.
- Significado comercial: Determinada loja é representante de tais produtos, ou de tal marca.
- Significado estético: Um quadro representa um contexto histórico, uma paisagem.
- Significado filosófico: Para Lefebvre, o significado mais amplo e mais importante porque é a chave das demais significações. Entra no pensamento filosófico desde Kant, sem definir-se claramente e já na filosofia moderna, assume a proposição de que “a representação não é nem verdade, nem a mentira, nem a presença nem a ausência, nem a observação nem a produção, mas algo intermediário.” (LEFEBVRE, 1983:15).

A partir das diferentes acepções do termo, o autor esclarece que em sentido geral as representações são:

[...] fatos de palavras e de práticas sociais. [...] fenômenos da consciência individual ou social que acompanham uma palavra – ou uma série de palavras – e um objeto – ou uma constelação de objetos – em uma sociedade e em uma língua determinadas (1983: 23).

Lefebvre lembra que há uma distinção entre representação e mitos, símbolos, imagens, relatos e imaginário, mas uma distinção que deve partir das representações mesmas e não de uma classificação arbitrária (1983:24).

A fertilidade do conceito de representação em Lefebvre, a meu ver, está na concepção subjacente de que há uma relação de precedência entre as relações sociais vividas e as concebidas pelos sujeitos. Dito de outra forma, as representações se formam no espaço entre o sujeito e o objeto; entre a presença e a ausência; entre o vivido e o concebido (LEFEBVRE, 1983:96-97).

É, pois, entre aquilo que é vivido e aquilo que é concebido pelo sujeito que as representações historicamente constituídas fazem as vezes de mediadoras; E nesse movimento dialético, diz Lefebvre, “umas se consolidam, modificando por sua vez, o vivido e o concebido; outras circulam ou desaparecem sem deixar pistas” (LEFEBVRE, 198: 223).

Até aqui já se pode inferir a importância que Lefebvre concede à vivência dos sujeitos, às relações travadas em contextos sócio-históricos entre sujeito e suas práticas sociais; enfim, a importância que a categoria mediação ganha em sua teoria para demonstrar como os atos de conhecer, criar, viver, falar e pensar se dão num movimento mediado pelas representações.

Viver é representar (se), porém é também transgredir as representações. Falar é designar o objeto ausente; passar da ausência à presença pela representação. Pensar é representar e superar as representações (1983: 98).

A análise das representações em narrativas de professoras da educação infantil é precedida, nesse estudo, pela consideração de que estas representações provêm de seus suportes sociais – o discurso e a prática educativa, enquanto prática social desenvolvida por sujeitos individuais e sociais ao mesmo tempo – embora não se reduzam a eles.

(...) As relações das representações entre si provêm de seus suportes; dos “sujeitos” falantes e atuantes, dos grupos e classes em relações conflitivas (relações sociais). As representações não são simples atos, nem resultados compreensíveis por suas causas, nem simples efeitos. São atos de palavras (ou se preferir, de discurso) e de prática social. Portanto, as representações e suas tendências provêm dos sujeitos, sem reduzir-se a uma subjetividade (LEFEBVRE, 1983: 94-95).

Posto isto, é possível afirmar que o discurso e as práticas dos professores não são homogêneos e estáveis, tampouco, produto de outros discursos e práticas preexistentes. Como sujeitos individuais e sociais, eles operam por deslocamentos e substituições, produzem outros modos de fazer e falar, geram necessidades e motivações, reproduzem, rejeitam e transformam realidades, evidenciando de algum modo o caráter das representações como mediações.

Lefebvre, no mesmo livro, esclarece que seu propósito não é apenas elucidar o conceito de representação, mas antes, propor uma concepção de obra. Obra, no sentido atribuído por ele, ganha a amplitude que abarca desde as obras de arte em geral às obras mais “vastas”, como a cidade, o urbano, a linguagem, a sociabilidade, a individualidade, o cotidiano, as instituições e as práticas. Enfim, através das obras, segundo Lefebvre, é que se resolve toda a problemática da representação. Como isso acontece? O próprio autor explica:

A obra põe em evidência as representações porque as atravessa, as utiliza e as supera. A representação põe em evidência a obra porque é necessária e não suficiente. [...] remete à prática, à produção, à criação (1983: 27).

Dessa forma, a relação entre obra e representação acaba por instaurar um tipo de relação sujeito-objeto alimentada pela vivência e pelo saber. Na lógica dialética de Lefebvre, o criador de obras parte da vivência, dela se nutre, mas não se restringe a ela. Dessa forma, o criador de obras realiza uma dupla criação: “a de um saber pela vivência, a de uma vivência pelo saber” (LEFEBVRE, 1983: 223).

Poderia considerar então as práticas e as narrativas das professoras como obras? Seguindo a esteira lefebvreana, penso que sim. É o próprio autor quem relaciona a linguagem e as práticas como obras, como criações humanas que partem de representações, as atravessam, as interrogam e as transcendem, sem por isso destruí-las (LEFEBVRE, 1983:226). E nesse processo, os sujeitos experimentam muitas contradições, rompimentos, idas e voltas.

O caráter social e histórico das representações em Lefebvre indica que estes *atos de palavras e de práticas* não são estáticos e imutáveis; que não são os mesmos em todos os tempos e lugares. Ao contrário, a dinâmica social das representações coloca-as em constante adaptação a novos contextos, mesmo que seja para consolidar sua permanência. Ou ainda, como diz Lefebvre: “As representações interpretam a vivência e a prática; intervêm nelas para conhecê-las, sem por isso dominá-las” (1983: 28).

A razão dialética das representações intenta romper com a ideia de uma relação direta entre sujeito e objeto, significante e significado, criação e

produto. Na tentativa de superar modelos de interpretação baseados nestes binômios, Lefebvre propõe o trinômio representante-representação-representado, estabelecendo uma relação mediada pela representação.

O ponto chave das contribuições de Lefebvre à teoria das representações é a admissão de que certos atos criadores atravessam as representações pela crítica teórica. Para isso, no entanto, é imprescindível que se capte os movimentos de permanências e as rupturas nas representações que circulam nos meios sociais, buscando identificar o conjunto de forças que as instituem e as consolidam (LEFEBVRE, 1983: 97).

Estou entendendo que o que se passa com a professora nas instituições de educação infantil ou fora delas, nos processos de construção de referências para sua atuação profissional, não escapa à análise das representações do trabalho docente nesse nível de ensino e de outros elementos que o constitui. Mas, como se dá a identificação e a superação dessas representações? Junto com Lefebvre (1983: 24), pergunto: Quem produz as representações? Quem são esses sujeitos? Podemos dizer que as professoras de educação infantil constroem representações sobre suas práticas ou que apenas lidam com representações existentes?

Parece que a resposta a essas questões está ligada ao modo de existência das representações que só se “concebe levando em conta as condições de existência de tal ou qual grupo, povo ou classe”, como destaca Lefebvre (1983: 58).

Penso que os professores como sujeitos sócio-históricos não são apenas veículos de representações que se formam no entrecruzar de suas trajetórias pessoais e profissionais, nos processos de identificação social com um grupo, classe, etnia, etc. Mais do que isso, as representações são constituintes dos sujeitos, dos seus discursos, de seus modos de falar, viver e conceber suas experiências de vida.

Desse modo, admite-se que os sujeitos também geram representações nesse movimento dialético de lidar, identificar, fazer a crítica, aceitar, recusar ou ainda, superar representações que circulam nos meios sociais; um movimento que contempla a articulação de múltiplos fatores, as condições históricas e materiais dos sujeitos, a complexidade dos contextos e da experiência individual, sem escapar das contradições que se instalam entre os

modos individuais de viver e conceber, e seu condicionamento às trajetórias e experiências arroladas ao longo da vida. Sem escapar daqueles discursos e daquelas coisas que *insistem*, como diz Lopes (2003), porque necessárias à construção da história.

A partir da leitura do referencial teórico acerca das representações, identifiquei alguns aspectos da prática educativa na educação infantil que poderiam ser interrogados. Primeiro, os modos como as professoras falam sobre esta prática a partir de sua vivência, com o objetivo de identificar as concepções que tem de sua função social; segundo, os conhecimentos e saberes mobilizados nela e através dela, as características que lhe são atribuídas e os sentimentos mencionados.

Por fim, considero que a perspectiva lefebvreaana pode contribuir para identificar e descrever os elementos do discurso e da prática que estão conferindo às trajetórias de professoras da educação infantil um caráter criador; também para identificar os modos de atribuição de valores à prática educativa vivida nos espaços de creches e pré-escolas e concebida a partir de diferentes perspectivas sociais de vida.

2. Os caminhos da pesquisa: abordagem, sujeitos e metodologia

Dada a natureza do objeto, esse estudo se insere na abordagem qualitativa de pesquisa, que entre outros pressupostos, compreende o fenômeno no contexto mesmo em que ele ocorre e, nesse sentido, nada é trivial e qualquer elemento tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo (BOGDAN e BIKLEN 1994:49).

Uwe Flick (2004), no livro *Uma introdução à pesquisa qualitativa*, escreve que este tipo de pesquisa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais. Nessa perspectiva, sua “relevância específica para os estudos das relações sociais deve-se ao fato da pluralização das esferas de vida” (2004: 17).

Os primeiros contatos com o campo empírico da pesquisa foram da ordem do exploratório. Primeiro, compus a distribuição das instituições de educação infantil em Ilhéus e seus indicadores principais, através da análise de documentos disponibilizados pelos Setores de Estatística e de Coordenação de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus/BA.

De posse dessa distribuição espacial, conclui que não existiam dados atualizados do número de professores em exercício na educação infantil municipal. Conclui também que não teria acesso a uma ficha de registro geral com a distribuição desses professores por idade, sexo e outras variáveis e que teria que restringir a pesquisa apenas aos professores que trabalham em instituições localizadas na cidade, uma vez que a extensão territorial do município era o limite imposto.

Decidi então que seria necessário aplicar um questionário com todos os professores de educação infantil pública da cidade, para a partir daí selecionar os sujeitos da pesquisa. O questionário (vide anexo 1), composto de seis páginas e trinta questões fechadas foi organizado em cinco partes: a primeira contendo questões de identificação pessoal; a segunda, questões de identificação profissional; a terceira parte com questões acerca do local e situação de trabalho dos professores; a quarta, sobre a prática educativa na educação infantil; e por fim, a quinta parte com questões acerca dos consumos culturais e uso do tempo livre.

O objetivo do questionário foi traçar um perfil mais geral do grupo de professores da educação infantil e subsidiar a definição dos critérios para a seleção dos sujeitos para a fase de entrevistas. No entanto, as idas e vindas a cada instituição de educação infantil de Ilhéus, situadas em contextos diferentes e com características próprias, muitas vezes determinadas por fatores de ordem geográfica, foram revelando os cenários da construção da estrutura da Educação Infantil municipal.

Este cenário comporta escolas grandes, pequenas, em estados opostos de conservação, arquiteturas que se aproximam de casas, de escolas ou de salões comunitários; instituições localizadas nas periferias, no centro e nos morros. E nestes cenários, fui encontrando cada professora individualmente, explicando os objetivos da pesquisa e, mais especificamente, da aplicação dos questionários.

Nessas idas e vindas de entrega e devolução dos questionários, fui mapeando as instituições nos seus aspectos observáveis. A estrutura e funcionamento, o número de alunos, de professores, de pessoal técnico administrativo, as rotinas. Essas observações, divididas em dois momentos, renderam anotações no meu diário de campo que dizem do funcionamento geral das instituições e principalmente, possibilitaram a classificação destas entre aquelas voltadas exclusivamente para a educação infantil e aquelas que atendem crianças de cinco anos e dos anos iniciais do ensino fundamental.

As observações, no entanto, implicaram na necessidade de análise de documentos considerados de referência da educação infantil municipal: Plano Municipal de Educação, Resoluções, Proposta Pedagógica e Plano de Cargos e Salários. A análise desses documentos foi importante na composição do atual estágio da educação de crianças pequenas em Ilhéus, que será apresentado no capítulo 2.

Ainda no questionário, solicitei que os informantes sinalizassem o interesse de participar da fase de entrevista e as formas de contato. Foram 128 questionários aplicados, o que significa que todos os professores que atuam nas Instituições de Educação Infantil municipais da cidade/sede receberam. Deste total, 75 devolveram o questionário respondido e destes, 15 apontaram o interesse de conceder entrevista. Da análise do questionário e a partir da elaboração de um panorama geral da educação infantil e dos professores, foram definidos os critérios para a seleção daqueles sujeitos que participariam das entrevistas.

Das 15 professoras interessadas em participar das entrevistas, foram selecionadas 4, que atenderam aos seguintes critérios:

- Ser professora/professor em exercício efetivo nas instituições voltadas exclusivamente para a educação infantil. Esse critério foi estabelecido a partir da compreensão de que os espaços dessas instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos tem um delineamento próprio e uma estrutura organizacional e de trabalho específicas;
- Trabalhar com crianças na faixa etária entre três e cinco anos. Na verdade, esta constitui a única faixa etária para a qual as instituições municipais oferecem vagas;

- Estar situada em grupos geracionais diferentes.

Alguns fatos, entretanto, começaram a mexer nos critérios já definidos. O principal deles foi o interesse de uma professora que não se enquadrava no critério de possuir vínculo funcional efetivo e já trabalhava como contratada há dez anos na rede municipal com crianças menores de cinco anos. E o outro, foi o posterior consentimento do único professor de educação infantil da cidade em participar das entrevistas. Ao final, participaram desta fase cinco professoras e um professor, totalizando seis entrevistados.

Também com relação ao critério da faixa etária dos professores, não foi possível uma representatividade dos diferentes grupos geracionais em exercício. Sendo que a maioria absoluta dos professores em exercício está situada na faixa etária acima dos 40 anos, este grupo etário foi dominante entre os que se dispuseram participar das entrevistas.

Em síntese, foram realizadas seis *entrevistas narrativas* individuais, totalizando cerca de 20 horas de gravação e 100 páginas de transcrição. Desde a definição do objeto de pesquisa, tinha a convicção de que seria indispensável a realização de entrevistas do tipo narrativas. Esta opção foi apoiada em diferentes estudos sobre métodos de abordagem e instrumentos de coletas de dados, especificamente a partir de Flick (2004) e Antônio Bolívar (2002).

Flick considera as narrativas uma alternativa para a abordagem de mundos individuais de experiência, uma vez que:

As narrativas permitem ao pesquisador abordar o mundo experimental do entrevistado, de modo mais abrangente, com a própria estruturação desse mundo (2004: 109).

No campo educacional, o espanhol Antonio Bolívar discute as bases epistemológicas da investigação biográfico-narrativa que segundo ele, altera os modos habituais daquilo que se entende por conhecimento em Ciências Sociais. Narrativa, na concepção de Bolívar é:

[...] a qualidade estruturada da experiência entendida e vista como um relato; [...] uma particular reconstrução da experiência, por meio da qual e mediante um processo reflexivo, se dá significado ao vivido (2002:05).

Como o objeto desse estudo são as representações da prática educativa em narrativas de professoras da educação infantil, as narrativas constituem não só o instrumento de reestruturação das experiências ou de representações sobre ela, mas são elas próprias, constituídas e constituintes de representações.

3. Narrativa, realidade e representação: implicações metodológicas

A entrevista narrativa, do latim *narrare*, relatar, contar uma história, foi introduzida como instrumento de coleta de dados pelo alemão Fritz Schütze em um manuscrito não publicado de 1977 (FLICK, 2004; JOVCHELOVITCH e BAUER, 2010). Apesar de sua obra estar ainda restrita a um pequeno grupo de pesquisadores brasileiros pelo fato de não haver traduções para o português, parece ter sido a partir de um capítulo do livro *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som* organizado por Bauer e Gaskel e publicado em 2000, que as ideias desse autor começam a ser divulgadas no Brasil.

O capítulo escrito por Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer traz considerações sobre a técnica da entrevista narrativa desenvolvida por Schütze. Também Uwe Flick (2000; 2004), num outro capítulo do mesmo livro e num manual de pesquisa qualitativa escrito por ele, traz os procedimentos da entrevista narrativa à luz do pensamento de Schütze e aborda a estrutura das narrativas de experiência.

Schütze desenvolveu a *entrevista narrativa* e empregou esta técnica de coleta de dados em suas pesquisas. A primeira buscou analisar as mudanças coletivas em uma comunidade que passou por um processo de reestruturação produtiva; a segunda, os impactos da segunda guerra mundial nos cursos de vida de cidadãos americanos e alemães. Em ambas, o interesse do pesquisador recaía sobre a forma como a narrativa estava sendo construída e não apenas naquilo que estava sendo narrado (WELLER, 2009).

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2010), Schütze considerava as narrações ricas porque se referem à experiência pessoal e porque tendem a ser detalhadas com enfoque nos acontecimentos e nas ações. Ainda para

estes autores, esse tipo de instrumento é especialmente indicado por Schütze em:

Projetos que combinem história de vida e contextos sócio-históricos. Histórias pessoais expressam contextos sociais e históricos mais amplos, e as narrativas produzidas pelos indivíduos são também constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos, nos quais as biografias se enraízam (Jovchelovitch e Bauer, 2010:104).

Alguns passos importantes são indicados para a execução da entrevista narrativa que Schütze chamava também de “*narrativa improvisada*”: ela é desenvolvida a partir de uma “*questão gerativa*” e sem interrupções do pesquisador, seguida da fase de investigações da narrativa - na qual são detalhados alguns pontos da narrativa central - e da fala conclusiva (FLICK, 2004:110).

Nesse estudo, como o interesse recaía sobre as trajetórias de vida profissional de professoras da educação infantil, formulei a questão gerativa da seguinte maneira: *Eu gostaria que você me contasse a sua trajetória profissional, ou seja, o que aconteceu desde a sua entrada no magistério e na educação infantil, como você se sente hoje na profissão e destacasse outros pontos que você considerar relevantes.*

A partir dessa questão gerativa os informantes relataram suas trajetórias sem que fossem interrompidos. Durante essa etapa, foi necessário atentar para o que Flick chama de “*escuta ativa*”, ou seja, para uma maneira de manter a relação com o entrevistado, comunicando o interesse no que ele está narrando, sem intervir. Quando as professoras e o professor sinalizaram o fim da narrativa central, passei a explorar aqueles pontos que não ficaram claros ou que foram abandonados em algum momento pelos informantes. A partir desses pontos, outras perguntas gerativas foram feitas.

No campo da formação e trabalho docente, são bastante significativas as produções que têm trabalhado com dimensões que dizem respeito à memória, à narrativa, ao conhecimento de si e (re) construção da identidade profissional de professores, como também sobre os potenciais teóricos das

fontes (auto) biográficas e seu estatuto epistemológico.⁹ A tese implícita na maioria dessas produções defende que a memória daquele que narra é construtiva/reconstrutiva do significado de suas experiências, e que os instrumentos de análise e interpretação do pesquisador são elementos que se entrelaçam e se complementam para formar uma melhor compreensão das dimensões representativas da realidade estudada, tanto na perspectiva individual do narrador, como na perspectiva social da qual essa individualidade é produto/produtora (ABRAHÃO, 2007:01).

Mesmo considerando que há uma grande diversidade de enfoques e referenciais na utilização de narrativas, é possível perceber que esses enfoques partem, de algum modo, da atualidade e pertinência das *Histórias de Vida* e consideram que a vida dos professores é uma fonte importante para se compreender “como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (NÓVOA, 1995: 113).

Ao considerar as histórias de vida de professores como um “paradigma” a ser recuperado pelas pesquisas em educação, Nóvoa faz notar que:

[...] não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana (1995: 07).

Em função disso, o uso da entrevista narrativa como instrumento de coleta de dados cada vez mais frequente nas pesquisas, sobretudo no campo educacional, tem demandado métodos de análise mais interpretativos. A *análise de narrativas* de Schütze se inscreve no âmbito das abordagens hermenêuticas-sociológicas e interacionistas, como sinaliza Weller (2009).

Alguns problemas, no entanto, têm sido apontados nas entrevistas narrativas no que diz respeito à análise e interpretação de um volume

⁹ O Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica – CIPA – que acontece de dois em anos em alguma capital brasileira desde 2004, representa um esforço de pesquisadores brasileiros e de outros países no aprofundamento da discussão teórico-metodológica sobre esse tipo de pesquisa. Esse evento tem o mérito de reunir Grupos de Pesquisa de diferentes universidades já consolidados no meio acadêmico. Alguns representantes desses grupos destacam pelas investidas nesse campo de estudo: (Auto) biografias, formação e profissão docente, a exemplo de Maria Helena M.B Abrahão (PUCRS), Eliseu Clementino de Souza (UNEB), Cynthia Sousa, Denice Catani e Belmira Bueno (FEUSP), Carmen Lúcia Vidal Pérez (UFF) e Roseli Cação (FEUNICAMP).

geralmente grande de dados. Os procedimentos de análise da entrevista narrativa desenvolvidos por Schütze foram sistematizados por vários autores (FLICK, 2004; JOVCHELOVITCH e BAUER, 2000; WELLER, 2008). Aqui, sintetizo os passos apresentados por Vivian Weller (2009):

1. *Análise formal do texto*: etapa na qual o intérprete identifica os diferentes esquemas comunicativos (narração, descrição e argumentação) e as passagens narrativas que compõem sua estrutura global. É nessa etapa que o pesquisador constrói suas primeiras impressões sobre a narrativa;

3. *Descrição estrutural do conteúdo*: análise detalhada e em sequência de cada segmento da narração, bem como, dos acontecimentos e experiências apresentados, situações culminantes e suas relações com estruturas processuais biográficas;

4. *Abstração analítica*: o objetivo dessa etapa é reconstruir a biografia do entrevistado. Nessa etapa, o pesquisador faz uma “*análise do conhecimento*” a partir das narrativas, ou seja, destaca as opiniões importantes, os temas abordados, etc.

5. *Comparação contrastiva*: é o passo em que o pesquisador se desvincula das entrevistas individuais e busca desenvolver uma comparação entre os textos de todas as narrativas;

6. Todas as etapas anteriores resultam na última etapa denominada *construção de um modelo teórico*. Com base em procedimentos da teoria que fundamenta a pesquisa, o pesquisador procura elaborar modelos teóricos mais gerais acerca da trajetória biográfica de indivíduos pertencentes a determinados grupos sociais.

Verificação do conteúdo, reconstrução das narrativas e confrontação entre elas são os procedimentos que precedem a elaboração dos modelos teóricos acerca das biografias dos indivíduos. Embora estes procedimentos já tenham sido divulgados e utilizados por pesquisadores brasileiros (GERMANO, 2008; WELLER, 2009), sua aplicação ainda carece de entendimentos mais aprofundados.

As entrevistas narrativas realizadas com as professoras e o professor trouxeram à tona um conjunto de histórias de sujeitos singulares inseridos em

contextos distintos, sem necessariamente estabelecer uma ordem cronológica ou uma relação causal. A ordenação dos acontecimentos, cuidadosamente selecionados da memória da experiência, parece obedecer a uma sequência temporal significativa para esses sujeitos, numa dinâmica de elaboração de representações de si, do outro e do mundo.

Por esse motivo, optei por fazer uma análise interpretativa mais aberta e livre de categorizações *a priori*. Os procedimentos indicados por Schütze, por trazerem importantes contribuições para uma interpretação mais completa quanto possível dos conteúdos da narrativa, foram utilizados neste estudo ainda que de maneira enxuta e resumida:

- Depois de transcritas, ordenei os acontecimentos e contextos nas narrativas de cada professora e do professor, que Schütze chama de “*trajetórias*”.
- Em seguida, procedi à identificação de opiniões, temas, reflexões e conhecimentos sobre e a partir dos quais as narrativas parecem ter sido construídas. Este passo corresponde à “*análise do conhecimento*” proposta por Schütze.
- E por fim, agrupei e comparei as trajetórias individuais, identificando divisões entre o comum e o incomum.

Durante este percurso fiz um esforço para não deixar de levar em consideração as especificidades metodológicas demandadas pela entrevista narrativa e algumas posturas que têm sido recomendadas quando se usa narrativas no estudo das representações, sobretudo sob a inspiração de Lefebvre, como é o caso. Sheila Silva (2007), por exemplo, adverte que nesse tipo de estudo é necessário adotar uma postura de desconfiança sobre o que está formulado sobre o real; nesse sentido, é indispensável considerar que o conhecimento sistematizado diz respeito a uma parte do real, que pode se referir a uma representação. Para a autora, é necessária a adoção de uma perspectiva dialeticamente crítica que capte o movimento entre o já estabelecido teoricamente – problematizando-o, dissipando as interpretações, apontando suas possibilidades e limites – e o existente (2007: 07).

De fato, uma das questões que surgem sobre a relação entre narrativa, realidade e representação é se devemos considerar a narrativa como uma descrição da realidade. A fim de refutar alguns excessos e exageros na consideração da autonomia da narrativa, do texto e da interpretação, Jovchelovitch e Bauer fazem algumas sugestões relevantes. Para eles, é crucial levar em consideração a dimensão expressiva da narrativa independente de sua referência ao que é real ou não, uma vez que “as narrativas são parte de um mundo de fatos e assim devem ser consideradas” (2010:109).

A dimensão expressiva da narrativa de que falam os autores é a própria representação daquele que narra, enquanto que as referências ao mundo além dos sujeitos, a fenômenos e fatos sociais específicos são representação do mundo pelo sujeito. Para captar esses dois movimentos, o pesquisador deve reproduzir as narrativas com o máximo de fidelidade e se possível, confrontá-las com informações adicionais providas de outras fontes (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2000: 109), sem perder de vista que:

- As narrativas privilegiam a realidade do que é experienciado pelo sujeito que narra, ou seja, a realidade na narrativa é aquilo que é real para quem narra;
- As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas. Elas propõem representações/interpretações particulares do mundo;
- As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço;
- As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico e sua voz só pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo (Jovchelovitch e Bauer, 2010:110).

As narrativas dos entrevistados me conduziram a pensar, conforme Teixeira e Pádua (2006), que elas se nutrem da memória e se (re) constitui e (re) compõe das experiências; e assim constituem formas discursivas

privilegiadas para a compreensão das interpretações dos sujeitos sobre si mesmo e suas práticas, numa possível *invenção de si*.

Para finalizar essas considerações introdutórias, passo a apresentar a estrutura e organização da dissertação, que além da introdução e conclusão, é composta de quatro capítulos.

No primeiro capítulo, retomo o percurso das investigações sobre condição e trabalho docente na educação infantil situando-os na interface com os estudos de gênero. São discutidos também os avanços nos debates propostos por estes estudos e suas contribuições para a compreensão do objeto dessa pesquisa.

O segundo capítulo traz um panorama geral do atual estágio da educação infantil no município de Ilhéus na Bahia e a demarcação do contexto e dos cenários de realização da pesquisa. Também é traçado um perfil do grupo de professores que trabalha em creches e pré-escolas localizadas na cidade de Ilhéus, a partir de levantamentos realizados por meio de questionário, análise de documentos e observações.

No terceiro capítulo, intento recompor as trajetórias profissionais narradas pelos entrevistados, para nelas e/ou a partir delas, apresentar as experiências, os lugares e os acontecimentos escolhidos por esses sujeitos. Trata-se de uma tentativa de elaborar um perfil individual em que os caminhos traçados pelos sujeitos para tornarem-se professoras/professor de educação infantil são privilegiados.

E no quarto e último capítulo, confronto as narrativas para evidenciar pontos comuns e incomuns. Para isto, destaco temas que foram recorrentes no conjunto das experiências narradas com o objetivo de identificar as representações da prática educativa na educação infantil.

Por fim, apresento as conclusões, que não deixam de ser síntese de interpretações e percepções minhas, e que intentam trazer à tona algumas relações e saberes às vezes contraditórios e fragmentados (porque produzidos sobre aspectos da prática e trajetórias individuais), mas que me pareceram portadores de forças que sustentam práticas e discursos das professoras sobre a educação infantil.

Capítulo 1

PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL¹⁰: SUJEITOS DE UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA MARCADA POR AMBIGUIDADES

Neste capítulo, percorro o caminho já traçado por estudos e pesquisas anteriores, para demonstrar parte de um processo inacabado de construção da educação infantil brasileira como etapa da educação básica e algumas referências sobre as quais parecem estar assentadas as discussões sobre a identidade das professoras e as práticas profissionais docentes com crianças de 0 a 5 anos de idade.

A partir dos anos 1980, as pesquisas sobre os professores vêm ganhando destaque nos cenários nacional e internacional. Por caminhos diferentes, tais estudos têm o mérito de colocar o professor no centro das investigações e olhar esses sujeitos a partir de suas histórias. A abordagem histórica, nessa perspectiva, significa que o professor não é tomado como produto de forças externas, tampouco é visto, unicamente, a partir do seu trabalho, das políticas e modelos de sua formação (NÓVOA, 1995; ARROYO, 2007). Antes, o professor é um sujeito sociocultural que vive e se constrói nas teias da sociabilidade humana (TEIXEIRA, 1999) e, portanto, nas suas trajetórias de vida pessoal e profissional, tecidas através das intrincadas relações de classe, gênero e raça, nas cidades e nos campos, nas capitais e no interior, nas formas plurais de exercer o trabalho docente.

Constatações desses estudos sobre professores dão pistas de que a condição docente está inscrita nas temporalidades vividas pelos sujeitos-professores e nas formas através e por meio das quais desenvolve o seu trabalho. Nesta direção, parto do pressuposto de que a condição docente na Educação Infantil se dá num processo tenso de construção de representações sobre um campo no qual incidem interferências e disputas de outros campos. Pode-se dizer também de um campo que parece ainda transitar entre o público e o privado doméstico e que guarda resquícios da complexa delimitação entre

¹⁰ Utilizo a expressão *professoras da educação infantil* neste capítulo para marcar que estou me referindo às profissionais que trabalham nesta etapa da educação e que se constituem como sujeitos em meio às ambigüidades de uma profissão construída no feminino.

a ação da família e do Estado, e particularmente, das famílias e das professoras.

As contribuições dos estudos sobre identidade e condição docente na educação infantil sugerem um novo e contextualizado olhar para aquelas que lidam com crianças de 0 a 5 anos e que são geralmente mulheres inseridas no interior de um debate que postula a definição de parâmetros, tanto para o atendimento, quanto para as funções que exercem.

Quais as consequências das fragilidades desse campo em construção para o trabalho das professoras? O que significa ser professora da educação infantil? Estas e outras questões instigam, de alguma maneira, os estudos que têm intentado construir novos caminhos e diferentes abordagens para a compreensão da identidade, condição e do trabalho singular de professoras em creches e/ou pré-escolas.

1.1 A educação infantil no contexto brasileiro: a criança como sujeito de direitos

A educação infantil entra no cenário da educação brasileira sob a égide do assistencialismo e permaneceu por muito tempo às margens da preocupação das políticas educacionais em nosso país. Nos últimos vinte anos, do ponto de vista legal ou do ponto de vista daquilo que foi conquistado pelos movimentos de mulheres (TIRIBA, 2010: 391), avanços têm sido apontados na direção do reconhecimento da criança pequena como sujeito de direitos.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e do Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como, das deliberações encaminhadas por estes instrumentos legais, novos objetivos, perspectivas e desafios têm sido apontados no âmbito da educação das crianças de 0 a 5 anos. Hoje, pode-se dizer que há mecanismos legais de defesa dos seus direitos, documentos que orientam as políticas públicas, parâmetros de qualidade e critérios de atendimento.

Pesquisadores envolvidos com a educação da infância reconhecem que a Constituição de 1988 constitui um marco na definição dos direitos da criança

e do adolescente, que mais tarde vieram a ser especificados num Estatuto próprio. Dessa forma, o reconhecimento do direito da criança pequena de acesso à educação infantil em creches e pré-escolas, garantido pela Constituição, foi o passo inicial para que a educação infantil viesse a se desvincular de secretarias de assistência social e a integrar as secretarias de educação dos municípios, como etapa da educação básica (CERISARA, 2002).

Reconhecidos então, o direito da criança à educação e o dever do Estado de assegurar que esse direito fosse garantido, a Nova LDB veio regulamentar a educação da criança de 0 a 6 anos, distribuindo o atendimento em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos), em complementação à ação da família. Para Cerisara (2002), a LDB incorporou na forma de objetivo as discussões da área em torno da compreensão de que para avançar na busca de um trabalho educativo-pedagógico junto às crianças, seria necessário trazer a responsabilidade pelo atendimento para a área da educação.

A partir de 2006, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração (Lei nº 11.274/2006) e a inserção das crianças de 06 anos em escolas de ensino fundamental, uma nova configuração da educação infantil está sendo desenhada, uma vez que o atendimento em creches e pré-escolas passa a contemplar as crianças de 0 a 5 anos, com a extensão da obrigatoriedade do ensino para os quatro anos de idade. As consequências dessas mudanças para a educação infantil, sobretudo na ordem do pedagógico, ainda são pouco exploradas, mas já tem gerado debates sobre o que estaria sendo considerado como um movimento de antecipação da escolaridade. Para Marina Silveira Palhares,

[...] temos hoje um movimento que procura ou tende a deslocar a idade da criança, buscando colocar a criança mais nova no ensino fundamental, em desrespeito ao direito desta criança de ser atendida na educação infantil, com sua particularidade de atenção à etapa própria de seu desenvolvimento, e em desrespeito à legislação vigente (2007: 124).

Por outro lado, têm-se defendido o avanço que esta ampliação representa, inclusive para a educação infantil, uma vez que pode significar a universalização do atendimento às crianças de 06 anos, sobretudo para as

famílias mais pobres, com a extensão da obrigatoriedade. Nesse sentido, o sociólogo César Callegari (2007), em entrevista durante o Congresso Internacional do Educador em São Paulo, defendeu que:

Crianças são crianças na educação infantil e no ensino fundamental. Em ambas as etapas há a necessidade de respeitar os seus conhecimentos, sua arte, sua vida, sabendo que é importante garantir o lúdico e a alegria na aprendizagem. Sendo assim, tanto as crianças de 6 anos como as de 7 anos devem ter o direito de aprender brincando e temos o dever de respeitar o tempo da infância. As crianças devem ser atendidas em suas necessidades, para isso é necessário que haja diálogo entre a educação infantil e o ensino fundamental e mudanças curriculares definidas e claras.¹¹

Essa fragmentação entre educação infantil e ensino fundamental não existe do ponto de vista das crianças, como afirma Sônia Kramer (2003). A autora defende o argumento de que tanto a educação infantil como o ensino fundamental envolvem conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidado e atenção. Nesse sentido, tanto lá, quanto cá, é “preciso garantir que a criança seja atendida nas suas necessidades” (2003: 20).

A intenção ao me referir aqui à aprovação da ampliação do ensino fundamental é tocar na questão da reorganização pela qual vem passando a educação infantil nas redes municipais de ensino. Enquanto as discussões sobre a melhoria da educação das crianças pequenas se desenvolvem, os municípios e os sujeitos que trabalham nesta modalidade de atendimento se veem diante da obrigação de antecipar a obrigatoriedade, quando a própria Lei (9.394/96) prioriza o ensino fundamental.

Considerados os avanços, sobretudo no que se refere à institucionalização da Educação Infantil no âmbito das competências do Estado brasileiro, é preciso reconhecer que este ainda é um campo em construção e comporta as fragilidades desse estágio. Dessa forma, o processo de construção da educação infantil tem visado consolidar novas concepções de infância e tem configurado como um processo de luta pela afirmação de sua identidade como primeira etapa da educação básica e da identidade das instituições de atendimento à criança pequena.

¹¹ A entrevista completa está disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos>.

A luta por creches e pré-escolas públicas se confundiu historicamente com a luta pela transformação política e social mais ampla, redirecionando o atendimento à criança como forma de garantir às mães o direito ao trabalho (KUHLMANN JR., 2000). Desse modo, a expansão do atendimento à criança sempre foi e ainda é, objeto de lutas e mobilizações, sobretudo para articular a questão do direito assegurado com a universalização do atendimento.

Se é verdade que sem luta não há escola, como tem defendido vários autores¹², é necessário reconhecer que os avanços conquistados em direção à garantia do direito à educação da criança menor de cinco anos, sempre estiveram ligados aos vários movimentos em torno dos direitos da mulher e da criança por parte de diversos segmentos da sociedade, motivados pelas transformações ocorridas, sobretudo nas famílias, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho.

Se a luta sempre esteve ligada à garantia do direito da criança à educação, algumas questões parecem indicar hoje, a existência de uma luta pela consolidação de uma concepção de infância e pela afirmação da identidade da educação infantil enquanto etapa da educação básica. Nos Simpósios realizados durante o XV ENDIPE em Belo Horizonte¹³, em que os simposistas¹⁴ discutiam os avanços e tensões no campo das políticas públicas, da formação de professores e do currículo para a Educação Infantil, o direcionamento dos debates convergiu para os seguintes pontos de tensão:

1. Inexistência de uma política de educação infantil integrada, o que tem significado muitas vezes, um vazio na interlocução entre a creche e a pré-escola;
2. Disparidade da cobertura do atendimento em creches e pré-escolas, com uma predominância da oferta de matrícula nos anos finais da educação infantil;

¹² CAMPOS, Maria M. Malta (1982); SPOSITO, Marília Pontes (1988); CAMPOS, Rogério Cunha (1989) HADDAD, Sérgio (1992).

¹³ O XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - foi realizado entre os dias 20 e 23 de abril de 2010 na Universidade Federal de Minas Gerais e teve como tema as *Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*.

¹⁴ COELHO, Rita; TIRIBA, Léa; SILVA, Léa; HADDAD, Lenira; VIEIRA, Livia.

3. Ausência de políticas públicas para creches conveniadas e sua vinculação, em muitos casos, a setores ligados à assistência social;
4. Inexistência de especificações técnicas para a construção de creches e pré-escolas, bem como, para o mobiliário escolar;
5. O problema da idade de ingresso e de corte, que agora se alarga com a exigência de que a criança tenha 6 anos completos ou a serem completados no dia 31 de março do ano da matrícula;
6. Imprecisões sobre o que e como avaliar: um silêncio ligado à coexistência de visões distintas quanto às funções das instituições de educação infantil;
7. Desenvolvimento infantil versus preparação para o ingresso no ensino fundamental: ambivalências que permeiam as indagações acerca do currículo para a educação dos pequenos;
8. A questão do compartilhamento do cuidado/educação das crianças entre famílias/escola/professores, e as indefinições sobre as atribuições e papéis de cada parte;
9. Inexistência de orientações específicas para a alimentação de bebês;
10. Formação inadequada de professores para atuarem nesta modalidade de ensino, com demandas de uma prática diferenciada de outras;
11. Ambiguidades na identidade das professoras, marcadas pelas polarizações entre vocação e profissionalização, público e privado, funções maternas e funções docentes; cuidado e educação.

Em síntese, o movimento pela definição de questões acerca do papel das instituições e do parâmetro de qualidade para a educação da criança pequena, bem como, da função e formação dos profissionais dessa área, é recente. Trata-se de um esforço que sinaliza para o objetivo de institucionalizar uma concepção de educação infantil, em meio às tensões entre uma visão que toma o desenvolvimento infantil como foco principal das instituições e outra que tende a uma escolarização precoce, conforme apontou Lenira Haddad (2010).

O avanço representado, sobretudo, do ponto de vista da conquista do direito da criança e do dever do Estado de ofertar a educação pública e gratuita no âmbito dos sistemas de ensino, implica ainda no desafio de garantir uma

coerência entre as políticas regionais e nacionais, bem como, a preservação da condição de sujeito de todos os envolvidos com a educação da criança.

Entre os ordenamentos legais mais recentes, situo as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009), que em sua versão final, reforçam a ideia de que novas perspectivas educacionais têm sido apresentadas para as instituições de atendimento à criança pequena, de forma que tenham como referências as especificidades e interesses desta. Essas Diretrizes, entre outras coisas, trazem uma definição de Educação Infantil e ampliam a questão da educação das crianças do campo, indígenas e quilombolas. Dessa forma, estabelece em seu Art. 5º que:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Neste trabalho, portanto, a educação infantil está sendo compreendida em consonância com esta resolução, ou seja, como a etapa da educação básica voltada para crianças de 0 a 5 anos de idade em espaços educativos formais do sistema público de ensino.

2. A especificidade da prática educativa em creches e pré-escolas: primeiras aproximações

O que constitui e caracteriza as práticas de professoras na educação infantil? Quais elementos podem ser considerados fundantes dessa prática? A intenção dessas primeiras aproximações em torno daquilo que funda e caracteriza a prática educativa é justificar a utilização desse termo em face de outras acepções e denominações que também se referem às práticas dos professores, encontradas em abundância nas pesquisas e produções sobre a formação, identidade e trabalho docente. Fala-se em prática pedagógica,

prática docente, prática profissional e até em prática de ensino. Todas essas designações, no entanto, se referem a práticas educativas, no sentido de que, pressupõem uma interação humana e um conjunto de ações em torno de um fim.

Considero que as práticas desenvolvidas pelas professoras em suas salas de aula, com grupos de crianças tão heterogêneos e situados num contexto regido por normas institucionais, antes de ser prática pedagógica, docente e/ou profissional, configura uma prática educativa. Todavia, os fins, meios e intenções dessa prática não são os mesmos em todos os tempos e lugares, sobretudo, quando se considera que diferentes concepções de infância coexistem na sociedade.

A própria Sociologia tem compreendido a infância como objeto sociológico específico, com um conjunto de constructos teóricos de referência. A criança, nessa perspectiva, é resgatada das concepções biologistas que a reduzem a um estado intermediário de maturação e desenvolvimento humano, e de concepções psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles (SARMENTO, 2005:363).

William Corsaro, responsável por uma série de pesquisas etnográficas no campo da sociologia da infância, afirma que as evoluções teóricas na Sociologia levaram ao desenvolvimento de uma abordagem interpretativa da infância. Nessa abordagem, as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e através do desenvolvimento da comunicação e da linguagem, em interação com outros, constroem seus mundos sociais (2002: 114).

A abordagem interpretativa, nesse sentido, considera a socialização infantil como um processo produtivo-reprodutivo de densidade crescente e de reorganização do conhecimento que muda com o desenvolvimento cognitivo e competências linguísticas das crianças, bem como, com as mudanças nos seus mundos sociais. Para Corsaro:

O movimento da criança fora do seu seio familiar é uma mudança importante nestes mundos. Através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, as crianças produzem a

primeira de uma série de cultura de pares, nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências para participar no mundo adulto (2002: 114).

De acordo com Sarmiento, o desafio da sociologia da infância consiste na compreensão deste processo de reprodução interpretativa pela criança:

A infância é historicamente construída a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos (2005:365).

Sarmiento considera também que a gênese do(s) “sentimento(s) da infância” (Ariès, 1973), desenvolveu uma consciência de alteridade das crianças em relação aos adultos, que é decisiva para essa construção histórica, com um contínuo, dinâmico e distinto processo de desenvolvimento. O autor fala de uma “construção moderna da infância” que correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização da educação das crianças. Para ele, a criação de creches e da escola pública teve um papel determinante nessa separação, configurando-se como as primeiras instituições da modernidade diretamente orientadas para um grupo geracional sobre a qual pesa uma negatividade que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social (2005:368).

Nessa perspectiva, Sarmiento recupera a etimologia da palavra infância, segundo ele, encarregada de estabelecer essa negatividade:

Infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro estágio (2005:368).

As transformações na definição da infância têm levado desde o

surgimento das instituições não escolares a uma produção pedagógica voltada para práticas, espaços, materiais, etc., diferentes das formas escolares tradicionais e por outro lado, contrários a uma intervenção calcada no “desabrochar da natureza da infância”, como mostra Eloisa Acires Candal Rocha (2002:74). Daí que, ao se falar em prática educativa na educação infantil, estamos falando de um conjunto complexo de práticas construído em meio às diferentes e até contraditórias concepções de infância e sobre o qual incidem vários fatores e intenções.

Zabala (1998) chama a atenção para o caráter fluido, fugidio e complexo da prática educativa num âmbito mais geral, já que nela e/ou através dela se expressam múltiplos fatores, valores, hábitos, intenções. O autor precisa que essa prática deve ser entendida numa perspectiva dinâmica e não reduzida ao momento em que se produzem os processos educacionais em sala de aula. Aqui, a prática educativa é pensada na sua forma institucionalizada, mas admitindo-se sua inserção num contexto social muito mais amplo.

Talvez seja necessário explicitar, que a expressão prática educativa não está sendo utilizada para se referir, restritamente, a ação didática *visível* de professoras no âmbito do espaço de creches e/ou pré-escolas; nem se pretende desconsiderar as *dimensões menos evidentes* dessa prática, circunscrita num contexto mais abrangente de ação e de educação. Nesse sentido, tomo de empréstimo as considerações de Sacristán (1991), sobre o que ele denomina de *sistema de práticas aninhadas*. O sistema proposto por Sacristán apresenta um conceito de prática alargado, para demonstrar que os professores não detêm a responsabilidade exclusiva sobre a prática educativa. Esse sistema, parte dos seguintes pressupostos:

- a) De que existe uma prática educativa, em sentido antropológico, anterior e paralela à escolaridade;
- b) De que nesse ambiente cultural, desenvolvem-se práticas escolares institucionais relacionadas ao funcionamento do sistema escolar; outras práticas relacionadas ao funcionamento e organização da escola; e ainda, aquelas práticas didáticas de responsabilidade imediata dos professores.
- c) Por fim, de que existem aquelas práticas, chamadas *concorrentes*,

que ocorrem fora da escola, mas que exercem influência sobre as práticas dos professores.

Sacristán conclui então, que o professor, apesar de não dominar as práticas que definem a profissão docente, é o responsável pela *modelação* dessa prática. Nas suas palavras, “o docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa” (1991:74).

Dessas tentativas para explicar como a prática educativa está sendo compreendida, e relacionando com a análise de Sacristán sobre as *práticas aninhadas*, é possível tecer algumas considerações:

1. Primeiro que, se a prática educativa é uma intersecção entre diferentes contextos e práticas, a utilização deste termo se justifica por englobar outras práticas que se encontram imbricadas no chão de creches e pré-escolas. Dessa forma, a prática educativa designa o conjunto das ações e intenções que interagem de forma complexa e se expressam nas práticas plurais de professoras na educação infantil.
2. Paralelamente, se as práticas das professoras estabelecidas no âmbito profissional acabam por concretizar determinações do contexto em que participa, é possível concluir que estas práticas se diferenciam de acordo com o contexto, com as modalidades de ensino, com o público atendido, etc.

É nessa perspectiva que intento explorar algumas questões que parecem indicar uma especificidade da prática educativa com crianças pequenas que, por sua vez, demandam uma organização do trabalho pedagógico e uma atuação profissional diferenciada de outros níveis de ensino. Mas, até que ponto essas especificidades da prática constituem um aspecto que diferencia as professoras de educação infantil de outras?

Não se pode negar o argumento de que no cotidiano de creches e pré-escolas as funções das professoras notadamente se diferenciam das atividades ligadas ao ensino, tal como compreendido na sua acepção mais

tradicional. O ato de cuidar e educar, que envolvem tarefas ligadas à alimentação e higiene das crianças, aproxima as práticas docentes de práticas desenvolvidas por mulheres no trabalho doméstico.

Os estudos desenvolvidos na área concordam que as professoras da educação infantil têm buscado construir suas identidades profissionais ao mesmo tempo em que a própria educação infantil se constitui como parte integrante do sistema educacional brasileiro e que as instituições intentam consolidar seu papel de compartilhamento do cuidado/educação de crianças com as famílias. Esses estudos têm permitido identificar um conjunto de especificidades que suscitam novas abordagens e frentes de investigação, com procedimentos e conceituações próprias (ROCHA, 2001).

Considerando as regularidades e peculiaridades do trabalho das professoras, Eloísa Rocha propõe uma *“pedagogia da educação infantil”* voltada para a especificidade da educação da criança pequena em creches e pré-escolas, articulando uma pedagogia da infância e a pedagogia de maneira geral. A creche e a pré-escola são consideradas por Rocha, como espaços não escolares. Aliás, uma das contribuições dessa autora é a diferenciação que faz entre as instituições de educação infantil e a escola, quanto às funções que estas exercem no atual contexto. Para Rocha (2001: 31), enquanto a escola pode ser considerada como espaço privilegiado para o domínio de conhecimentos, tendo como sujeito o aluno, as creches e pré-escolas devem ser compreendidas como espaços de complementaridade ao cuidado/educação das famílias, tendo como sujeito, a criança.

Essa análise de Rocha, que toma a escola e a instituição de educação infantil como distintas nos seus objetivos e funções, diverge em parte, das discussões de Kramer e de César Calegari no que se refere à polarização entre educação e ensino. Para estes últimos, tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental atendem crianças e, portanto, as duas formas de atendimento envolvem educação e cuidado, conhecimentos e afeto.

Rocha afirma ainda, que “não constitui objetivo da educação infantil ensinar conteúdos” (2001: 31), mas, promover o desenvolvimento integral da criança nos aspectos sócio-afetivo, motor, linguístico e cognitivo e, nesse sentido, as relações culturais, sociais e familiares têm importância maior no ato pedagógico. Não é sem propósito, que a denominação Educação Infantil é

empregada ao invés de ensino infantil. Nesse sentido, a prática educativa com crianças pequenas demanda ações e funções específicas das professoras que com elas trabalham, isso sem tocar em tantas outras questões daí decorrentes, como aquelas ligadas à formação dos profissionais para atuar nesse nível.

As especificidades da prática educativa são acentuadas na literatura da área como fator que diferencia as professoras da educação infantil de outras e estariam ligadas, mormente, às características da criança, aos estágios de seu desenvolvimento e crescimento, à sua vulnerabilidade física, emocional e social. Desse modo, as especificidades da profissionalidade docente derivadas das características das crianças exigem que o professor leve em conta os seus aspectos físicos, psicológicos e afetivos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Nessa perspectiva, inicia-se um debate sobre as implicações que a tarefa de cuidar e educar de crianças, levando em conta o seu desenvolvimento integral, representa para as características desejáveis das professoras. Não obstante, tais características se articulam, segundo Julia Formosinho, às exigências de uma formação ampla; à amplitude e diversidade de seu papel de cuidar e educar; à necessidade de estabelecer uma “*rede de interações alargadas*” com as crianças, a família e os diferentes profissionais das instituições; e ainda, à integração necessária entre o conhecimento e a experiência, entre os saberes e os afetos. O conjunto das características apresentadas permite afirmar que há, na educação da primeira infância uma interligação entre “educação e cuidados, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002: 47).

Julia Formosinho apresenta também sete elementos que configuram a singularidade profissional das professoras da educação infantil dentro da profissão que exercem, definidos por Kartz e Goffin (1990), como aquelas ligadas ao papel das professoras de assumir a responsabilidade pelo conjunto das necessidades das crianças e pelas tarefas do desenvolvimento, a diversidade de missões e ideologias, a vulnerabilidade física e social da criança, o foco na socialização, a relação com os pais, as questões étnicas e o currículo integrado.

As funções docentes demandadas pelas características e necessidades das crianças pequenas também sinalizam para a exigência de uma formação que contemple os objetivos de garantir a inserção social da criança no espaço

não-familiar, ou não-doméstico. O que se tem constatado, no entanto, é que a formação nem sempre tem correspondido às práticas educativas na educação infantil. Aliás, o debate atual sobre a formação de professores para atuarem na educação infantil, constata a distância entre a formação acadêmica e as práticas de socialização e de cuidado/educação desenvolvidas com as crianças. Sem pretender entrar na discussão sobre uma formação adequada para o trabalho na educação infantil, pela atenção que esta discussão merece e que escapa aos objetivos desse estudo, por ora, destaco a necessidade de articular estas discussões com as especificidades da função docente em creches e pré-escolas.

Na realidade, se as demandas do trabalho docente na educação infantil são distintas daquelas relativas ao trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental, isso precisaria ser explicitado para que as especificidades do trabalho das professoras com as crianças de 0 a 5 anos em instituições públicas fossem garantidas e respeitadas. Tais demandas são amplamente divulgadas em produções da área, que reafirmam a necessidade de se levar em conta alguns eixos, como a linguagem, o brincar e a organização do tempo e do espaço, como próprios do trabalho nas instituições de educação infantil (CERISARA, 2009: 03). Assim sendo:

A escolha destes eixos tem por suporte a compreensão de que a especificidade da faixa etária das crianças que frequentam as instituições de educação infantil requer um trabalho educativo, de caráter intencional, cujos objetivos centrais são o desenvolvimento infantil e a viabilização de relações educativas, interpessoais e com a cultura das crianças com o conhecimento, sem que isso signifique considerá-lo sem sua feição escolar (2009: 03).

O que se pode dizer é que a falta de clareza quanto a estas especificidades têm contribuído para que a docência nos anos iniciais do ensino fundamental seja tomada como parâmetro tanto para os cursos de formação de professores, quanto para as profissionais que entram para a carreira do magistério na educação infantil. Esta foi a conclusão que chegou Nilva Bonetti¹⁵ ao verificar como a especificidade da docência na educação

¹⁵ Trabalho apresentado no GT Educação de crianças de 0 a 6 anos - 29ª Reunião Anual da ANPED realizada entre os dias 15 e 18 de outubro de 2006, em Caxambu/MG.

infantil é tratada nos documentos que abordam a formação de professores para a educação básica elaborados após a LDB 9.394/96, pelo Ministério da Educação e Cultura.

Os documentos analisados por Bonetti apontam as funções atribuídas ao professor da educação básica e por extensão, ao professor da educação infantil, o que evidencia a inexistência de referências próprias e a “adaptação” da função das professoras de crianças pequenas. Entre essas funções, as destacadas pela autora como sendo mais pertinentes ao debate sobre a configuração do campo da educação infantil, são: Garantir para a criança o direito de aprender e de se desenvolver; trabalhar com a diversidade; ser articulador entre a creche ou pré-escola e a família e a comunidade; produzir conhecimento e gerir os processos pedagógicos; e por fim, educar e cuidar, como função específica na educação infantil (2009:06).

Ao levar em conta as características peculiares da prática educativa na educação infantil, é possível inferir que o aspecto relacional mediado pela prática de cuidado/educação enquanto função específica das professoras da primeira infância, guarda certa especificidade se comparada à prática educativa em outros níveis de ensino. Ao conjunto de relações tecidas entre professoras e crianças, inscritas no âmbito da relação adulto/criança na socialização extra familiar, soma-se a complexa relação entre família e escola nos espaços das instituições. Estas instituições, como locus de compartilhamento das ações de cuidado e educação das crianças, se configuram como espaços privilegiados do “choque entre o público e o privado” (CARVALHO, 1996) e da delimitação complexa das atribuições da família, da instituição e dos profissionais que nela trabalham em torno da educação e cuidado dos pequenos.

Mais recentemente, as relações entre as professoras que trabalham na mesma sala de aula, conquista de muitas redes de ensino pelo país afora, juntaram-se à trama de relações já pontuadas. A docência compartilhada na educação infantil, aliás, como fenômeno recente, além de dar por conhecer as relações tecidas entre as professoras, suscita novas formas de conceber o trabalho docente nesse nível de ensino.

Outra relação tecida situa-se na ordem da forma histórica através das quais foram se construindo as interações entre adultos e crianças, ou mais especificamente entre mulheres e crianças na educação infantil: é a relação

entre cuidado e educação e sua articulação com as questões de gênero. No tópico seguinte, intento entrar na discussão sobre o cuidado/educação como objetivo central das instituições de atendimento e num emaranhado de significações, pinço a questão da utilidade do conceito de cuidado infantil para a compreensão da condição docente e sua histórica ligação com o feminino.

2.1 Educar e cuidar: “duas faces de um único ato de zelo”

Os termos cuidar e educar, apesar de utilizados recorrentemente em diversas áreas do conhecimento e, especificamente, em educação infantil, ainda carecem de conceituações mais precisas. Desvelo, solicitude, zelo, atenção, bom trato. Essas são algumas significações do cuidado trazidas por Leonardo Boff, no livro *Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra* (BOFF, 2001).

Boff recorre à filologia para constatar que o cuidado é mais que um ato. É antes, “um modo de ser, isto é, a forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com outros” (2001: 92). Na perspectiva do autor, o cuidado por sua natureza, inclui duas significações: uma relativa à atitude de desvelo, solicitude e atenção com o outro. A segunda, de preocupação e inquietação que acomete a pessoa que cuida derivadas do envolvimento afetivo e da ligação com outro.

No campo da educação, sabe-se que o desenvolvimento da noção de cuidado teve início com a construção de uma nova imagem da criança que ganhou força ao longo do século XX, definida através de suas fases de desenvolvimento e impulsionada pelo desenvolvimento da Psicologia Infantil. Essa nova imagem trouxe implicações para o trabalho de quem cuida de crianças e correspondeu às transformações na família e na escola, que por sua vez, deixaram de ser centradas na figura do adulto (CARVALHO, 1999).

Simultaneamente à emergência do conceito de cuidado na Psicologia, os estudos feministas sobre a construção da feminilidade no campo da Sociologia começaram a enfatizar os aspectos emocionais e a articulação entre o feminino, as mulheres e o cuidado, a partir de pesquisas sobre o trabalho não

remunerado de mulheres no lar. Esses estudos nos são apresentados por Marília Pinto de Carvalho (1999).

Ao analisar a literatura situada na interface entre a Sociologia e Política Social, Carvalho (1999) identifica dois enfoques distintos: um que trata o cuidado como valor moral e chega a propor uma ética do cuidado marcadamente feminina; e outro que pode ser considerado crítico à associação feita entre feminilidade e cuidado, docência e maternidade, e sugere outros olhares sobre a relação adulto/criança, apoiados em análises históricas.

Sobre as formas de cuidado definidas nesta relação e o uso desse conceito em diferentes áreas ligadas à prestação de serviço, a autora destaca:

Creio que as relações de “cuidado” entre adultos – que colocam por princípio a questão da reciprocidade – ou entre uma pessoa que cuida e outra com qualquer tipo de incapacidade, como doentes ou idosos, determinam questões e circunstâncias diferentes da relação adulto/criança, não podendo ser simplesmente incluídas num conceito abrangente, sem que se percam elementos cruciais para a análise (CARVALHO, 1999:53).

Na educação infantil, a interligação entre cuidado e educação é reforçada pela promulgação da Constituição de 1988 e a aprovação da LDB, que referenciam a primeira infância como tempo de cuidado e de educação. Tal compreensão consta nos documentos posteriores à Lei como orientações das práticas e da formação de professores para atuarem na educação infantil, caracterizadas como ações de cuidar e educar da criança pequena de forma integrada e indissociável.

O Referencial para Formação de Professores de 1998 (RFP/98) é o primeiro documento normativo desta ordem a tratar o cuidar e educar de forma integrada e como função específica das professoras da primeira infância. Neste documento, o cuidar da criança, apesar de ser tratado junto com o educar, é por outro lado, enfatizado separadamente como fator de humanização (BONETTI, 2009:10). Daí em diante, os documentos que estabeleciam diretrizes para a formação de professores, pelo menos até 2001, seguiram a mesma lógica de reafirmar práticas dicotômicas do cuidar e educar:

A dicotomização entre o educar e cuidar apresentados pelos Documentos de 1998, 2000 e 2001, reforça as discriminações

e hierarquizações entre quem educa e quem cuida. Ela ofusca o entendimento de que todas as ações realizadas com a criança são essencialmente educativas (BONETTI, 2009: 13).

Embora os documentos do MEC relativos à formação de professores tenham incorporado as discussões da área sobre a necessária integração entre cuidar e educar, o que do ponto de vista da função das professoras significa um avanço, o cuidar aparece como reduzido à atividade voltada ao atendimento das necessidades de atenção e cuidados com o corpo, como higiene e alimentação (BONETTI, 2009: 10).

Nota-se que as atividades relacionadas e indicadas apenas no trabalho com crianças menores, com a justificativa da dependência e da vulnerabilidade física, emocional e social, acabam por colocar em segundo plano a concepção do cuidado como um direito fundamental da criança, uma forma de educá-la, tal como defendem estudiosos da educação infantil (KRAMER, 2003a).

Mas, o que as ações de cuidar e educar de crianças representam para o trabalho das professoras? Esta indagação está no centro das abordagens acerca das funções das professoras da educação infantil. Em documento da UNESCO (2009) que versa sobre a integração entre educação e cuidados na primeira infância, Corsino, Didonet e Nunes afirmam:

Educar e cuidar são duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, se tornam aos poucos, duas faces de um único ato de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando se educa, educando se cuida. Impossível um sem o outro (2009:17)

O mesmo Documento faz menção ao aspecto relacional entre professoras e crianças, mediado pela prática do cuidado. No referido documento está escrito que “a forma como as crianças interagem com seus monitores e professores, determina em grande escala a qualidade do aprendizado” (2009: 37).

Outras abordagens do cuidar o compreendem não apenas como atividade a ser desenvolvida pelas professoras, mas como “*atitude*” que só é possível na relação e na presença de outrem, ou seja, da criança. Por

consequente, essa atitude envolve “tanto aspectos afetivos e emocionais, quanto cognitivos como pensar, refletir, planejar; ou seja, quando se compreende o cuidar como uma ação racional, estamos considerando que é possível educar para o cuidado” (CUNHA e CARVALHO, 2002: 07).

Uma investigação empreendida por Montenegro (2001) acerca da origem das palavras cuidar e educar em dicionários, evidenciou que ambas têm origem no vocábulo *cogitare*, que se refere tanto à inteligência quanto à vontade; tanto ao pensar quanto ao sentir. Apesar das mudanças que este verbo foi sofrendo em línguas latinas, Montenegro afirma que o verbo cuidar se refere a dois grupos de significados: “um relativo a solícitude e outro a reflexão” (2001:72)

A autora considera ainda que a palavra cuidar sempre aparece com uma conotação emocional e ligada ao carinho, amor, angústia, generosidade, ansiedade, paixão, preocupação. Nesta linha, o cuidado é compreendido como um processo que inclui componentes morais, cognitivos e emocionais derivados de um contexto cultural e o trabalho de cuidar de crianças passa a requerer uma educação moral das professoras, conforme explicitado na afirmação seguinte:

“A formação das educadoras, principalmente no que se refere ao exercício de cuidar de crianças pequenas, envolve não só as comumente referidas áreas do conhecimento, mas também a educação moral” (MONTENEGRO, 2005: 96).

O componente da educação moral deriva segundo Montenegro, do fato de que cuidar de crianças pequenas passa a ser de ordem moral, quando se considera que o direcionamento da afetividade e da emotividade, portanto de cuidado, tem um lado valorativo. As características individuais de cada criança cuidada por profissionais em creches e as maneiras de cada uma se expressar, transmitem diferentes mensagens às profissionais e, portanto, podem ser cuidadas de maneiras diferentes.

Na visão de Tiriba (2010), a tarefa de cuidar exige particularismo e por isso, demanda relações singulares entre aquele que cuida e aquele que é cuidado, o que faz com que a ação de cuidar afete ambos os envolvidos. Para ela, provavelmente decorre daí o profundo envolvimento das professoras de

educação infantil com seu trabalho, uma vez que “a relação estreita com as crianças provoca respostas infantis que funcionam como elementos realimentadores e transformadores de si próprias, de sua subjetividade” (2010: 411).

Tiriba recupera o cenário da divisão do trabalho escravo e operário no Brasil, para demonstrar como o cuidado, historicamente, foi atribuído às escravas e mulheres de camadas populares. A autora infere que a dicotomia entre cuidar e educar está relacionada a tantas outras dicotomias, como aquelas que historicamente separam homem e natureza, corpo e mente, razão e emoção. Como nesta lógica o corpo assume lugar secundário, a tarefa de cuidar, que na nossa cultura parece estar associada ao cuidado com o corpo, se torna o lado do desprestígio da profissão docente exercida na educação infantil (TIRIBA, 2010: 402).

Como se pode perceber, o desafio de educar e cuidar de crianças em instituições de educação infantil não é pequeno e está estreitamente ligado ao papel “alargado” das profissionais que trabalham com as crianças. Cuidar, talvez seja a face do ato que exige maior interação com as crianças, famílias e com outros profissionais nas instituições. Isso ocorre, uma vez que a dimensão do cuidado na educação infantil envolve o cuidar das crianças, do ambiente, das relações com as famílias, com a comunidade e com os pares (TIRIBA, 2010:399). O cuidar, nesse sentido, é considerado não só como objetivo, mas como especificidade da relação adulto/criança.

Apesar da constatação de unidade entre o ato de cuidar e educar, o cuidado ainda tem sido considerado como o lado “não profissional” do trabalho das professoras de crianças pequenas. Não obstante, na prática ainda se evidencia a dicotomia entre os profissionais que cuidam e as professoras que realizam atividades consideradas pedagógicas, sobretudo nas creches e com crianças menores.

2.2 Elos entre o feminino e as práticas de cuidado das professoras

Se considerarmos que tanto na família, quanto nas creches e pré-escolas, as atividades ligadas ao cuidado com as crianças, são atribuições, na

maioria das vezes, de mães e professoras, respectivamente, os estudos de gênero podem ser úteis para a compreensão da articulação entre as esferas pública e doméstica no trabalho das professoras. No entanto, as determinações de gênero sobre o trabalho docente ainda merecem ser exploradas e muitas análises tendem a considerar o que se relaciona às mulheres e à feminilidade como fonte de desqualificação.

Partindo da hipótese de que há uma matriz comum entre as práticas de maternagem¹⁶ e o fazer na escola primária, Carvalho (1999) procurou identificar a presença ou não de práticas de cuidado nas séries iniciais do ensino fundamental e como elas eram definidas. Embora as análises feitas por Carvalho tenham como referências as práticas de cuidado no Ensino Fundamental, as considerações que apresenta sobre a dimensão relacional da atividade profissional docente, baseada no cuidado como premissa para o trabalho das professoras, são férteis para se pensar as formas através das quais essas práticas foram sendo associadas à feminilidade e ao ideal de professora de educação infantil.

Utilizando o gênero como categoria explicativa, Carvalho parte de constatações de Carol Gilligan (1982)¹⁷, para quem as mulheres teriam seu processo de desenvolvimento baseado nas *relações*, e, portanto, sua identidade seria definida a partir dos relacionamentos que mantêm. Daí resultaria que as mulheres tendem a uma ética do cuidado, baseando-se na ideia de responsabilidade, conexão e rede de relacionamentos.

A dimensão moral e feminina das ações de cuidado, em voga nos estudos do “*feminismo da diferença*”, chegou a permear algumas produções brasileiras, de maneira a associar cuidado, moral, feminilidade e desqualificação profissional. Nos anos 1980, a pesquisa de Guiomar Namó de Melo (1987), intitulada *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*, foi reveladora de discursos sobre a associação do cuidado às práticas ditas naturalmente femininas. O discurso das professoras que responderam aos questionários aplicados por Melo trazia a ideia da

¹⁶ Segundo Carvalho (1992:03), o termo maternagem tem sido utilizado na área dos estudos de gênero para expressar os processos sociais de cuidado e educação das crianças, em oposição a maternidade, que se refere à dimensão biológica da gestação e do parto.

¹⁷ Especificamente da publicação *Uma voz diferente: Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

vocação revestida sob a metáfora da “segunda mãe”, possuidora de características ligadas ao carinho e paciência. Ao analisar esse discurso, Melo considerou o cuidado como resquício da socialização dessas mulheres a ser superado pela capacitação técnico-profissional. A própria autora é quem afirma:

A condição feminina é, portanto, na minha interpretação, um dos elementos que garante a perpetuação do senso comum no qual predominam o amor, a vocação e a ausência de profissionalismo (MELO, 1982:70).

Outros estudos mais recentes têm investigado as relações entre trabalho doméstico e trabalho docente, tomando como base os discursos que sobrepõem as imagens de professora e de mãe nos campos pedagógico e religioso, como o de Eliane Marta Teixeira Lopes (2003). Essas imbricações, embora tenham sido pouco aprofundadas, figuram nos estudos que tomando o gênero como um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e como o primeiro modo de dar significado às relações de poder (SCOTT; 1990), buscam compreender as especificidades da profissão docente construída em sua relação histórica com o feminino.

Nessa perspectiva, Sônia Kramer (2008) destaca que as atividades do magistério na Educação Infantil estão associadas ao papel sexual desempenhado por mulheres, que por sua vez, é caracterizado por situações que acabam por reproduzir o ambiente, o cotidiano e o trabalho domésticos. Dessa maneira, tais atividades estariam ligadas ao afetivo e ao papel social atribuído às mulheres, e por isso, necessitaria de pouca qualificação. Para Kramer, a ideologia presente nesta ideia “esvazia o conteúdo profissional da carreira e camufla as precárias condições de trabalho” (2008: 125).

O próprio ato de cuidar em muitos estudos considerados como característico do trabalho das professoras na educação infantil foi difamado como feminilização das práticas humanas como empecilho à objetividade e eficácia, conforme defende Boff (2001). Essa difamação se deu, de acordo com o autor, no interior do que ele chama de “ditadura do modo-de-ser-

trabalho-dominação” que masculinizou as relações e colocou cuidado e trabalho em lados opostos:

O grande desafio do ser humano é combinar trabalho com cuidado. Eles não se opõem, mas se compõem. Limitam-se mutuamente e ao mesmo tempo se complementam. Juntos constituem a integralidade da experiência humana, por um lado, ligada à materialidade e, por outro, à espiritualidade (Boff, 2001: 97)

Isabel Silva (2008) considera que a naturalidade com que foi erguida a associação entre mulher e criança pequena dentro e fora dos ambientes domésticos decorre da maneira, por meio da qual os sexos foram segregados a partir da divisão social do trabalho e no interior do processo de constituição das esferas pública e privada, que acabou por definir as posições que homens e mulheres ocupariam na família e na sociedade.

Por outro lado, talvez um dos maiores avanços dos estudos sobre a condição e trabalho docente na educação infantil no Brasil, a meu ver, pode ser encontrado nas produções de pesquisadores e pesquisadoras, que, fundamentadas em dados empíricos e em narrativas de professoras, consideram a questão da afetividade e do cuidado como especificidades da relação entre adultos e crianças nas instituições; Estas especificidades, no entanto, aparecem nestes estudos como questões que necessitam de mais aprofundamento e melhor compreensão ainda hoje, não mais do ponto de vista que tomam tais especificidades como marca do desprestígio da profissão.

Muitas pesquisas atuais têm insistido na qualidade das relações que se estabelecem no dia a dia das creches e pré-escolas e no papel da formação como processo de desconstrução-reconstrução das relações humanas, sem, contudo, considerar as especificidades das práticas das professoras como marcas do desprestígio. Tiriba, por exemplo, considera que:

Amor, proteção, aconchego, prazer-espiritual são premissas para o trabalho. E estas premissas se concretizam em colo, carinho, respeito aos ritmos fisiológicos (de dormir, alimentar-se, defecar), respeito aos ritmos do espírito, às necessidades de estar só ou em grupo, às preferências, às aptidões, incentivo à capacidade intelectual (2010:397).

Trata-se de concepções que colocam o aspecto relacional-afetivo, corpóreo e holístico como traço distintivo da relação adulto/criança na educação infantil, sem naturalizar uma concepção feminina dessa relação ou institucionalizar um discurso, que tomando o cuidado como pólo do desprestígio, tenderia a eliminá-lo das funções das professoras.

3. O percurso dos estudos sobre identidade e condição docente na Educação Infantil

Pensar a identidade das profissionais de creches e pré-escolas públicas tomando como eixo condutor a noção de infância em sua heterogeneidade, portanto das famílias heterogêneas, obriga que se pense em instituições de educação infantil também plurais, heterogêneas¹⁸.

Cumprido ressaltar que, neste trabalho, o percurso já traçado pelos estudos acerca das professoras da educação infantil será analisado considerando a pluralidade de concepções acerca da inserção da criança pequena em instituições públicas e do processo de constituição dessas profissionais. Nesse sentido, compreendo que a constituição da profissional para atuar com crianças de 0 a 5 anos está conectada com as concepções de infância que foram se (des) construindo ao longo da história. Na perspectiva de uma compreensão histórica da construção do sujeito-professora da educação infantil retomo o debate acerca dessa denominação “*conquistada*” pelas lutas da categoria em prol da profissionalização e do reconhecimento e valorização do seu trabalho.

Num artigo de 1986, intitulado *Magistério de 1º grau – um trabalho de mulher*, Guacira Louro já analisava as mudanças na denominação das professoras; mudanças que segundo a autora, requerem transformações na concepção da atividade docente e na própria identidade de quem a exerce. De fato, da imagem da mestra do início do século XX à imagem da profissional da

¹⁸ CERISARA, Ana Beatriz. *Em busca da identidade das profissionais de educação infantil*. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/>, acesso em agosto de 2009.

educação em voga na legislação educacional brasileira a partir da década de 90, muitos debates foram postos em prática e indagavam sobre o perfil profissional para atuação na educação infantil.

Neste percurso, muitas denominações foram sendo utilizadas para se referir àquelas que trabalham com crianças em creches e pré-escolas: crecheira, pajem, professorinha, auxiliar, monitora, trabalhadoras da educação, educadora infantil, profissional da educação, professora. São denominações, muitas vezes pautadas nas diferenças entre as duas formas de atendimento em instituições de educação infantil, como a creche e pré-escola, e que acabam por sugerir diferentes identidades para quem exerce a docência com crianças menores.

Desde a promulgação da nova LDB e sua proclamação de que o profissional para atuar diretamente com crianças na educação infantil seria o professor/professora (Lei 9.394/96, art. 62), a questão identitária tem configurado como um dos temas mais recorrentes na investigação no campo da educação e formação docente e vem se acentuando em trabalhos que buscam compreender os processos de mudanças individuais e coletivas, bem como, seus impactos na constituição da identidade de professoras.

Também nos últimos quinze anos, a expansão dos estudos de gênero tem fortalecido a interpretação da docência como atividade ocupacional marcada por circunstâncias socioculturais. Estes estudos articulam uma abordagem crítica da maternidade e das relações homem-mulher com uma abordagem histórico-social da infância, como um caminho mais profícuo para compreender o trabalho das professoras (CARVALHO, 1999).

De maneira geral, as pesquisas sobre identidade e profissão docente têm focalizado a problemática na busca de aspectos definidores da identidade profissional dessa categoria, como a classe social, a natureza do processo de trabalho, o gênero, a formação profissional, entre outros. Outro caminho, no entanto, tem sido indicado por pesquisadores, a partir de novas vertentes que focalizam as vidas dos professores (NÓVOA, 2000). Este caminho “consiste em buscar as diferenças e as discontinuidades em narrativas dos professores acerca de si mesmos e do seu trabalho” (GARCIA; HYPOLITO e VIEIRA, 2005: 45).

Frente à diversidade de fatores que perpassam a identidade do professor, entre os quais se destacam: o imaginário social fundado na ideia de vocação; as condições de trabalho e remuneração; a socialização profissional; a proletarização/profissionalização do magistério; as fragilidades desse campo profissional; as práticas culturais e saberes dos professores; as questões de gênero; a organização/participação sindical; as políticas públicas para o magistério; e um conjunto de histórias feitas pelos modos como os professores são vistos e se vêem na profissão – surgem as múltiplas possibilidades de investigação e referenciais teórico-metodológicos.

Em levantamento¹⁹ realizado por Carvalho e Simões (2006) da produção teórica sobre a questão do professor como profissional, a temática sobre identidade e profissionalização docente foi a mais abordada. A maioria dos artigos publicados em periódicos nacionais no período de 1990 a 1997 enfatizou algumas dimensões da identidade do professor, que no conjunto das publicações foi discutida a partir da percepção de alguns fatores, quais sejam: proletarização/profissionalização, condições de trabalho, socialização, práticas culturais, saberes, gênero, organização e políticas públicas para o professor. Essa ênfase em algumas dimensões pode ser entendida, dada a multiplicidade e complexidade dos aspectos que a definem e a variedade das condições de atuação profissional, práticas culturais e discursos implicados nos processos de identificação dos professores com o trabalho.

A partir dos anos 1980, os estudos que tratam das profissionais que trabalham com crianças de 0 a 5 anos têm buscado superar as visões assistencialistas que marcavam o debate anterior a esse período, ressaltar as especificidades da docência nessa etapa da educação básica e problematizar questões relativas a uma formação adequada e às condições de trabalho em creches e pré-escolas.

No ano de 1996, Ana Beatriz Cerisara chega a propor, a partir de sua pesquisa de doutorado, uma nova identidade para as profissionais que

¹⁹ O levantamento foi realizado nos seguintes periódicos: Cadernos CEDES, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Tecnologia Educacional, Cadernos de Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da USP, Educação & Sociedade, Em Aberto, Educação e Realidade, Revista Brasileira de Educação e Teoria e Educação. Foram localizados no total de 115 artigos sobre o tema formação e práxis do professor, sendo 33 destes (28, 6%) dedicados à identidade e profissionalização docente. (CARVALHO e SIMÕES, 2006).

trabalham com crianças pequenas, segundo ela “condizente com as peculiaridades das instituições de educação infantil” (1996: 06). Em sua tese, defendia ainda, que a profissional de educação infantil deve ser entendida como “uma nova atriz social” que traz as marcas do seu processo de socialização, que por sua vez, tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem.

Nota-se que, mesmo antes da aprovação da Nova LDB, uma pesquisa demonstrava preocupação com os papéis vividos e desempenhados por mulheres-professoras ao entrarem no magistério público, sobretudo, na educação infantil, refletindo sobre as formas femininas de relacionamento e de organização do trabalho. Ao afirmar que as formas de organização do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas trazem as marcas do feminino e do doméstico, bem como, das formas de socialização das mulheres, a autora traz importantes contribuições para o debate sobre quem deve exercer esta profissão, sobretudo quando se considera a maneira pela qual ela foi se constituindo historicamente.

Cerisara (2009:04), após constatar a ambivalência da identidade profissional de professoras da educação infantil, situada “*entre o feminino o profissional*”, faz algumas assertivas na tentativa de fundamentar como a constituição da docência como profissão tem se dado na cultura ocidental. Para ela, pode-se falar de uma profissão:

- a) Que contém o que socialmente tem se convencionado chamar de práticas domésticas femininas;
- b) Que inclui funções de maternagem, entendida no sentido em que tem sido utilizada nos trabalhos de gênero, ou seja, como processos sociais de cuidado e educação das crianças, independente do sexo das pessoas que os desempenham, uma vez que é usado como distintivo do termo maternidade;
- c) Que requer uma sólida formação teórica no que diz respeito às concepções da instituição propriamente dita em sua historicidade; concepção de infância e de criança; concepção dos processos de ensino-aprendizagem, concepções de homem e de mulher.

d) Que tem se constituído no feminino e que traz consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, portanto desiguais.

O ideal de professora, sobretudo para atuar junto às crianças pequenas, notadamente é reforçado por discursos e imagens que apresentam as professoras de educação infantil como “pouco profissionais” (ARROYO, 2000). Esses discursos e imagens, difundidos na literatura e na mídia, dizem de atributos exigidos das professoras para atuarem junto à criança pequena, como simpatia, carinho e paciência.

Ao analisar o mito da mulher como educadora nata na imagem de professora existente em clássicos da educação infantil e em documentos oficiais editados pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização e pelo Ministério da Educação e Cultura, Alessandra Arce (1997) constatou que estes documentos se referem à professora da educação infantil como alguém que deve ser mulher/mãe, possuidora de conhecimentos de psicologia do desenvolvimento, nutrição e saúde e que exerça a função de orientadora, facilitadora e/ou auxiliar, não necessitando ser especializada na área. Sua pesquisa concluiu que a imagem da mulher “naturalmente” educadora, passiva, paciente, amorosa e que é guiada pelo coração, têm sido reforçada historicamente, e que a não-valorização salarial, a inferioridade de professoras de creches e pré-escolas perante os demais docentes, bem como, a vinculação do seu trabalho com o doméstico e com as significações que interligam mãe e criança, articulam-se à difusão desta “imagem mitificada”. Trata-se de uma constatação que evidencia como a questão do cuidado, a relação com a criança pequena, o “jeitinho”, a ideia da vocação e desqualificação são expressões que ajudam a construir o discurso sobre a docência e a identidade da professora da educação infantil.

Estas imagens e representações não dão conta de “*ver de perto*” a história da construção da docência na educação infantil no contexto mesmo das relações tensas em que ela se desenrola e dentro de uma ocupação socialmente desvalorizada. Daí ocorre que, falar de um ideal de professora, de um perfil profissional dessas professoras a partir de um olhar linear e de fora,

não chega a tocar o jogo tenso das relações pessoais, sociais e hierárquicas; do combate diário de professoras que constroem e reconstróem trajetórias e perspectivas em contextos históricos, sociais e políticos distintos. Igualmente, falar de professora de educação infantil hoje, aqui ou ali, não é o mesmo que dizer da professora de ontem.

Os estudos da área, sobretudo aqueles que adentraram o universo das professoras para compreender como estas têm construído suas referências e representações sobre a profissão, demonstram mudanças pelas quais as professoras vêm passando em momentos distintos da constituição da educação infantil no país.

Isabel de Oliveira e Silva (1999), utilizando histórias de vida de educadoras de creches comunitárias em Belo Horizonte, evidenciou que o trabalho em creches constitui algo além do emprego na concepção das educadoras. A dimensão do emprego, no entanto, não é subvalorizada e as educadoras anseiam novas formas de atuar na profissão e uma habilitação específica para o trabalho que realizam, como destaca a autora. Neste estudo ficou evidente que as mulheres não consideram a creche apenas como oportunidade de emprego, mas como oportunidade de inserção no espaço público, como uma via para permitir uma melhor compreensão do ser humano e da própria história pessoal a partir da relação com a criança.

Vale destacar que muitos estudos que se referem às creches, realizados até o ano de 2006, englobam a educação de crianças de 0 a 6 anos, uma vez que muitas das creches comunitárias, municipais e conveniadas estendem e, em alguns casos, ainda estendem, o atendimento à educação pré-escolar. Cumpre observar também, que há uma predominância de estudos e produções teóricas sobre creches e anos finais da educação infantil, em detrimento dos anos intermediários.

A imbricada relação entre cuidado e educação, bem como, a questão da afetividade constituem pontos chaves dos estudos que intentaram refletir sobre as especificidades da atividade docente em creches e pré-escolas. Débora Sayão (2005) procurou compreender as trajetórias pessoais e profissionais de professores da educação infantil, tentando identificar os motivos pelos quais estes profissionais optaram pela profissão e como desenvolvem seu trabalho nesta etapa da Educação Básica. Através das narrativas de professores e

professoras, a autora analisou as relações de gênero na constituição do trabalho docente com crianças pequenas e como a questão do cuidado aparece atrelada à condição feminina e a uma suposta predisposição natural das mulheres para o exercício de cuidar.

Outro aspecto que não passa despercebido é a forma através da qual as professoras têm sido abordadas pelas investigações. Estas têm empreendido esforços para tocar na subjetividade, nas intencionalidades, desejos e sentimentos que mediam a relação das professoras com suas práticas e se caracterizam por ouvir o que elas têm a dizer. Cleusa Dias (2002) integra um grupo já significativo de pesquisadores que buscaram em narrativas das professoras compreender como estes sujeitos individuais e coletivos ao mesmo tempo, constroem suas identidades. Seu estudo concluiu que dos relatos das professoras “emergiram crenças, valores, saberes, mitos, ritos e sentimentos, que foram orientando as professoras na decisão da profissão e, conseqüentemente, no modo de ser professora-alfabetizadora” (2002: 169).

O imaginário social sobre o magistério, fundado na ideia de missão e vocação que atravessam a história da profissão docente, e o discurso de que as mulheres têm, por natureza, vocação para o trabalho com crianças, parecem ter tomado novos rumos. As pesquisas mais recentes, ainda que timidamente, parecem explorar o fato de haver maioria feminina exercendo a docência na educação infantil como resultado de um processo contraditório que acarreta conseqüências positivas e negativas para as instituições e para os sujeitos envolvidos. Isso significa que a insistência nas ambiguidades e ambivalências que subjazem a construção das identidades de professoras de crianças menores de cinco anos, começam a ser vistas também pelo lado das contribuições que trazem para a demarcação de uma especificidade da organização do trabalho pedagógico e para o próprio processo de consolidação de uma concepção de infância.

As considerações acerca dos estudos sobre identidade e condição docente na educação infantil permitem considerar que:

- O direcionamento do debate tem priorizado as trajetórias de vida e formação das professoras, bem como as narrativas de professoras de creches e pré-escolas a fim de desvendar questões como: o que

significa ser professora em espaços institucionais de educação só muito recentemente reconhecidos como espaços de direito e que são diferentes do modelo escolar? O que significa ser professora em instituições que ainda estão definindo seus objetivos e sua função na educação de crianças? Enfim, o que significa estar numa profissão, que nas palavras de Ongari e Molina (2003), ainda está sendo “inventada”?

- A busca pela compreensão dos modos de construção das identidades destas profissionais tem representado o desafio de percorrer as diferentes representações construídas em nossa sociedade em torno de conceitos como: mulher e professora; criança como sujeito de direito e criança como ser que necessita de tutela; desenvolvimento infantil e escolarização; escola e instituições de educação infantil.

Portanto, falar em identidades docentes na educação infantil parece ser um desafio enfrentado por pesquisadores que continuam buscando um perfil profissional e uma melhor definição do papel de professoras na educação da infância, uma vez que seu papel não se limita à ação de guarda ou de preparação para o ensino fundamental, mas se amplia para o cuidado e educação em sentido amplo. Daí a necessidade de articular os estudos sobre identidade e trabalho docente na educação infantil com os estudos da perspectiva histórico-social da infância, da mulher e da família, a fim de aproximar dimensões que se encontram imbricadas na constituição das especificidades dessas professoras e discutir questões que emergem do processo de interação entre cuidar e educar, entre professoras e crianças.

A intenção de perfazer parte do caminho já traçado até aqui por estudos situados na interface entre trabalho, identidade e gênero na educação infantil foi a de explorar melhor o campo em que o objeto desta pesquisa está inserido. No capítulo seguinte situo o local e os sujeitos da pesquisa, apresentando um quadro mais geral da educação infantil na cidade de Ilhéus/BA e os perfis das professoras que trabalham nesse nível de ensino.

Capítulo 2

RETRATOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ILHÉUS /BA – HISTÓRIAS, SUJEITOS E CENÁRIOS

Toda a pintura é a construção de uma imagem em múltiplos sentidos. O retrato de Georg Gisze foi realizado materialmente com a mistura de pigmentos e óleo, técnica usada desde Van Eyck, sobre madeira; e a imagem fala que aquela figura é uma pessoa real; o homem é um mercador, não apenas um homem culto, e disso sabemos pelos objetos ao seu redor.²⁰

Do verbo latino *retrahere* que significa *copiar*, retratar pode ser entendido como a arte de fazer uma cópia fiel da realidade. A evolução da arte da fotografia, no entanto, fez com que a arte de retratar constituísse na ação de “*descrever, dar sinal de, deixar transparecer; expressar*”²¹. Em outras palavras, retratar é uma das formas de representar a realidade, mas não a única.

É nessa perspectiva que a metáfora do retrato está sendo utilizada, ou seja, para designar umas das formas de descrever e apresentar a configuração da educação infantil na cidade de Ilhéus, sem perder de vista as partes que compõem esse “corpo” retratado/mapeado. As partes desse “corpo” foram capturadas por meio de fragmentos de histórias, números, indicadores, discursos, fatos e imagens, em documentos, questionário aplicado com professoras em exercício da docência na educação infantil e observações realizadas nas instituições em que estas trabalham.

Assim como os objetos ao redor ajudam a identificar o homem culto no retrato de Georg Gisze, as conversas, as frases curtas, os comentários, tudo fora cuidadosamente tomado como valiosas anotações no meu caderno de campo, e ajudam na composição daquilo que me fora possível captar de um universo maior do trabalho das professoras.

Primeiro, situo Ilhéus no contexto Sul baiano e traço um panorama da organização da Educação infantil na cidade; em seguida, intento apresentar

²⁰ Descrição da obra *O retrato do mercador Georg Gisze*, do pintor Hans Holbein, feita por Kelly Barros, 2005.

²¹ Definição do Dicionário Aurélio Online. Disponível em <http://www.dicionariodoaurelio.com>; Acesso em agosto de 2010.

elementos que compõem a organização do trabalho e dos espaços das instituições; e, por fim, entro no universo dos sujeitos-professores que trabalham com crianças de três a cinco anos, a fim de traçar um perfil mais geral desses sujeitos.

2.1 Primeiras imagens - o local da pesquisa

O município de Ilhéus, situado na região Sul da Bahia, abrange uma área de 1.841 Km² e está a uma distância rodoviária de 446 km da capital, Salvador. Por conta da grande extensão territorial do município, com distritos localizados até 90 km de distância da cidade/sede, e a sua localização geográfica entrecortada por rios, lagoas, baías, morros, ilhas, mangues e pela vegetação da Mata Atlântica, o foco deste estudo restringe-se ao universo das professoras que trabalham com educação infantil na cidade/sede de Ilhéus.

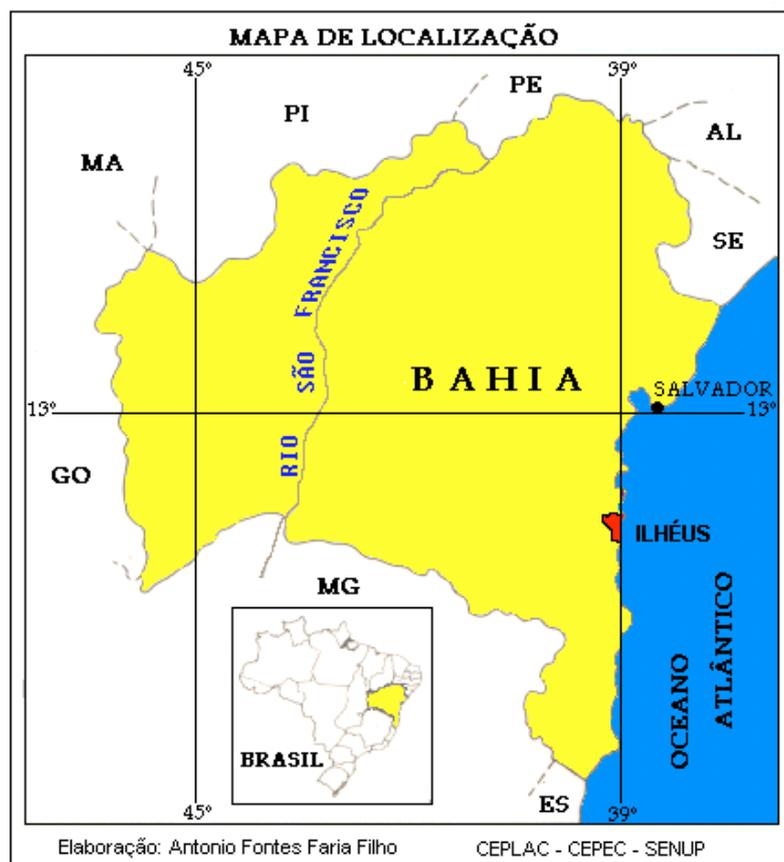


Figura 1: Mapa de Localização do Município de Ilhéus/BA.

Fonte: CEPLAC – Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira, 2003.

Com uma população de 170.056 mil habitantes²², Ilhéus tem 476 anos de existência e 176 de emancipação política, histórica e culturalmente ligados à monocultura do cacau. Foi em decorrência das grandes plantações de cacau, que a cidade chegou a ser considerada uma das mais prósperas da Bahia durante toda a primeira metade do século XX.

O patrimônio cultural e as belezas naturais da região cacaeira, com destaque para a cidade de Ilhéus, estão imortalizados nas obras do escritor baiano Jorge Amado. A obra amadiana é considerada como responsável por boa parte da divulgação da cidade, especialmente, “por ter levado para as páginas de seus romances, muito da vida, dos costumes e da identidade do povo ilheense” (MENEZES, 2006: 290). Por conta disso, Ilhéus é conhecida mundialmente como Terra de Jorge Amado, Terra da Gabriela, Cidade Romance e ainda, como a Terra dos Coronéis do Cacau.

A época marcada pela riqueza dos coronéis do cacau foi responsável pela migração de pessoas de diversos lugares do Brasil em busca de melhores condições de emprego e vida. Aos índios, negros, europeus e árabes que aqui habitavam, se juntaram brasileiros de outras regiões do país na composição de uma população marcada pela multiplicidade de etnias, hábitos, costumes e crenças (ANDRADE, 2003). As crises cíclicas que as lavouras de cacau sofreram a partir da década de 1980, desencadeadas pelo aparecimento da praga conhecida como “*vassoura-de-bruxa*”, teria levado o município à mais grave crise econômica de sua história e à migração de pessoas da zona rural para a zona urbana. Talvez em função da crise a economia do município passou a ser impulsionada por outras atividades, como a indústria, pecuária, piscicultura, fruticultura e principalmente, pelo turismo.

A migração de pessoas da zona rural e cidades vizinhas após a crise do cacau levou a cidade a um crescimento desordenado, com ocupação de morros e expansão das favelas. Sem planejamento, Ilhéus chegou a crescer 4,9% ano entre 1988 e 1996, sem processo de modernização da economia e sem que fossem oferecidos melhores serviços básicos de infra-estrutura. Isso representou um agravamento das questões associadas ao emprego, saúde, educação, renda e habitação na cidade (ANDRADE, 2003).

²² Os números são do Censo IBGE 2010 e apontam uma diminuição expressiva da população que no último Censo (2000) era de 224 mil habitantes.

Essa imigração pode ser observada inclusive no setor que compõe o objeto desta pesquisa. Dados do questionário aplicado entre março e maio de 2010 com as 127 professoras e 01 professor que trabalham com crianças de três a cinco anos na cidade de Ilhéus, apontam que dos 75 professores que responderam o questionário, 53% deles vieram de outras cidades da Bahia, muitos quando ainda criança, acompanhando os pais.

As professoras com as quais trabalhei em minhas primeiras observações nas escolas, sobretudo aquelas com mais de 40 anos de idade, evocaram lembranças dos tempos em que chegaram a Ilhéus, da crise econômica que o município sofreu e das motivações que trouxeram muitas delas para cá. É como relata Margarida²³:

Eu vim de Camacan com minha família com dez anos, porque meu pai veio trabalhar como pescador aqui na cidade. Moramos por muito tempo numa colônia lá na Zona Sul. Depois da vassoura-de-bruxa a coisa ficou difícil pra todo mundo que trabalhava nas roças de cacau, como a gente. Os fazendeiros ficaram endividados e os trabalhadores sem trabalho.

Como se pode inferir do relato de Margarida e conforme indicam os livros de história de Ilhéus, as crises cíclicas que a lavoura cacaeira sofreu nos últimos anos foram responsáveis pela expansão da zona urbana do município e outras mudanças daí decorrentes. A cidade e a população cresceram sem que fossem estruturados devidamente os serviços de transporte, saúde, saneamento básico, habitação e educação.

Esse cenário, é claro, afetou de modo significativo as condições de oferta da educação, particularmente da educação infantil. No próximo tópico, intento apresentar algumas imagens que compõem o cenário da educação infantil em Ilhéus. Trata-se de um cenário ainda inexplorado pelas pesquisas e, nesse sentido, o desafio de descrevê-lo aqui não escapa aos limites de fazer de maneira exploratória.

²³ Ao longo desta dissertação, foram adotados nomes fictícios para os sujeitos e instituições, com a finalidade de assegurar o anonimato de ambos. Alguns sujeitos, no entanto, optaram que seus nomes fossem divulgados.

2.2 A educação infantil “com a mala na cabeça”

Lembro como se fosse hoje. Era bem aqui nesse lugar que ficava a primeira escola de Educação Infantil pública de Ilhéus. Era uma escola de elite e toda de vidro. Não sei bem porque era de vidro. Mas dizem que era para que todos que passassem por ali pudessem vigiar o que as professoras faziam com as crianças. Porque imagine: era a primeira vez que as crianças pequenas da cidade saiam de suas casas e entravam na escola pública. Isso foi em 1968, eu acho. Eu sei que na época eu passava por aqui e pensava: quero que meus filhos estudem aqui. Porque era difícil conseguir uma vaga. As pessoas chegavam lá levando uns bilhetinhos de políticos e entregavam à diretora. Só assim seus filhos estudavam ali. Depois que foi demolida, a escola passou a funcionar nesse prédio, que na época era uma biblioteca. Agora veja você: depois a escola pública ficou tão ruim que meus filhos e netos foram para a escola particular.

(Margarida, 50 anos)

O fragmento da história narrada pela professora, que ingressou no magistério público em Ilhéus há 23 anos, testemunha os primeiros registros da inserção de crianças pequenas em instituições públicas educativas na cidade. A escola de vidro, lembrada pela professora, e que fora derrubada na década de 80, foi a primeira escola do município a receber matrícula de crianças da pré-escola no ano 1969, conforme consta nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação. Esta aparece nas narrativas das professoras que trabalham na escola que hoje funciona ao lado do prédio que foi demolido, como exemplo da escola de qualidade e “referência” na região. Uma dessas professoras fala da escola como marco na construção do entendimento de que a criança pequena tem direito à educação. Para ela:

Ilhéus tem uma história de Educação Infantil. Enquanto muitos municípios nem se pensava na criança menor de sete anos, aqui já tinha essa escola de referência. Só que a escola que tinha era boa, não era esse espaço aqui não. Era a escola de

vidro. Era de vidro e sem as quatro paredes. Acho que a intenção era fazer algo bonito e prazeroso (Adnair, 46 anos).

Desde a construção da primeira instituição pública de atendimento à criança pequena há pouco mais de 40 anos, parecem ter sido grandes os desafios para a consolidação da educação infantil como direito da criança e das famílias de Ilhéus. O atendimento em creches e pré-escolas é feito majoritariamente em escolas privadas e por entidades filantrópicas, conveniadas e assistenciais²⁴.

Segundo última estimativa do IBGE²⁵, a população menor de cinco anos é de aproximadamente 9,90% da população total de 221.468 habitantes em Ilhéus nesse ano, o que soma 21.925 crianças. Em 2010, 3.976 crianças de três a cinco anos foram matriculadas em instituições públicas e conveniadas de educação infantil no município, o que representa 18,13% do total estimado de crianças.

Nota-se que a cobertura do atendimento na rede pública ainda é pequena, sobretudo se considerarmos que a rede municipal não oferta matrícula para menores de três anos de idade. As crianças de 0 a 2 anos também não contam com o atendimento das instituições conveniadas, ficando essa demanda para a rede privada e algumas instituições filantrópicas e assistenciais. Por outro lado, não há como precisar o total de crianças até três anos matriculadas nestas instituições, uma vez que, nem todas possuem registro, além de não fornecerem dados à Secretaria de Educação e ao Censo Escolar.

No total, são 06 instituições públicas municipais de educação infantil e 08 conveniadas localizadas na zona urbana. Há ainda 09 escolas de ensino fundamental na cidade com turmas de Educação Infantil. Se considerarmos as conveniadas, são 23 instituições que ofertam vagas para crianças entre três e cinco anos de idade na sede do município, lócus da pesquisa.

²⁴ Esta é uma constatação do diagnóstico da educação no município realizado para a elaboração do Plano Municipal de Educação, 2004.

²⁵ Utilizei a estimativa do IBGE para o ano de 2004 ao invés do Censo 2010, pois até então só foram divulgados números mais gerais da população e não sua distribuição por faixa etária. Dessa forma, a estimativa constitui o dado mais atualizado do número aproximado de crianças menores de cinco anos no município.

Os dados atuais demonstram um aumento do número de crianças matriculadas na rede municipal e uma redução das matrículas em instituições conveniadas a partir de 2008, com a inclusão de crianças de três anos na rede e a extinção de alguns convênios, conforme tabela a seguir:

Tabela 01: Indicadores do atendimento na Educação Infantil²⁶

Ano/idade das crianças atendidas	Número de crianças atendidas na Rede Pública	Número de crianças atendidas em Instituições Conveniadas	Total
2006 (4, 5, 6 anos)	3.788	-----	3.788
2007 (4, 5, 6 anos)	2.321	2.360	4.681
2008 (3, 4, 5 anos)	2.715	1.151	3.866
2009 (3, 4, 5 anos)	2.945	1.298	4.243
2010 (3, 4, 5 anos)	3.040	930	3.976

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

O Plano Municipal de Educação, que fora aprovado em 2004, previa, entre as ações prioritárias para o alcance da qualidade da Educação Infantil, a adoção sistemática de reconhecimento das escolas particulares, a redução do número de escolas e salas de aula improvisadas e a ampliação em 50% da oferta atual, que no ano de aprovação do Plano atendia 10% da demanda.

Com efeito, a Rede passou a atender as crianças de três anos a partir do ano de 2008 e isso significou a extinção de algumas Instituições comunitárias, assistenciais e conveniadas, bem como, a gradativa redução do número de crianças matriculadas nestas últimas.

Em Audiência Pública realizada no dia 17 de junho de 2010, como parte do trabalho de elaboração de um novo Plano Municipal de Educação, foram apresentados pela SEDUC os principais entraves para a qualidade da educação infantil no município. Os entraves apresentados dizem respeito principalmente ao funcionamento da maioria das escolas²⁷ de educação infantil

²⁶ Os dados foram apresentados pela SEDUC em Audiência Pública realizada no dia 17 de junho de 2010 e disponibilizados posteriormente para pesquisa documental na Secretaria. Os números se referem ao total de crianças atendidas em instituições públicas municipais e conveniadas. Apenas os números do ano de 2010 se referem à matrícula inicial.

²⁷ Escola é o termo utilizado em todos os documentos da Secretaria Municipal de Educação do Município para se referir às Instituições de Educação Infantil.

em espaços improvisados e inadequados, a inexistência de escolas para atender a demanda da rede, a falta de estrutura da rede do campo (água, luz, transporte) e a inexistência de terrenos com documentação necessária para construção de escolas.

Observa-se que os entraves apresentados continuam se referindo à situação da infra-estrutura das instituições e à questão da cobertura do atendimento. Na Proposta Pedagógica para a Educação Infantil, consta que:

Apesar de todos esses avanços a Rede Municipal de Ilhéus não vem atendendo a demanda de Educação Infantil. Há décadas não se constrói escolas no Município para atender a esse segmento. Sem um investimento por parte do Governo Federal, e sem políticas públicas municipais, as entidades conveniadas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas assumiram o atendimento com ajuda da Secretaria de Assistência Social, tendo pouca assistência da Secretaria de Educação. Atualmente temos seis escolas de educação infantil (a maioria sem estrutura interna e externa adequada), portanto, um número insuficiente de escolas próprias da Rede Municipal de Ensino (2008:06).

O excerto da Introdução da Proposta, que trata das orientações pedagógicas para a educação infantil e tem como subtítulo “*Um olhar sensível e reflexivo sobre a infância*”, fomenta uma importante discussão que já se faz na área sobre o embate entre assistência e educação. Enquanto as discussões da área reconhecem que políticas educativas e não mais assistencialistas vêm sendo implementadas no campo da educação infantil, parece que as diferenças nas políticas regionais, e nesse caso mais especificamente, local, sinalizam para a co-existência possivelmente antagônica, entre uma política social e a educação infantil, com uma redução ainda tímida do modelo assistencialista.

Esse embate é analisado por Fulvia Rosemberg (2008), que situa, de um lado, a busca de regulamentação da educação infantil brasileira sob a responsabilidade do setor de educação, e, de outro, a reintrodução de um modelo de atendimento à criança, que segundo a autora, “ressuscita modelos assistencialistas velhos conhecidos da área” (2008: 67). Esta autora identifica um descompasso entre assistência social e educação nas próprias instâncias educacionais federais, que para citar um exemplo, não possui uma política orçamentária específica para a educação infantil. No campo da Assistência

Social, no entanto, a atenção à criança destaca-se pelo volume de recursos destinados à assistência pré-escolar.

Os “modelos assistencialistas” dos quais fala Rosemberg se fazem presentes no cenário da educação infantil em Ilhéus através da exclusividade do atendimento às crianças de três anos em instituições filantrópicas e comunitárias até o ano de 2008, e a inexistência da oferta de matrícula para crianças de 0 a 2 anos na rede pública ainda hoje. Esta presença é afirmada na proposta pedagógica da SEDUC quando enfatiza que as instituições conveniadas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas assumiram o atendimento à criança no município, principalmente, até os três anos de idade.

O considerável número de crianças matriculadas nas instituições conveniadas no município, em face da demanda atual e da quantidade insuficiente de escolas da rede municipal, tornou indispensável uma política de normatização do convênio, inexistente até 2008. Coube ao Conselho Municipal de Educação normatizar essa política através da Resolução de 28 de abril deste mesmo ano, que entre outras coisas, estabelece o padrão mínimo de atendimento, as obrigações das instituições conveniadas e as obrigações da Secretaria Municipal de Educação.

A política de convênio no município inclui, basicamente, a oferta, por parte do poder público municipal, de professores contratados através de seleção e auxílio no que se refere à merenda escolar para as instituições conveniadas. Vale destacar que todos os professores selecionados no início do ano de 2010 para trabalharem na educação infantil estão em instituições conveniadas. De outra parte, todos os professores efetivos, que antes trabalhavam nas conveniadas, foram transferidos para as municipais.

Outro aspecto relevante se refere ao atendimento em tempo integral. Do total de 4.243 crianças que concluíram o ano de 2009 em instituições públicas e conveniadas em todo o município, 186 se beneficiaram com o serviço. Nos documentos oficiais da SEDUC, esse dado é considerado um impasse para a qualidade da educação e é atribuído, de alguma maneira, à quantidade insuficiente de escolas para atender a demanda da rede.

Das seis instituições públicas municipais, das quais cinco recebem também matrícula das crianças de 06 anos incluídas no Ensino Fundamental, apenas três funcionam em espaço próprio. As demais funcionam em espaços

alugados, cedidos ou adaptados, o que faz com que muitas das instituições mudem com frequência de endereço.

Isso tem a ver com o que relata uma coordenadora, quando se referia às diversas mudanças de endereço sofridas pela escola em que trabalha desde 1995. Segundo a coordenadora, “a educação infantil em Ilhéus ainda está procurando seu espaço, um espaço que ela ainda não tem, e por isso anda com a mala na cabeça” (Informação verbal²⁸. Diário de campo, março de 2010).

A expressão usada pela coordenadora se refere tanto à situação dos espaços escolares, quanto à variedade de nomenclaturas utilizadas para designar as instituições de educação infantil. Das 15 instituições que atendem crianças menores de cinco anos na cidade, uma é denominada creche, uma de Centro de Atenção à Criança e uma de Unidade Municipal de Educação Infantil. As demais são denominadas escolas, ainda que o atendimento seja exclusivo para crianças de três a seis anos. A única instituição municipal que utiliza o termo creche em seu nome, também é a única que oferece atendimento em tempo integral.

Em relato, uma professora atribui essa variedade de nomenclaturas ao estágio da própria educação da criança pequena no município. Segundo ela, a educação da população infantil ainda está “traçando” seus primeiros passos como educação básica e para isso parece reivindicar um status de escola que, nas suas palavras, “ela ainda não tem” (Informação verbal. Diário de Campo, março de 2010). O depoimento da professora aponta uma questão importante para se pensar o papel das instituições de educação infantil e o problema da segmentação do atendimento pelo critério da faixa etária.

Qual o sentido de se nomear como escolas as instituições de educação infantil, quando a própria LDB nomeia como creche e/ou pré-escola? Que concepção de creche norteia as políticas públicas para a educação infantil municipal? O que pretendo com essa discussão é refletir sobre o uso do termo escola para se referir às instituições de educação infantil em Ilhéus, ao mesmo tempo em que a educação de crianças de 0 a 2 anos continua sob a responsabilidade da assistência social. Para isso, penso que é interessante

²⁸ Embora a ABNT recomende o uso do termo informação verbal dentro de parênteses, ao final de cada dado coletado em entrevista, etc, seguido de nota de rodapé, adotei aqui a forma acima, para não carregar o texto de rodapés.

refletir sobre a utilização destes termos e sua entrada no cenário da educação infantil brasileira.

Os termos creche e pré-escola, firmados pela Lei, embora pareçam ser diferenciados apenas pelo critério da faixa etária da população de crianças atendidas, trazem conceituações diversificadas, que podem estar ancoradas no embate entre assistência e educação. Esta reflexão apóia-se nas constatações de Rosemberg (2008), que a partir de dados da rede municipal de São Paulo durante a administração de Celso Pitta, evidenciou que, embora as creches atendessem crianças de 0 a 6 anos, portarias começaram a proibir que crianças de 4 a 6 anos fossem lá matriculadas, com a alegação de que deveriam ser matriculadas nas *escolas* municipais de educação infantil. O fato é que enquanto as creches, historicamente vinculadas à assistência social, sempre estiveram voltadas para população mais pobre, tendo como critério, a exigência de que as mães estivessem trabalhando, as pré-escolas sempre adotaram os mesmos procedimentos de matrícula e metodologias que as escolas de ensino fundamental (CAMPOS, 2008).

A vinculação das creches ao setor de assistência social aparece também no Glossário de termos, variáveis e indicadores educacionais²⁹ disponível no site do INEP/MEC. No glossário, que não fora atualizado após a Resolução que altera o atendimento na educação infantil para 0 a 5 anos, mas ainda encontra-se disponível no site do órgão federativo, lê-se:

Creche: Instituição de assistência social que presta atendimento a crianças de até três anos de idade, no âmbito da Educação Infantil.

Pré-escola: Modalidade da Educação Infantil que presta atendimento a crianças de quatro a seis anos de idade (2010: 03).

Nota-se que embora o termo creche apareça nos documentos oficiais diferenciado de pré-escola apenas pelo critério da faixa etária, o conceito a que o termo se refere parece remeter também a diferenciações quanto aos padrões

²⁹ Disponível em <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/glossario.html>. Acesso em Agosto de 2010.

de atendimento, questões ligadas ao financiamento e às exigências quanto à formação do professor.

Em 1986, Rosemberg, ao contestar as propostas de creches domiciliares por órgãos ligados à educação da infância, analisava tal problemática como expressão de uma ambiguidade no momento de transição pelo qual passava o Estado Brasileiro. Para ela, enquanto a pressão pelos movimentos populares levava obrigatoriamente à expansão da oferta do atendimento em creches, o Estado resistia em assumir plenamente essa função. Tal discussão reflete as ambiguidades que sempre permearam a construção da identidade institucional da creche no campo educacional, ligadas à própria origem dessa forma de atendimento que interliga de alguma maneira, os direitos da mulher, as necessidades das famílias e os direitos da criança (SILVA, 2008).

Cumprе ressaltar que embora no âmbito Nacional a luta popular urbana pela creche tenha sido de suma importância para sua expansão, não há registros de movimentos pela creche no município de Ilhéus. Essa forma de atendimento permaneceu até 2008 sob a tutela do setor privado e da assistência social e, neste ano, teve início um processo de municipalização com o ingresso de crianças de três anos nas instituições públicas.

Ao considerar as discussões realizadas em torno da utilização dos termos creche, pré-escola e escola, destaco que esta última se constitui na contemporaneidade como espaço privilegiado para o domínio de conhecimentos, enquanto as creches e pré-escolas se põem como espaços de complementaridade ao cuidado/educação das famílias, conforme pontua Rocha (2001), uma discussão já referida no capítulo anterior. Portanto, a delimitação das funções da creche e da pré-escola deve incorporar as discussões sobre as especificidades dessas instituições e reconhecer a infância como tempo de direitos, com vistas a assegurar condições para a construção de uma *Pedagogia da Infância*, da qual fala Rocha, adequada às atuais necessidades do mundo contemporâneo.

Sobre as funções das instituições de educação infantil, Cerisara destaca:

A função destas instituições é desenvolver atividades complementares e indissociáveis ligadas ao cuidado e a

educação das crianças, mas com a clareza de que não é escola e de que não é a casa das crianças. Levar em consideração os eixos que fundamentam o trabalho contribui para delimitar melhor a especificidade destas instituições de educação infantil, quais sejam: a linguagem, as interações, o brincar e a organização do tempo e do espaço (2006: 02).

Se os termos escola, creche e pré-escola remetem a conceitos que os diferenciam quanto às funções na sociedade, a falta de consenso das redes municipais, como é o caso de Ilhéus, evidencia o atual estágio da educação infantil, que entre outras coisas, ainda busca estabelecer parâmetros de qualidade e consolidar uma concepção de educação dos pequenos. Dessa forma, o uso do termo escola para se referir às instituições de atendimento de crianças de 0 a 5 anos não passa despercebido e fomenta o debate em torno de questões sobre quem deve prover a educação das crianças e quais os objetivos reais dessa etapa da educação.

2.2.1 Organização do tempo e do trabalho nas Instituições

A Proposta Pedagógica para a Educação Infantil em Ilhéus foi elaborada no ano de 2005, revisada em 2008, e contém orientações e ações previstas, no campo pedagógico, para o triênio 2008/2010. A concepção de educação que aparece no documento compartilha do entendimento de que a criança é “sujeito do seu processo de aprendizagem, intelectualmente ativo e que, ao seu modo, procura compreender e participar do mundo que a rodeia como sujeito histórico e cultural” (2008: 11). Nesse sentido, os princípios que norteiam a Proposta são³⁰:

- I. Formação integral da criança nos aspectos físico, psicomotor, psicológico, social, cultural, intelectual, afetivo e outros;
- II. Respeito à criança quanto ao ritmo e vivência temporal como garantia para que se perceba como única, diferente, valorizada e aceita;

³⁰ Os princípios não foram transcritos na íntegra; a edição foi feita por mim em função da extensão de cada princípio apresentado no documento.

- III. O respeito e a atenção às crianças com necessidades educativas especiais, as especificidades do campo e as diferenças étnico raciais;
- IV. Atenção aos aspectos emocionais;
- V. Articulação na relação entre pais e educadores;
- VI. Organização de espaço para o descanso, higiene, alimentação e lazer;
- VII. Conhecimento do desenvolvimento infantil para atuar na zona de desenvolvimento proximal;
- VIII. Utilização de procedimentos adequados na formação da criança e no cuidado do seu corpo, sua alimentação, saúde, higiene e seu crescimento físico;
- IX. Organização da rotina como instrumento para concretizar as intenções educativas como os espaços, materiais, as propostas e as intenções do professor;
- X. Desenvolvimento de um clima favorável à aprendizagem dos alunos;
- XI. Organização de um ambiente estimulante e capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação com as crianças do berçário até 5 anos;
- XII. Valorização da leitura, sobretudo como uma atividade voluntária, prazerosa e com objetivos específicos devem fazer parte da rotina;
- XIII. Ampliação do universo expressivo com o uso das linguagens gráficas, corporais, plásticas, verbais, dramáticas e musicais;
- XIV. Trabalho com jogos e brincadeiras;
- XV. Desenvolvimento da linguagem oral;
- XVI. Aplicação da Lei 11645/08 com a ampliação de projetos educativos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas;
- XVII. Avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da aprendizagem e do trabalho desenvolvido.

A proposta foi elaborada levando em conta o atendimento às crianças do berçário, embora não tenha sido concretizado até o momento o atendimento da criança até dois anos de idade na Rede. Isso demonstra a intencionalidade

dispensada por parte do pessoal da coordenação pedagógica de uma futura implementação dessa forma de atendimento.

A organização e a estrutura do currículo nas Instituições seguem orientações da Proposta Pedagógica municipal e compreendem os dois eixos de experiência, apresentados nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998): *Formação pessoal e social*, que abrange conteúdos relativos à identidade, autonomia, brincadeira, movimento, conhecimento de si e do outro; e *Conhecimento do mundo*, que abrange as diferentes formas de linguagem e expressão, artes, música, linguagem oral, escrita, matemática, conhecimento da natureza e da sociedade.

Com relação à organização das turmas de educação infantil, o critério estabelecido é o da faixa etária. A Rede tem adotado a seguinte nomenclatura para cada etapa da educação infantil:

Tabela 02: Nomenclaturas utilizadas na organização das etapas da Educação Infantil.

Etapas da E.I.	Idade das crianças
Infantil 3	3 anos
Infantil 4	4 anos
Infantil 5	5 anos

Fonte: Proposta Pedagógica para a Educação Infantil – SEDUC/Ilhéus, 2008.

O documento traz uma concepção de Educação Infantil que a coloca como o lugar de atenção às crianças de 0 a 5 anos e uma etapa de escolaridade em que capacidades devem ser desenvolvidas, “respeitando a criança quanto ao seu ritmo e vivência” (1998: 07). Para isso, a organização do trabalho pedagógico nas turmas é descrito detalhadamente, e traz claras recomendações relativas à organização de espaços com atividades diversificadas com a finalidade de alcançar o objetivo de respeitar os ritmos individuais.

Dessa forma, observei que as escolas, embora tenham dificuldades com relação aos espaços, materiais, recursos e mobiliários, procuram seguir um padrão de organização do trabalho pedagógico aproximado ao descrito na Proposta da Secretaria Municipal de Educação:

- ✓ Acolhimento com música, brinquedos, massinha, jogos (quebra-cabeça, memória, blocos lógicos) e/ou livros;
- ✓ Momento literário – contação de história e reconto;
- ✓ Escrita – caixa de madeira com areia;
- ✓ Projetos do Ambiente Natural ou Sociocultural;
- ✓ Momento do passeio;
- ✓ Higiene;
- ✓ Lanche e pátio;
- ✓ Hora do descanso;
- ✓ Momento de trabalhar motricidade e/ou expressão corporal através de situações como saltar, rastejar, correr, engatinhar; jogos corporais e/ou de mesa; brincadeiras diversas e jogos de encaixe;
- ✓ Arte plástica – pintura a dedo, desenho e modelagem com massa ou argila;
- ✓ Música e organização da sala para a saída.

A propósito, a importância do cumprimento da dinâmica descrita é enfatizada pelas coordenações em reuniões de planejamento realizadas a cada quinze dias. Todas as 15 instituições municipais visitadas têm coordenadores, que por sua vez, contam com uma equipe de orientadores pedagógicos da SEDUC. Isso explica em parte, certa unidade na forma de organização do trabalho pedagógico nas Instituições, embora, cada uma delas enfrente problemas relacionados à falta de materiais e de recursos pedagógicos, além da questão da estrutura física dos espaços que será apresentada no tópico seguinte.

2.2.2 Espaços e fazeres – desafios da prática do cuidado/educação

Como abordado em tópicos anteriores, o espaço das instituições e a situação dos prédios em que estas funcionam, constitui o obstáculo mais referido nos documentos da Secretaria Municipal de Educação, como o Plano Municipal e a Proposta Pedagógica, além de aparecer com muita força nas narrativas das professoras.

Esforçando-se para garantir que o trabalho pedagógico seja desenvolvido sem prejuízo do desenvolvimento infantil, algumas instituições públicas da cidade pedem, no ato da matrícula, uma lista de materiais que deve ser providenciada pelas famílias. A lista consta desde caderno, lápis de cor e cola, considerados materiais de uso individual, a papéis diversos e tintas. Nestas instituições, o caráter colaborativo entre família e escola, mormente no que se refere às despesas com material escolar, destoa do modelo de escola pública mais tradicional.

Os sujeitos entrevistados se referem a esta questão do espaço e dos materiais como um dos maiores obstáculos enfrentados por eles em suas práticas. Mara Mirna, 43 anos, destaca:

Minha escola faz uma coisa que eu acho errado: dá uma lista de materiais para as crianças comprarem. Se é escola pública, quem deve comprar isso é o poder público. Mas é assim: a gente sempre tem que pensar antes o que vai fazer para vê se é possível. Não dá pra elaborar um projeto e achar que vai dá conta dele, por que sempre tem essa dificuldade com a falta de material e a estrutura dos espaços.

O desafio para cumprir o disposto nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), no campo das competências das redes municipais, tem sido grande. Ao que parece, este desafio passa, essencialmente, pela criação de espaços institucionais que viabilizem o trabalho de cuidar e educar das crianças, o grande impedimento pontuado pelos documentos oficiais do município e pelas professoras.

O espaço escolar aparece como um elemento que merece atenção especial na constituição de momentos de cuidado e educação voltados para as crianças pequenas, nas análises de pesquisadores (CARVALHO e RUBIANO, 2000; COUTINHO, 2004), que ao se debruçarem sobre a temática da organização dos espaços pré-escolares, buscaram evidenciar como

determinadas visões de desenvolvimento infantil guiam a organização de ambientes nestas instituições.

Ângela Coutinho, por exemplo, descreve os ambientes de creches em que desenvolveu a pesquisa, como vazios de mobiliários, equipamentos e de objetos disponíveis para as crianças e chama a atenção para o que considera “*ritualização*” das rotinas nas creches e pré-escolas. A perspectiva teórica adotada por Coutinho, na qual esses procedimentos adotados como rotinas nas instituições funcionam como rituais, é fundamentada em Peter McLaren no contexto da ação simbólica. Nesse contexto, a ritualização das diversas situações que compõem o cotidiano educativo nas instituições indica tanto a busca pelo funcionamento harmônico da instituição como um todo, que McLaren (1991) chama de *estrutura superficial*, quanto o condicionamento das posturas das crianças aos padrões de conduta aceitos socialmente, a *sua gramática profunda*.

De fato, a garantia de melhores condições no atendimento aos pequenos, implica na produção de instituições de Educação Infantil que se estruturam como espaços onde as crianças e os profissionais que trabalham com elas possam viver o que é bom; espaços que possam alegrar e potencializar a existência; “*em que as crianças sejam respeitadas como cidadãos de direito, mas também como sujeitos de afeto, de sensibilidade, de conhecimento*”, como lembra Léa Tiriba (2010:392).

Ao serem questionadas sobre as condições do ambiente em que trabalham, 73% das professoras classificaram tais condições como regulares ou ruins. As demais 27% ficaram entre aquelas que consideram as condições boas, péssimas e as que optaram por não responder. O mesmo percentual que considera as condições como regulares ou ruins responderam que o prédio em que funciona a instituição não é adequado para o atendimento de crianças pequenas e que a falta de materiais é um entrave no desenvolvimento do trabalho. De fato, um breve inventário das 15 instituições dá conta de revelar que: 8% das instituições têm computador, sendo que apenas 1% delas dispõe de acesso a Internet e 7% de impressora. 21% possuem DVD e em 22% encontrei TV em funcionamento. Aparelho de som existe em 18%. Jornais e revistas foram localizados em 7% das instituições, que por sua vez, não

possuem bibliotecas. Banheiros adaptados à faixa etária das crianças atendidas foram localizados em uma das instituições.

Observa-se que a meta considerada essencial de assegurar o direito da criança de 0 a 5 anos à educação se arrasta com muita dificuldade no caso de Ilhéus, em grande parte, em função do cancelamento de muitos convênios em 2008, como requisito do processo de municipalização da educação e das condições de funcionamento dos prédios existentes. As 15 instituições municipais não atendem ao parâmetro mínimo de oferecer espaços para atividades livres, recreação, higiene, alimentação e sono, ou seja, espaços específicos para as ações de cuidado com o corpo.

Conforme observação realizada em abril e outubro de 2010 na única creche³¹ que oferece a opção de atendimento em tempo integral, verifiquei que a *hora do soninho* é feita na própria sala de aula em colchonetes no chão. No registro feito durante a observação também fica evidente a inadequação dos espaços a uma das necessidades fundamentais da criança, como a brincadeira:

Sexta-feira. Hora do parquinho. As professoras, sentadas, falam da semana cansativa e da assembléia “frustrada” em que foram discutidas questões salariais e uma possibilidade de greve no dia anterior. O espaço não comporta as 40 crianças que correm de um lado para o outro. Uma pedrinha no chão, um saco vazio de pipoca, um pedaço de galho caído da árvore: tudo se transforma em brinquedo na imaginação das crianças, que jogam para cima como se fosse uma bola e sopram pelo ar, simulando uma pipa. O único brinquedo que fica num espaço de pouco mais de 10 metros quadrados é um balanço. A disputa é grande pelo brinquedo. A fila dura os 20 minutos de intervalo. Toca a sirene e as crianças têm que voltar para suas salas. A chance de brincar no balanço também acabou para muitas que continuaram na fila. Agora só amanhã. **(Diário de campo, 27 de maio de 2010).**

O cenário que busquei compor com os fragmentos de histórias, imagens e discursos, ricos de significados, é também construído, vivenciado e significado pelas professoras. Foi em busca de um perfil destes sujeitos que

³¹ Embora seja denominada creche, o atendimento nesta instituição é para crianças de três, quatro e cinco anos.

empreendi em dias de conversas, observações e análise dos dados do questionário. O que me foi possível textualizar, apresento no tópico seguinte.

2.3 Ele e elas na educação infantil

Conjunto dos traços de uma pessoa. Aspecto, representação de um objeto. Descrição em traços rápidos. Traços e características. Arquitetura. Retrato de um objeto visto de lado³². As diferentes acepções utilizadas para designar o perfil de uma pessoa serão úteis nesta intenção de traçar um perfil do grupo de professoras. De fato, tal descrição se refere a traços e características gerais do grupo de professoras; um esboço de algo inicialmente visto pelo lado da pesquisadora.

Mas, por que buscar um perfil do grupo de professoras, quando o objetivo é identificar, em suas narrativas, as representações da prática educativa na educação infantil?

Quando empreendi as primeiras aproximações com os sujeitos da pesquisa constatei que não havia um levantamento atualizado sobre eles. Levando em conta que novas professoras foram empossadas na rede em 2008, após concurso público, e que novas professoras foram contratadas, via seleção, em 2009 e 2010, percebi que seria necessário fazer essa descrição mais geral do grupo. Dessa forma, dados de identificação pessoal e profissional, como idade, formação, tempo de serviço no magistério, características do local e situação de trabalho das docentes, formam a base dos traços descritos.

Tentar compor um perfil destas professoras significa que é indispensável considerá-las como sujeitos que estão se construindo num processo histórico e num contexto sociocultural através de relações marcadas pelas oposições de classe, gênero, etnia e idade, como têm defendido vários autores (CERISARA, 1996; CARVALHO, 1999).

³² Estas definições podem ser encontradas no Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, versão online, e em LAHIRE, Bernard. *Retratos Sociológicos*. Disposições e variações individuais. São Paulo: Artmed, 2004.

Por ora, posso revelar os primeiros traços do grupo: um professor, setenta e quatro professoras. Ele, único representante masculino do grupo há pouco mais de quatro anos. 54% das professoras casadas e com filhos. Grande maioria parda. Um grupo dividido igualmente entre católicas e protestantes. O que estes sujeitos têm em comum? O exercício da profissão docente com crianças de três a cinco anos de idade, em instituições públicas da cidade de Ilhéus. Daí em diante, diferentes histórias e trajetórias os diferenciam, tornando-os únicos.

Esses 75 sujeitos constituem uma amostra de um universo de 128 professores, constituída na verdade, exclusivamente pelo critério da devolutiva do questionário que fora entregue às 127 professoras e ao professor, em instituições espalhadas por todas as regionais da cidade. Considerando que 1.781 crianças foram matriculadas em instituições da cidade em 2009, a relação professor/aluno é de uma professora para cada grupo de treze crianças. Como em cada turma trabalham duas professoras, dividindo as mesmas atribuições relativas ao cuidado e educação das crianças, essa relação passa a ser de duas professoras para cada grupo de vinte e seis crianças.

Os indicadores que dizem da idade dos sujeitos-professores chamam atenção para o maior número deles situado na faixa-etária entre 46 e 50 anos de idade e o significativo índice de 7% que tem acima de 55 anos, conforme figura a seguir:

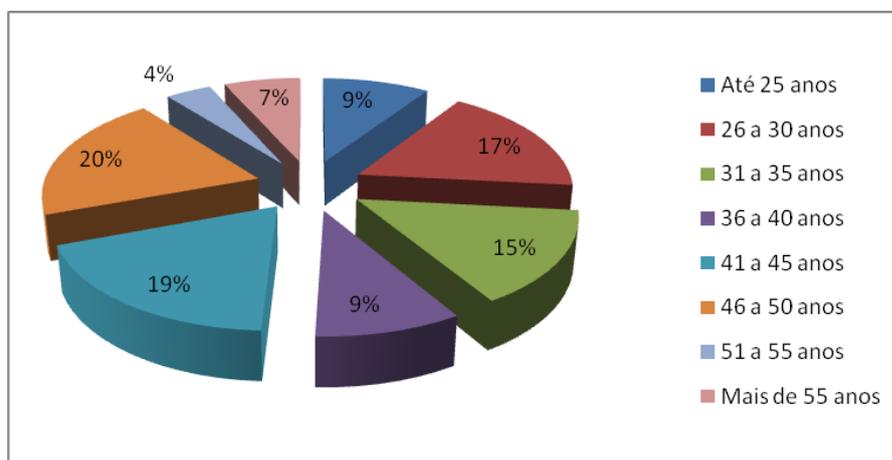


Figura 02: Professoras de educação Infantil da cidade de Ilhéus segundo a idade.

Fonte: Dados do questionário, 2010.

A descrição do perfil do professorado em exercício na educação infantil em Ilhéus revela um grupo maduro no que se refere à idade e posição que ocupa na família. Durante minha estadia nas escolas, as próprias professoras situadas nesta faixa-etária destacavam o que seria, segundo elas, um grande número de professoras com mais de 40 anos de idade em exercício do magistério na educação infantil do município e falavam sobre o que seria a idade ideal para o trabalho com crianças.

Chego em uma escola da Zona Sul da cidade às 14:30. A vice-diretora reúne o grupo de professoras para que eu possa falar da pesquisa. Quando me apresenta, a vice-diretora se dirige às colegas dizendo: “Vocês estão ficando importantes. Vão ficar famosas”. Inicio minha exposição falando dos objetivos da pesquisa e das etapas da coletas de dados. Uma das professoras interpela no fim da minha fala para sugerir um título para minha dissertação: “O desencanto das professoras”. E continua a considerar que aquela escola está precisando de gente mais jovem. Outra professora completa dizendo que com ela, são sete professoras só ali que já estão aposentando e que “para trabalhar com crianças precisa de energia” (**Diário de campo, 25 de maio de 2010**).

Apesar de não haver estudos específicos sobre o que seria essa “idade ideal” para se trabalhar com crianças pequenas (se é que podemos falar em idade ideal), as atividades requeridas das professoras, sobretudo com relação aos cuidados dispensados à criança, a disposição para brincadeiras, jogos, expressão corporal e dança, além de ações como sentar ao chão e agachar, parecem representar obstáculos a serem enfrentados pelas professoras situadas na faixa-etária entre 45 e 55 anos.

Esses obstáculos aparecem nas respostas de 49% das professoras, quando relacionam os motivos pelos quais expressam o desejo de mudarem de profissão. Não é por acaso que das 37 que disseram desejar sair da docência, 30 têm mais de 20 anos de magistério e acima de 45 anos de idade. Entre os principais motivos destacados pelas professoras está uma melhoria salarial (40%), menos desgaste emocional (29%), outros motivos relacionados à saúde (20%) e menor carga horária de trabalho (11%).

O que ficou constatado é que apesar do grande número de professoras com mais de 20 anos no magistério público, que somam 33% dos sujeitos que

responderam os questionários, 40% só possuem entre dois e quatro anos na educação infantil, conforme tabela abaixo:

Tabela 03: Tempo de exercício do magistério na Educação Infantil.

Tempo de serviço	Número de professores
Menos de 1 ano	10
De 2 a 4 anos	30
De 5 a 10 anos	22
De 11 a 15 anos	4
De 16 a 20 anos	5
Mais de 20 anos	3
Não respondeu	1
Total geral	75

Fonte: Dados do questionário, 2010.

Esses números indicam que muitas professoras foram para a educação infantil após 15 anos de magistério, o que me leva a indagar sobre os motivos que teriam levado esse número significativo de professoras após os 40 anos de idade para instituições de atendimento à criança menor de cinco anos. Essa indagação parte da evidência de que, nos últimos anos, não foi prática comum a troca de professores entre segmentos na cidade. O que houve, em função da municipalização do ensino, e especificamente da educação infantil, foi um aumento da oferta de matrículas para crianças pequenas, e em decorrência disso, do número de professores atuando junto à população infantil. Mas, analisando o quadro de nomeação dos professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, aprovados no último concurso público, verifiquei que mais de metade das 80 nomeadas foi para os anos iniciais do ensino fundamental.

Isso significa que, se maioria dos recém-nomeados foi para o ensino fundamental, mesmo com a ampliação da oferta de educação infantil, muitas professoras deixaram o ensino fundamental nos últimos anos para trabalharem nas instituições de educação infantil municipais.

A vice-diretora de uma dessas instituições, ao apresentar dados do corpo docente, comenta que o quadro da educação infantil precisa ser renovado e que as oito professoras de lá já estão quase se aposentando. Para ela, a maioria dessas professoras, embora esteja preste a aposentar, tem

pouco tempo na educação infantil e atribui isso ao fato de muitas terem sido mandadas para lá por não terem nível superior. E continua:

Acredito que para elas continuarem no ensino fundamental sem habilitação seria mais complicado. Então as professoras mais velhas foram mandadas para cá. Mais agora melhorou muito. Muitas conseguiram fazer esses cursos à distância e também Pedagogia no PROAÇÃO. Ah! Mas elas não vieram forçadas não. Na verdade, todo mundo quer vir pra educação infantil porque acha que é mais fácil, não é? (Informação verbal. Diário de Campo, abril de 2010).

O PROAÇÃO³³ a que a vice-diretora se refere é um Programa de formação em serviço que foi oferecido entre os anos de 2003 e 2009 para professores em exercício do magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com tempo de serviço igual ou superior a 20 anos de magistério. O Programa, uma parceria da Universidade Estadual de Santa Cruz com 14 municípios do Sul da Bahia, concedeu título de licenciatura em Pedagogia à cerca de 400 professores, sendo 80 professoras de Ilhéus. Pelo que se pode ver na figura que segue, o Programa contribuiu para que o atual índice de mais de 50% das professoras da Educação Infantil conquistasse o diploma de nível superior:

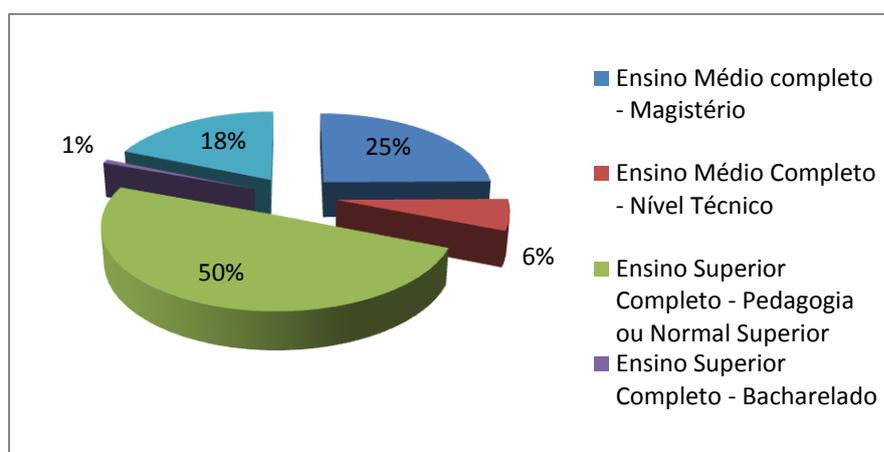


Figura 03: Aspectos acadêmico-escolares/formação das professoras.

Fonte: Dados do Questionário, 2010.

³³ O Programa foi aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UESC – CONSEPE – em 22/07/1999 e admitiu os primeiros alunos em 2003. O curso tinha a duração

Em 2007³⁴, apenas 15 do total de 162 professoras da rede, incluindo as que trabalhavam com o 1º ano do Ensino Fundamental que à época entravam na estatística da educação infantil do município, eram habilitadas em Pedagogia. Ao buscar dados anteriores ao ano de 2007 no Anuário Estatístico da Bahia³⁵, a fim de fazer um comparativo da evolução dos níveis de formação do professorado, constatei que não há referência até 2007 às professoras de educação infantil por nível de formação, embora haja para os professores que atuam nos demais segmentos.

Desde 2008, a Prefeitura Municipal tem requerido o grau de licenciatura em Pedagogia dos candidatos à vaga de professor para a educação infantil em concursos e seleções, admitindo-se formação em Normal Superior. No âmbito das reformas na educação municipal, Ilhéus aprovou em maio de 2008 a Lei 3.346, que dispõe sobre o Plano de Carreira e o Estatuto do Magistério. A Lei Municipal deixa claro que a única nomenclatura a ser utilizada para se referir ao “servidor integrante do magistério público municipal, contratado para desempenhar a função de docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental”, que tenha ou não habilitação específica, é *professor* (2008:03). Em virtude dessa normatização, optei por utilizar o termo professora para me referir às profissionais que trabalham com a primeira infância na cidade.

De acordo com a LDB, todas as profissionais de educação infantil que trabalham diretamente com crianças em creches e/ou pré-escolas, sejam elas denominadas *auxiliares, pajens, educadoras, monitoras*, devem ter formação específica na área e serem consideradas professoras (CERISARA, 2002: 329). Por outro lado, a Lei flexibiliza o proclamado e admite a formação em nível médio, na modalidade Normal.

Como se pode ver, os próprios mecanismos legais a que cabem regulamentar a formação docente ainda não são consensuais sobre o grau de especialização requerido de quem irá trabalhar com crianças menores de cinco anos. Para Malta (2007), a própria área não chegou a um consenso sobre esse

de três anos e carga horária total de 3.200 horas. A última turma do PROAÇÃO concluiu o curso em 2009.

³⁴ Dados do Observatório de Políticas Públicas da Universidade Estadual de Santa Cruz, disponível em <http://www.uesc.br/dcie/observatório>.

³⁵ Trata-se de publicação anual que oferece um conjunto de dados estatísticos dos municípios baianos. Abrange aspectos geográficos, demográficos, sociais e econômicos e é disponibilizado no sítio da Secretaria Estadual de Educação (<http://www.sec.ba.gov.br>).

grau de especialização, principalmente para as professoras de crianças de 0 a 3 anos. Em sua opinião, essa imprecisão decorre em parte, da dificuldade de se combinar uma sólida formação geral com a especialização por faixa etária e por modalidade de atendimento.

No que diz respeito à formação continuada, é possível inferir que esta tem se dado através de cursos de atualização realizados pela SEDUC em parceria com outras Instituições e dos cursos de Especialização em Gestão da Educação e Educação Infantil ofertados pela UESC. Cinquenta professoras disseram estar fazendo algum desses cursos supracitados. Alguns cursos de atualização referidos por elas foram: “*Práticas em oficinas pedagógicas na Educação Infantil*” e as “*Linguagens da arte: música, teatro e dança*”, além de outros oferecidos como parte da Assistência Técnica do MEC no âmbito das ações do PAR Municipal³⁶, como o Pró-Letramento, Gestar e Formação pela Escola.

Não se pode ignorar que das vinte e seis professoras que estão fazendo algum curso de especialização, quatro o fazem em educação infantil. A maioria cursa no campo da gestão e Psicopedagogia, em Instituições privadas, na modalidade semipresencial. Também é considerável o índice de 25% das professoras que só possuem o ensino médio. Deste índice, que corresponde a um total de aproximadamente 19 professoras, três estão cursando Pedagogia e outras três estão fazendo graduação em outras áreas, como Direito e Educação Física.

Já as treze professoras que não possuem formação em nível superior e que não estão cursando, os motivos apresentados são relativos ao tempo restante para a aposentadoria. Veja o relato da professora Margarida com 23 anos no magistério e 50 anos de idade:

Nossa! já estou cansada. São vinte e três anos minha querida, acordando todo dia e trabalhando o dia todo. É brincadeira? Esse negócio de fazer Faculdade é para os jovens que tem cabeça e disposição. Acho que numa altura dessas, só tenho a perder, principalmente a minha saúde. Sei que seria bom para a minha aposentadoria,

³⁶ Plano de Ações Articuladas dos Municípios, ou seja, um planejamento multidimensional da política de educação feito pelos municípios, estados e o Distrito Federal para um período de quatro anos — 2008 a 2011, a fim de melhorar os indicadores educacionais.

porque eu passaria a ser Padrão B e isso aumenta o salário da gente. Mas numa altura dessas, a Faculdade é para os meus netos (risos).

O padrão B citado pela professora diz da titulação do ocupante de cada emprego da carreira de magistério e é preenchido por profissionais com formação em nível superior, em curso de licenciatura plena ou graduação correspondente às áreas específicas do curso. A diferença salarial entre o padrão A e B é de 19,15% e corresponde ao salário base inicial equivalente à R\$ 467,10 por vinte horas de trabalho, de acordo com o Plano de Cargos, Carreira e Salário do Magistério. Aliás, este é o salário que consta nos editais de concursos e seleções para professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, acrescido de algumas vantagens relativas ao aperfeiçoamento profissional, tíquete de alimentação (apenas para professores com carga horária semanal de 40 horas) e vale transporte.

A figura seguinte mostra como os percentuais estão intrinsecamente ligados ao tempo de serviço e à carga horária de trabalho. O grupo com renda entre 1 e 2 salários mínimos, por exemplo, representa 1% dos professores aprovados no último concurso, para uma jornada de 20 horas semanais.

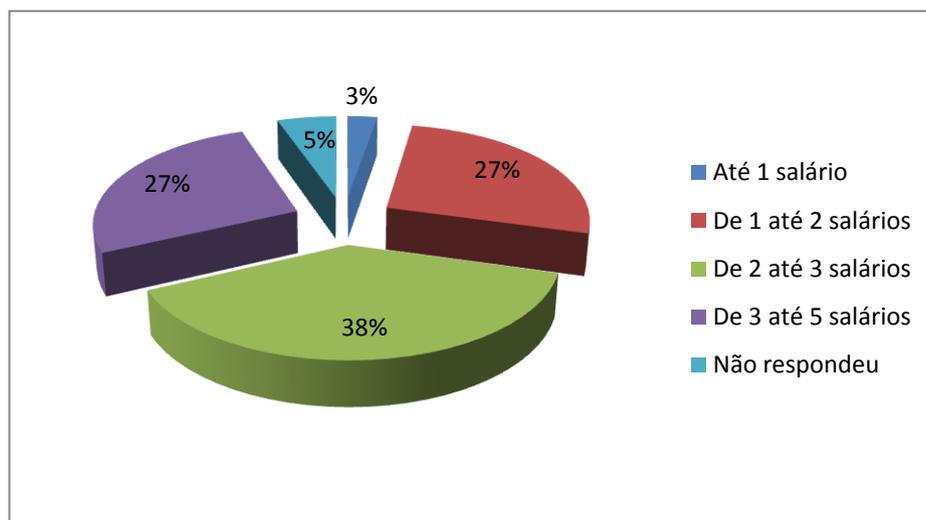


Figura 04: Renda como profissional da educação infantil.

Fonte: Dados do questionário, 2010.

Retomando os motivos apontados por muitos sujeitos-professores para mudarem de profissão, sobretudo com relação à melhoria salarial, concluo que estes sujeitos representam 48% que respondem, com a renda principal de

professor da educação infantil, pelo orçamento da família. Como a referência salarial muda de acordo com o tempo de serviço, esse percentual aproxima do número de professoras com mais de 20 anos de magistério, que em decorrência disso, compõem o grupo com maior renda mensal entre três e cinco salários mínimos.

Da análise dos números referentes à renda dos professores e das queixas apresentadas por eles com relação ao salário, chego à conclusão que a questão salarial ocupa uma posição central entre os motivos pelos quais os professores se mostram desencantados com a profissão. A média salarial do professor da educação básica em Ilhéus encontra-se muito abaixo da média brasileira³⁷, apresentada num estudo sobre os professores brasileiros organizado por Bernadete Gatti (2009). Nesse estudo, ficou evidente que no Brasil os salários crescem à medida que os professores que atuam na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio são considerados para fins comparativos. Trabalhando com dados da Pesquisa por Amostra de Domicílios de 2006, Gatti concluiu que:

Os professores atuantes na educação infantil, que são 13% do conjunto de docentes, são os que recebem menores salários (média de R\$ 661,00). Os do ensino médio (16% do conjunto de professores) percebiam, em média, os maiores salários (R\$ 1.390,00). O grande grupo de professores do ensino fundamental (71% dos docentes) situa-se com um salário médio de R\$ 873,00 (2009:236).

Ainda de acordo com Gatti, os salários recebidos pelos professores não são compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhes são atribuídas. A pesquisadora compara o salário médio docente com os salários médios de outras profissões, que também exigem para seu exercício, nível superior de formação, e chega à conclusão de que os professores têm

³⁷ Os dados são o resultado de três estudos realizados com a finalidade de traçar um panorama salarial dos professores da Educação Básica no Brasil e foram apresentados entre setembro e outubro de 2009. Os estudos são da Fundação Carlos Chagas e foram realizados pelas pesquisadoras Bernadete Gatti e Elba Siqueira e encomendado pela UNESCO; Da CNTE – levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação com o objetivo de verificar os vencimentos dos professores em início de carreira; e do MEC – comparação dos vencimentos dos professores da rede pública entre os anos de 2003 e 2008.

rendimento médio muito menor. Conclui também que os salários pouco atraentes e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes *claros, promissores e recompensadores* no exercício da docência, têm interferido nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão docente (2006: 36).

Considerando que a situação na Região Nordeste do Brasil é muito pior e que a média salarial do professorado está aquém da média de outras regiões brasileiras, questiono o que levou os sujeitos-professores para o magistério e especificamente, para a educação infantil.

Curiosamente, 59% dos professores disseram ter escolhido o magistério por vocação, contrastando com 16% que enfatizaram a facilidade de emprego. Aliás, a ideia da vocação aparece com frequência nos documentos oficiais do município analisados e nos discursos dos professores. Para citar um exemplo, o princípio básico estabelecido para a carreira do Magistério Público Municipal no Plano de Carreira é “*a profissionalização, que pressupõe vocação e dedicação ao magistério*” (2008:04).

Do retrato da Educação Infantil que busquei compor até aqui, é possível fazer algumas apreciações:

1) O estágio de desenvolvimento da Educação Infantil em Ilhéus parece situar-se no sentido de garantir que o princípio legal do direito ao atendimento nas instituições públicas seja assegurado a todas as crianças e famílias de baixa renda;

2) Esforços de diversas naturezas e segmentos têm sido dedicados no sentido de uma melhoria da qualidade da Educação Infantil pública. Os primeiros passos estão sendo dados em direção à definição de padrões mínimos para o atendimento nas Instituições;

3) A infra-estrutura dos prédios das Instituições e as condições materiais têm sido desafios para a consolidação de um atendimento referenciado no cuidado/educação das crianças e um obstáculo para o trabalho das professoras;

4) O atendimento às crianças de 0 a 2 anos na rede pública da cidade é algo a ser construído. Por enquanto, não há metas estabelecidas para esta

fase da educação infantil, que continua sendo exclusividade do campo privado e da assistência social;

5) Algumas imagens parecem indicar a predominância de uma visão que toma a educação infantil, especificamente, os dois últimos anos, como preparação para o ensino fundamental; O uso do termo escola para se referir às Instituições de Educação Infantil reflete essa ambivalência, que na realidade, se repete pelo país afora, conforme anuncia Lenira Hadad (2010).

6) É recente o movimento pela profissionalização da carreira docente na cidade. Só nos últimos dois anos, teve início a melhoria dos níveis de formação do professorado e a normatização da carreira do magistério. Hoje 51% das professoras têm vínculo funcional efetivo;

7) As professoras que têm buscado investir por conta própria na formação inicial e/ou continuada estão migrando para áreas distintas de sua atuação profissional;

8) As mulheres são maioria no exercício da docência na Educação Infantil em Ilhéus, seguindo o caminho de tantas outras cidades brasileiras, e enfrentam uma dupla jornada de trabalho, conforme apontam 80% delas.

Desse modo, conhecer as trajetórias profissionais de professoras que trabalham com crianças pequenas na cidade de Ilhéus, implica situá-las como sujeitos no contexto e nas condições sócio-históricas em que essas trajetórias foram construídas, compreendendo-as também como agentes nesse processo.

Capítulo 3

NARRATIVAS DE SI: MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E TRAJETÓRIAS DOCENTES

Como se tornaram professoras/professor da educação infantil? Como vêm e pensam suas práticas? Como se sentem hoje na profissão? Com estas questões me aproximei de Margarida, Adnair, Judite, Mara Mirna, Hermínia e Adairton. No encontro com esses sujeitos e suas narrativas, fui construindo as bases de uma análise mais próxima o quanto possível da reconstrução de suas perspectivas sobre as questões tratadas.

Neste capítulo, as narrativas docentes se entrelaçam às memórias e experiências dos sujeitos entrevistados e, através delas, *acontecimentos, pessoas/personagens e lugares*³⁸ são evocados na composição de suas histórias de vida profissional.

As narrativas das professoras e do professor de educação infantil parecem aqui nos conduzir a outros tempos e lugares. Para os tempos em que a trajetória de cada sujeito começa e para os lugares em que ela se desenrola. É como se houvesse um mover-se constante ligando passado e presente, o aqui, o lá e o acolá; objetos, atitudes e fatos escolhidos por quem conta; é como se a narrativa tivesse força na composição e fortalecimento do presente do grupo, que constrói seus tempos e se organiza para se fazer perene socialmente, como advertiu Walter Benjamim (1994).

Dessa forma, direcionei a análise para as trajetórias de vida profissional, ou seja, para os elementos centrais que são relevantes para a compreensão da posição e dos papéis ocupados por esses sujeitos (SCHÜTZE, 1983), seguindo a sugestão de Vivian Weller (2009).

A opção inspirada na perspectiva reconstrutiva do sociólogo alemão Fritz Schütze, parte do pressuposto de que há uma *“profunda relação entre o desenvolvimento da identidade de um indivíduo e suas versões narrativas de experiências históricas de vida”* (2007, apud Germano, 2010). Na concepção de Schütze, a reconstrução da perspectiva do indivíduo sobre a realidade

³⁸ São elementos constitutivos da memória individual ou coletiva, segundo Pollak (1989).

social em que vive e que também é construída e modificada por ele, é importante para a compreensão de fenômenos sociais.

A partir dessas orientações relativas à análise de entrevistas narrativas, delimito dois eixos de análise: o primeiro abrange os aspectos estruturais do conteúdo das narrativas, como os acontecimentos entrelaçados, os temas, pessoas e lugares que aparecem, os pontos enfáticos e outros aspectos ligados à construção da linearidade da narração. Nesse eixo, que será analisado no tópico seguinte, os caminhos percorridos para tornarem-se professoras/professor constituem o corpus da experiência narrada.

O segundo eixo de análise foi delineado a partir das trajetórias de vida profissional dos sujeitos sob a forma de *temas* que caracterizam os processos e estruturas analisadas no primeiro, e será analisado no capítulo 4. Nele, ganham destaque as relações dos sujeitos/professores com suas práticas, as crianças, os espaços e o cotidiano nas instituições de educação infantil. Esses temas serão utilizados como elemento desencadeador de uma confrontação entre as narrativas para evidenciar pontos em que elas se encontram e se distanciam.

De outra parte devo salientar que neste capítulo sobre o qual disserto agora serão destacados trechos das narrativas dos entrevistados para neles ou a partir deles, conhecer ainda que em partes, as trajetórias profissionais de cada um e quais as experiências compõem as memórias evocadas.

Penso que, conhecer o desenrolar dessa trajetória nos permite compreender melhor os contextos e os processos de construção de referências profissionais em que cada professora/professor esteve envolvido. Cumpre destacar que esta é uma opção possível e não a única ou a mais indicada para estudos desta natureza.

Sem nenhuma pretensão de fragmentar o que em si é uno, e consciente de que as questões selecionadas para efeito de estudo não se apresentam seccionadas nas formas como se manifestam na vida social desses sujeitos, enfatizo que tal divisão em eixos de análise tem o objetivo de deslindar as questões apenas para facilitar a compreensão, e não de esgotá-las e encerrá-las num capítulo apenas.

3.1 Margarida: “a gente vive entre a dor e a alegria”

Meu encontro com Margarida³⁹ é na escola em que ela trabalha há doze anos; uma escola marcada pela história e pelo referencial de ser a primeira escola de educação infantil pública da cidade. É com orgulho, aliás, que a professora fala do fato de trabalhar numa instituição que já atendeu quase cinco gerações ilheenses.

Com 50 anos de idade, Margarida se declara parda e praticante de religião afro-brasileira. A entrevistada conta que só começou a frequentar a escola aos dez anos de idade, depois de sair da roça onde morava com os pais e trabalhava nas fazendas de cacau. A vinda para Ilhéus fora motivada pela crise do cacau e promovida pelo esforço da mãe que sonhava com os filhos estudando.

A professora se refere em muitos momentos da entrevista ao privilégio que teve de estudar num colégio que formou “*grande parte da elite ilheense*”, sobretudo pelo fato de ser “*pobre e preta*”. Ao lembrar, emocionada, de sua experiência como estudante bolsista num colégio de freiras da cidade⁴⁰, ela destaca aspectos da formação rigorosa nos princípios da religião católica que recebera:

Fiz o curso Normal lá no convento. Era engraçado porque a gente tinha aula de Educação Moral, Música, Culinária, Caligrafia, essas coisas... E as nossas mestras diziam que isso tudo era importante para ser uma boa professora. Diziam também que nossa missão de educar era uma das mais valiosas.

³⁹ Margarida é o nome fictício escolhido pela entrevistada numa referência à sua flor preferida.

⁴⁰ Trata-se do Instituto Nossa Senhora da Piedade, uma instituição educacional sem fins lucrativos pertencente à União Romana da Ordem de Santa Úrsula. A Piedade, como é conhecida, foi fundada em 1916 por Madre Thaís do Sagrado Coração Paillart, provincial francesa da Ordem das Ursulinas no Brasil. A religiosa teria atendido ao pedido do 1º Bispo de Ilhéus Dom Manuel de Paiva para fundar na cidade um colégio para meninas numa época em que as mulheres ilheenses não frequentavam a escola formal. No ano de 1917 o colégio começa as atividades com 16 alunas e em 1922 foi equiparado à Escola Normal do Estado, conforme consta no site da Instituição. (www.piedade.org.br). O Instituto de arquitetura neogótica comporta colégio, museu e igreja e representa um marco na educação do Sul da Bahia. O colégio que foi destaque no interior do Estado na formação de professoras, é pioneiro em muitos aspectos da renovação pedagógica e na democratização do acesso à educação na cidade de Ilhéus, como se pode ver nas narrativas das professoras Margarida e Mara Mirna.

O casamento e os dois filhos teriam impedido a continuação da carreira que mal começara com o exercício voluntário da docência em uma escolinha do bairro onde morava. O recomeço, Margarida relata:

Mas foi assim. Tinha um Senhor que era conhecido do meu marido que falou pra eu ir na Prefeitura e procurar um vereador que tinha lá. Aí eu fui conversar com ele. Ele me perguntou: - A senhora já trabalhou em escola? Aí eu disse que tinha sido só um período e expliquei tudo. Mas quando eu mostrei meu diploma de normalista da Piedade, ah minha filha! ele falou logo: A senhora estudou na Piedade? então deve ser boa professora. E me deu uma folha, uma caneta e pediu para eu escrever alguma coisa. Aí escrevi qualquer coisa lá e ele olhou e depois falou: Sua letra é muito boa. Vai conversar com a diretora lá da escola (x) porque lá tá precisando de alfabetizadora.

O magistério como privilégio de poucas mulheres de sua época é ponto nevrálgico da narrativa da professora. Os detalhes arquitetônicos da escola em que fizera o curso normal, o currículo, as rotinas divididas por grupos de normalistas, o uniforme, as freiras como mestras. As reminiscências desse tempo se cruzam vários momentos com as afirmações saudosas: *“Ah! Não era como hoje não.”* Ela fala de um tempo em que *“ser professora em Ilhéus era para poucas mulheres da classe média que aprendiam a profissão com as freiras no convento”*.

O tempo do qual fala Margarida, aparentemente um tempo desprezioso de análises históricas, parece ter se configurado como um tempo em que a escola primária era reconhecida como um centro de saber e de status profissional na realidade sul baiana. O que isso representa diante das análises produzidas sobre o restante do país?

Voltarei um pouco mais na história para demonstrar que pesquisas realizadas com professoras que trabalhavam no magistério entre os anos 1960 e 1970 já não se referem aos *anos dourados* da professora primária. Nos anos 1960, o projeto *“Formação profissional e condição social do professor primário brasileiro”* coordenado por Darcy Ribeiro no INEP e elaborado por Luiz Pereira, resultou num trabalho de análise sociológica do magistério público no Estado de São Paulo. Depois de defendê-lo como tese sob o título *O magistério primário numa sociedade de classes* na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP o trabalho foi publicado em 1963. O livro *O professor primário*

metropolitano trouxe uma abordagem da profissão docente sob o enfoque da categoria ocupacional que mais possibilitava naquele momento a participação de mulheres de classes médias no mercado de trabalho, sobretudo num centro urbano em intenso processo de urbanização e industrialização.

O que se pode apreender da leitura da obra de Luiz Pereira é que já nos anos 1960, ou seja, mais de 20 anos antes do “tempo” de que fala a professora Margarida, os valores e as atitudes presentes na formação da professora normalista e na carreira no magistério analisados pelo autor, apontavam para a desmistificação da imagem dos professores como “missionários do ensino”. Pereira apresenta os professores primários paulistas como profissionais mal remunerados e desprestigiados, que enfrentavam os desafios colocados pelo processo de integração a uma sociedade urbano-industrial e constata que o desenvolvimento da sociedade de classes coincide com a degradação da ocupação dos professores primários nos planos econômico e social.

Para ele, a integração do magistério primário na sociedade de classes estava, naquele momento, sofrendo influências desse processo e isso se refletia nas representações que circulavam sobre os professores e nas avaliações que eles faziam de si próprios (PEREIRA, 1963: 192). E conclui:

Constata-se, no magistério primário estudado, a coexistência de componentes dos dois tipos de configuração societária e isso em vários planos. De um lado a tendência à proletarização — em seus aspectos econômicos e sociais —, colocando a ocupação, segundo tudo leva a crer, nos estratos mais baixos da classe média assalariada, que se amplia com o contingente formado pelo professorado primário; e essa degradação ocupacional estimula, por sua vez, as tendências de profissionalização do magistério primário, solapadoras dos moldes artesanais e paternalistas associados a essa atividade, conservados de fase social anterior. Por outro lado, porém, os professores primários, em luta contra essa degradação, apegam-se ao passado — como transparece em noções que preservam, como “missão dos professores” (Pereira, 1963:193).

Já em 1965, o INEP publica o livro *Professoras do amanhã: um estudo sobre escolhas vocacionais* escrito por Aparecida Joly Gouveia. O livro traz constatações de um estudo sobre decisões vocacionais da mulher, considerando o problema da escolha vocacional como um aspecto das mudanças que ocorriam no papel da mulher à medida que a sociedade se

urbanizava e industrializava. Com base nas respostas de 1.448 moças que frequentavam escolas normais de São Paulo e Minas Gerais em 1960, o estudo procurou demonstrar como os valores e padrões de comportamento afetavam as escolhas ocupacionais das mulheres. A hipótese defendida por Gouveia é que as escolhas tinham a ver com aquilo que a sociedade esperava das mulheres e com as experiências socializadoras na infância e na adolescência, como a ocupação paterna, grau de instrução dos pais e participação da mãe no mercado de trabalho (2010:114-115).

Em linhas gerais, esse estudo situado na convergência de duas correntes diversas de investigação sociológica – estudos sobre escolha vocacional e estudos de escolas, ao trabalhar com as variáveis “independentes”: origem social e grau de tradicionalismo, chegou à conclusão de que havia uma relação clara entre o grau de tradicionalismo das informantes e suas escolhas, influenciadas, entre outros fatores, pela sua posição na escala de nível socioeconômico. Além disso, o estudo demonstrou a existência de um grande contingente de estudantes do curso normal do sexo feminino em concentração nos dois estados mais desenvolvidos do país, sendo que perto de metade, principalmente as de estratos socioeconômicos mais altos, não pretendia se dedicar ao magistério.

O que estou tentando explorar é que desde 1960 as produções sobre o magistério já vinham demonstrando o declínio do prestígio social e econômico do professorado no sudeste do país, e já não identificavam essa época como fase em que apenas uma elite poderia chegar a ser professora. De outro modo, a narrativa da professora Margarida, que ingressou no magistério no ano de 1987, fala desse período do magistério como privilégio para mulheres de classe média e da importância que os colégios normais católicos representava na formação de normalistas.

Talvez possa considerar o argumento de que dadas as diferenças nos processos de urbanização, industrialização, desenvolvimento econômico e democratização do acesso à escola entre as regiões brasileiras, e entre cidades grandes e pequenas, os estudos produzidos sobre o magistério no sul e sudeste do país não podem ser tomados como conhecimentos sobre o magistério no Brasil.

Retomando a narrativa de Margarida eis que a docência como uma missão valiosa, de alguma maneira parece estar ligada à formação religiosa que recebera. Essa ligação pode ser percebida no fragmento abaixo:

Na época tinha outro colégio em Ilhéus que formava para o magistério. Era colégio público. Mas pode perguntar para outras colegas daquele tempo: todo mundo sabia a diferença entre a professora que estudava no convento e a que estudava no colégio público. Olha que era colégio bom também porque a escola pública era boa. Mas acho que faltava mesmo era desenvolver aquela consciência da missão que a gente tinha pela frente; a consciência de que a gente era espelho para eles e que a gente tinha que ensinar boas maneiras, disciplina e obediência. Isso tudo a gente aprendeu no Convento e passava para nossos alunos depois.

Margarida conta ainda que iniciou a carreira com crianças de 7 anos de idade num tempo em que era novidade se falar em crianças pequenas na escola pública e que a obrigatoriedade começava a partir daí. Lá, ela permaneceu por seis anos, e depois pediu para trabalhar com meninos da 4ª série do ensino fundamental motivada pelo cansaço com a tarefa de alfabetizar.

Foram dez anos no ensino fundamental até o ingresso na educação infantil. Hoje, com 23 anos no magistério, Margarida trabalha quarenta horas com turmas de crianças com quatro anos de idade. A experiência com alunos da 4ª série teria sido interessante até que, segundo a professora, as exigências de formação aumentaram e começaram a se falar em mudança para o sistema de Ciclo; além disso, Margarida relata:

Os meninos começaram a ficar desobedientes e a violência aumentou muito entre os adolescentes. A turma começou a chegar muito desigual: uns já escreviam e liam um texto grande; outros, não sabiam nem o nome. Era muito complicado trabalhar desse jeito. E para completar, eles não respeitavam mais a gente. Foi aí que eu decidi que ali não era mais o meu lugar.

Para Margarida, a experiência como mãe foi importante para o retorno com sucesso para a educação infantil depois de dez anos no ensino fundamental. Aliás, o discurso da experiência como mãe para um bom trabalho

na educação infantil, sobretudo com relação aos cuidados com as crianças, aparece em muitos momentos de sua narrativa.

A escola em que trabalha atende crianças de 4 a 6 anos mesmo após a inclusão destas últimas no ensino fundamental. O prédio é uma antiga biblioteca da cidade e não é adaptado às necessidades da faixa etária das crianças que atende. Não possui biblioteca e parque, a única área livre é pequena e não possui brinquedos. Os banheiros não são adequados à faixa etária das crianças e há uma única pia para higiene das mãos. Os materiais pedagógicos também são poucos.

A professora não possui formação em nível superior e atribui isso ao fato de ter filhos estudando desde que entrou no magistério, o que sempre acarretou em despesas com escola para estes e agora, com faculdade. Hoje, Margarida diz que não pretende estudar mais e não considera que o fato de não ter formação em nível superior influencie suas práticas.

Para mim, trabalhar na educação infantil é isso: é trabalhar todo dia alegre e isso vem da pessoa; a gente não aprende na faculdade. Hoje, por exemplo, tem outra professora que trabalha comigo. Ela estudou mais que eu. Então eu deixo ela pensar o que é pra fazer e eu ajudo. Mas tudo que uma faz, a outra faz. A gente junta a minha experiência com a juventude dela e está dando muito certo.

Todo o relato de Margarida é construído sob a constatação de que, como professora de educação infantil, ela vive “entre a dor e a alegria”. A alegria, para ela, “está no dia a dia com as crianças.” Já a dor se refere aos problemas enfrentados na profissão, como os baixos salários e a falta de valorização dos pais e da sociedade. Em vários trechos, as nuances na fala acrescentam algo que explica e justifica sua constatação.

As passagens explicativas sempre encontram as lembranças dos tempos em que ser professora era privilégio; por isso, considero esse o ponto de encontro de toda a narrativa da professora, que demonstra em muitas de suas falas, certa nostalgia da importância que seu trabalho “já teve” um dia:

(...) como os pais ensinavam as crianças a respeitarem as professoras como uma segunda mãe! Isso tudo acabou. Hoje eles não dão valor para o nosso trabalho não. Engraçado, porque as coisas ficaram mais fáceis, hoje eles têm a vaga garantida na escola e talvez, por isso mesmo, não dão

importância. Quando eu comecei a coisa era muito diferente. A gente tinha valor.

A professora encerra a entrevista dizendo que não gostaria de ver um filho seu seguindo a mesma profissão. Uma vez mais, sua justificativa recai na desvalorização pela qual o magistério vem sofrendo, caracterizado pelos baixos salários e péssimas condições de trabalho.

3.2 Adnair: “é um trabalho que exige paciência”

Adnair⁴¹ tem 46 anos de idade, se declara parda e de religião católica; é casada e tem um filho adotivo. É na própria escola em que trabalha há sete anos com crianças de quatro anos de idade, que a professora narra sua trajetória no magistério desde sua inserção em 1988:

Então foi assim: eles tinham um prêmio que se chamava “as seis melhores alunas do magistério”. As três melhores da manhã e as três melhores da noite. O prêmio que receberíamos depois de três anos de formação, depois de serem avaliadas as nossas notas e nossos comportamentos era um emprego no município. E assim eu entrei no município porque eu tirei em primeiro lugar. Pela sua colocação você tinha uma escola melhor e mais perto. A minha primeira escola, por exemplo, foi a Heitor Dias porque fui a primeira colocada. E olha que eu era do turno noturno, porque eu já trabalhava durante o dia e só podia estudar à noite.

O relato da professora é revelador das formas de ingresso das professoras no magistério público há cerca de 23 anos atrás em Ilhéus. Mesmo havendo concurso, os “*apadrinhamentos políticos*”, conforme apontou a narrativa da professora Margarida na seção anterior, ou ainda as formas de “*premiação*” utilizadas pela Secretaria de Educação à época, serviam como caminho para se conseguir emprego nas escolas públicas do município.

Depois do curso Normal e de ingressar no magistério trabalhando no ensino fundamental, Adnair cursou Filosofia por influência de uma professora do magistério, que segundo ela, “*era um exemplo, pois ensinava filosofia com a*

⁴¹ A professora optou por utilizar o próprio nome.

vida”. Em seguida, fez curso de pós-graduação em Psicopedagogia já trabalhando com meninos do ensino fundamental.

Os problemas respiratórios adquiridos pelo uso do giz e da poeira das estradas da zona rural onde trabalhara durante algum tempo, teria levado a professora ao afastamento da sala de aula e, conseqüentemente, ao trabalho como assistente de direção nesta escola em que trabalha ainda hoje.

Só que aí eu me apaixonei pela linha de trabalho; por trabalhar com crianças menores e tratei, nesse tempo sem trabalhar na sala de aula, de aprender com minhas colegas. Estava sempre observando elas, presente nos planejamentos e assim fui me apaixonando por educação infantil até o dia em que eu disse: Não! Agora eu quero trabalhar com os pequenos, e fui. Antes, procurei me preparar e fazer cursos nessa área.

Apesar das atividades demandadas pelas práticas de cuidado/educação com criança pequena, a entrevistada não considera que o fator idade das professoras interfira na qualidade do trabalho. A experiência, em sua opinião, é o que mais conta, sobretudo, segundo ela, “se considerar o salário e a distância que existe entre a prática e o que se aprende na universidade.” Nesse sentido, a observação do trabalho das estagiárias que estavam em sua sala de aula no período da entrevista, serviu como parâmetro para ratificar a sua concepção de que a formação só se dá, de fato, com e na prática.

Eu digo que a diferença entre fazer uma faculdade de Pedagogia e começar lá no magistério, como eu, é muito grande. Porque essas meninas estão saindo da faculdade cheia de teorias e quando chega na prática elas mesmas falam: estamos vendo que a coisa aqui é bem diferente; como você tem paciência! Mas paciência eu não aprendi na universidade. É uma coisa que a gente só aprende quando compreende a criança, o tempo dela... E isso leva anos. A universidade enche você de apostilas, de projetos... Você até escreve, mas vamos ver como vai ser lá no dia a dia com as crianças. Então penso que desde o começo do curso essas alunas deveriam vir para as escolas, principalmente para ver se é isso mesmo que elas querem.

Adnair trabalha na mesma escola que Margarida e também fala da situação dos espaços das instituições de educação infantil em Ilhéus, sobretudo da qual trabalha, como o principal problema enfrentado no

desenvolvimento do seu trabalho. Para ela, a *“consequência maior da inadequação dos espaços é para as crianças porque elas precisam de espaço para correr e brincar, e de espaço seguro.”* A segurança a que Adnair se refere tem a ver com o acesso ao primeiro piso da escola que é feito exclusivamente por meio de uma escada, o que em sua opinião, é mais um fator que dificulta o trabalho do professor que é o responsável pelo bem estar da criança.

Notas tomadas quando das observações realizadas durante o processo de aplicação dos questionários trazem descrições da condição dos espaços nesta instituição:

É hora do lanche quando chego na sala do Infantil 4. Da porta, observo o vai e vem das crianças ansiosas para saber o que está no cardápio do dia. A professora pacientemente explica que é biscoito com suco. Uns comemoram, enquanto outros desistem da fila para comerem o salgadinho que trouxeram de casa. A fila é para lavar as mãos. Do lado de fora, vejo meninos e meninas lavando as mãos na mesma pia, que fica no interior do banheiro, próxima à privada. Eles se esticam para conseguir o feito que dura pouco mais de dois segundos. Como não há sabonete, nem toalha, lavar as mãos é apenas molhá-las debaixo da torneira. Depois disso, todos saem felizes para o lanche e com a blusa molhada na parte da frente. O lanche que os espera na sala de aula parece recompensar a fila, o esforço para alcançarem a pia e a roupa molhada (**Diário de campo, abril de 2010**).

Toda a narrativa de Adnair diz da responsabilidade de cuidar/educar de crianças em instituições públicas de educação infantil que não oferecem condições adequadas de espaço e materiais para o desenvolvimento de um trabalho que ela considera uma *“missão”*. O fato de ser uma missão em sua opinião alivia os baixos salários e torna menos doloroso o envolvimento emocional com os problemas que as crianças trazem de casa.

Com o tempo a gente aprende que não é culpada por essa situação. A gente sofre muito até entender isso. Mas a gente pode fazer alguma coisa nessas quatro horas que eles passam com a gente. Isso nos dá um certo alívio. Por isso é importante saber qual é o nosso papel na educação das crianças, porque se a gente não tiver clareza, fica tão envolvida que passa a ser mãe e deixa de ser profissional. Penso que enquanto as pessoas acharem que a gente tá aqui só pra cuidar da criança enquanto as mães trabalham, a gente nunca vai ser valorizada.

Embora considere o trabalho como uma missão, o sonho da necessária profissionalização vai e volta na narrativa da professora, que investe nesse sonho possível afirmando buscar a separação entre o papel da mãe e da professora.

Miguel Arroyo fala que a preocupação por encontrar-nos como profissionais reflete a procura da identidade coletiva e pessoal numa profissão em que o saber-fazer dos seus seguidores, nesse caso se refere especificamente aos professores da educação básica, ainda não tem seu estatuto profissional definido (2000: 29). Nos termos de Arroyo, “*somos a imagem que fazem de nosso papel social*” (Ibidem, p. 29).

Na narrativa de Adnair, a superação de imagens da professora de educação infantil como aquela que cuida das crianças enquanto as mães trabalham ou ainda como aquela que realiza as mesmas tarefas que a mãe, é um caminho para a valorização do trabalho que desenvolve.

3.3 Judite: “a gente se sente muito só”

Judite⁴² tem 43 anos, é casada e tem um casal de filhos. Se declara de cor branca e de religião protestante – Adventista do sétimo dia. Filha de agricultor e professora, da qual recebera incentivo para cursar o magistério, Judite relata as primeiras experiências na profissão:

Eu não tinha escolha na verdade, porque na ideia de minha mãe eu tinha que procurar fazer um curso que me garantisse um emprego. E na época o que era posto para nós mulheres era o magistério, porque ao concluir a gente já era inserida no mercado de trabalho. Então, propriamente não foi uma escolha minha, foi por influência da minha mãe. Conclui o magistério e logo no ano seguinte fui para a prova de fogo trabalhar numa escola particular. Para mim foi uma experiência dolorosa porque a gente não conhece, porque a formação não garante um preparo.

Depois de um ano na escola particular, a professora ingressou no magistério público, trabalhando com o ensino fundamental na zona rural. Nesse

⁴² O nome é fictício e foi escolhido pela professora. Segundo ela, Judite é o nome de alguém com quem tem uma ligação afetiva muito forte.

período, ela chega a desistir da profissão e se muda para outra cidade, mas retorna e retoma o trabalho numa escola na sede do município. A turma grande e com muitos problemas de aprendizagem, bem como a falta de assessoria pedagógica teria levado a professora a um quadro de depressão e ao afastamento da sala de aula. É nesse período que por indicação de uma amiga, Judite ingressa na Educação Infantil.

O que me levou a trabalhar na Educação Infantil foi porque já estava desgastada no ensino fundamental. Aí conversando com algumas colegas, elas me sugeriram: menina, porque você não opta por trabalhar com crianças menores que dá menos trabalho? Foi aí que eu pedi remoção. Eu amei a educação infantil porque tem muitas vantagens. As crianças são mais sensíveis ao que você solicita e impõe. Ao passo que no ensino fundamental os meninos não respeitam o professor.

A escola em que Judite trabalha com crianças de quatro anos de idade funciona em três espaços alugados. As crianças são divididas nesses espaços pelo critério da idade: as de três anos em um, quatro e cinco em outro e as de seis anos no terceiro. Elas não convivem umas com as outras, limitando-se aos encontros promovidos pela direção por ocasião de festas e eventos. Estes espaços são casas e não foram adaptados para o trabalho com crianças pequenas. As salas de aulas são pequenas e pouco arejadas; os sanitários são grandes e as pias fora do alcance das crianças. Os materiais também são trazidos pelas famílias e a escola promove brechós e campanhas em datas comemorativas para arrecadar fundos para a compra de equipamentos de que a escola necessita. Judite relata que os aparelhos de som dos quais a escola dispõe, por exemplo, foram comprados com dinheiro arrecadado nessas campanhas.

Diante do quadro que a entrevistada considera de desvalorização profissional, a mesma diz que já pensou várias vezes em desistir da profissão. O desânimo, conta ela, é por conta da solidão que sente, “*da falta de apoio da equipe gestora e pedagógica para a realização de algo diferente, da desvalorização financeira e da falta de compreensão dos pais com relação ao trabalho do professor*”.

A solidão, aliás, é evocada nos momentos em que a professora fala de suas práticas com as crianças. As crianças carinhosas, o dia a dia alegre e

dinâmico na instituição contrastam nos seus relatos com os momentos solitários, de preocupação e angústia. Para Judite, a solidão foi matando os desejos dentro dela. Mas de que solidão ela fala?

A palavra solidão traduz em seu conceito o entendimento não de isolamento, mas a busca de formas diferentes e superiores de comunicação (ABBAGNANO, 2003). Parece ser esse o sentido mais apropriado para compreender a solidão da professora que não trabalha só, mas que busca apoio pedagógico para superar os desafios da prática e momentos para compartilhar experiências com os pares.

Já são vinte e três anos no magistério e a ansiedade para aposentar é notável na narrativa de Judite que destaca os problemas enfrentados pelo professor de educação infantil depois de alguns anos de exercício do magistério. Para ela, a educação infantil dá menos trabalho, mas por outro lado, trabalhar com crianças exige paciência, disposição e atenção, o que em sua narrativa, parece ir de encontro com o problema da idade das professoras:

Algumas colegas chegam a comentar: professor deveria ter um prazo de sala de aula. Deveria trabalhar só quinze anos e complementar o restante em serviços burocráticos. Porque realmente não é uma tarefa fácil lecionar, principalmente com criança pequena que a gente tem que correr, dançar, pular, brincar. Com o tempo a gente vai perdendo essa disposição. A idade e o cansaço chegam. Então eu já me sinto assim: ansiosa para aposentar apesar de me sentir recompensada com meu trabalho.

Nesse trecho, Judite coloca claramente que os professores com mais de 15 anos no magistério não teriam a disposição, paciência e atenção que o trabalho com criança pequena demanda. A recompensa, nos termos utilizados pela professora, vem do fato de estar contribuindo para o crescimento das crianças, do carinho que recebe delas e do aprendizado que essa convivência proporciona para ambos os lados. Tudo isso que Judite coloca como recompensa se mistura com o sentimento de solidão e ansiedade que ela demonstra em toda a narrativa.

O magistério por falta de escolha, os problemas de saúde e as condições de trabalho enfrentadas se entrelaçam com passagens em que a professora procura demonstrar que valeu a pena; que não dá pra recomeçar,

então é melhor ver o lado positivo da experiência; que a inserção na educação infantil teria sido um alento no momento da chegada de um novo filho ou ainda, uma forma de recomeçar na carreira de maneira menos dolorosa.

3.4 Mara Mirna: “o prazer está na relação com criança”

43 anos, negra, casada e mãe de um filho. Mara Mirna⁴³ é a única professora entrevistada que não possui vínculo efetivo na rede municipal de ensino⁴⁴. Outra característica que a distingue dos demais entrevistados é que ela divide o exercício da docência entre a educação infantil na rede pública, num regime de 20 horas semanais, e outras 20 horas no ensino fundamental na rede privada.

A experiência no magistério num colégio de freiras da cidade é considerada por Mara Mirna a base de sua formação e a propulsora de sua carreira como professora, mesmo contra a vontade dos pais.

Meus pais não queriam que eu fizesse magistério; queriam que eu fizesse outra coisa. Mas desde criança que eu queria fazer magistério, queria ser professora. Nunca pensei em fazer outra coisa.

Depois de uma tentativa de cursar Estudos Sociais e outra de cursar Filosofia numa Faculdade da cidade, Mara Mirna começa trabalhando na mesma instituição em que cursara o magistério. Nesse período, fez de tudo na escola: trabalhou na biblioteca, como assistente de coordenação e com oficinas de matemática até tornar-se professora no ensino fundamental.

Desde 1998, Mara Mirna trabalha na educação infantil municipal. De lá pra cá muitas idas e vindas ocorreram em função dos atrasos no pagamento e do “descaso com os professores contratados”. A opção por trabalhar com

⁴³ Mara Mirna é o nome fictício designado pela professora.

⁴⁴ Ser professora efetiva da rede municipal de ensino era um dos critérios estabelecidos para a seleção dos sujeitos da pesquisa. Entretanto chamou minha atenção o fato de Mara Mirna trabalhar já há pouco mais de dez anos em instituições públicas de educação infantil como professora contratada, mesmo antes de concluir o curso Normal Superior em cursos de educação à distância. Atualmente ela trabalha como professora selecionada. Nesse sentido, considerei pertinente conhecer sua experiência na educação infantil, trabalhando por meio de um vínculo contratual apontado por outros professores no questionário como fator que tem prejudicado a qualidade dessa etapa da educação básica no município.

educação infantil na rede municipal, de acordo com a entrevistada, está relacionada com o fato de ser um “*período preparatório para a alfabetização*” e por isso, os professores poderem fazer a diferença.

Como a entrevistada trabalha na educação infantil com crianças de 5 anos e no ensino fundamental, ela faz em diversos momentos de sua narrativa, uma comparação do trabalho realizado nos dois segmentos. O movimento e a expressão artística são destacados como componentes básicos da rotina na educação infantil que ela não consegue fazer com os meninos maiores. Em alguns momentos, Mara Mirna chega a considerar que o fato de haver menos movimento nos anos iniciais do ensino fundamental é responsável em parte, pela indisciplina dos alunos.

Como eu trabalho pela manhã na Educação Infantil e à tarde no ensino fundamental, eu vejo bem a diferença. Porque na educação infantil a gente trabalha muito com movimento. A gente canta, dança e brinca todos os dias. Um dia tem recreação, outro dia motricidade. Esse trimestre a gente está trabalhando bola, bambolê e corda. Também tem histórias todos os dias e eles fazem jogo simbólico. Depois eles brincam com massa de modelar e brinquedo de encaixe. É mais divertido e dinâmico, eu diria.

Embora considere o movimento como base da diferença do trabalho pedagógico nos dois segmentos, Mara Mirna demonstra preocupação com o fato de tratar-se da etapa em que as crianças estão sendo preparadas para serem “alfabetizadas de fato”.

A escola em que Mara Mirna trabalha funciona num prédio de dois andares localizado num bairro periférico da cidade. O prédio foi alugado no início de 2010 e atende crianças entre 3 e 6 anos de idade. As condições de acesso e espaço, bem como o tamanho das salas de aula são os principais obstáculos enfrentados pelos professores na realização de seus trabalhos.

Esse “*descaso*” com a educação infantil, segundo Mara Mirna, é algo que vem “*desde o orçamento federal*” e se estende, no âmbito municipal na formas de organização dos espaços, na compra de materiais e na forma de contratação e pagamento de pessoal. Sua fala justifica a afirmação:

Aqui, qualquer pessoa pode trabalhar. Tem uma escola mesmo que já está todo mundo se aposentando, entendeu? Não tem

mais jovem. Acho que são 10% de professoras jovens e os outros 90% quase aposentando.

[...] então eu penso que isso acontece porque elas acham que aqui é menos trabalho; não sei se todas, mas elas realmente trabalham menos porque não se preocupam em preparar, seguir o projeto. Porque a coordenadora já dá pronto e elas não executam como deve ser. Além disso, não tem caderno pra corrigir, não tem prova. E tem muita professora que deixa as crianças brincando indefinidamente.

[...] esse ano mesmo, eles mandaram uma professora lá para a escola que não tinha Pedagogia. Só que aí a diretora não aceitou e questionou.

No fragmento da narrativa, a professora de educação infantil é retratada como executora de propostas e projetos elaborados pela coordenação. Em outras passagens a coordenação é vista como parceira e responsável pela ressignificação das práticas docentes desenvolvidas no ano de 2010. Nota-se também que a idade das professoras para atuarem na educação infantil é mencionada como fator que pode caracterizar o descaso do poder público com esta etapa da educação. A afirmação de que “*aqui qualquer pessoa pode trabalhar*”, referindo-se tanto à idade quanto à formação das professoras, parece colocar esses fatores na linha da má qualidade da educação infantil no município.

Uma vez mais, insisto que esta questão da idade para se trabalhar com crianças pequenas ainda não foi abordada sob o viés da adequação ou inadequação para as práticas que são desenvolvidas com esse público. Nos próprios documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1998, a única alusão ao professor se limita a dizer que ele é:

[...] mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (RCNEI, 1998:30).

No âmbito desta investigação, são as professoras, incluindo as com mais de 50 anos de idade, que colocam questões relacionadas à saúde e a um grau de disposição que o trabalho em creches e pré-escolas demanda. Esta questão, entretanto, é complexa, principalmente se consideramos que a expectativa de vida do brasileiro tem aumentado significativamente, que o fator idade para a aposentadoria acompanhou esse aumento e principalmente, que as referências a uma vida saudável e disposta na terceira idade tem sido recorrentes.

O que vale a pena? É a entrevistada quem se pergunta ao final e responde dizendo que *“o único prazer está na relação com as crianças, no carinho que eles dispensam, na interação que possibilita ver o crescimento de cada um.”* E é esse o motivo pelo qual Mara Mirna enfatiza em sua narrativa, que não trabalharia no magistério público em outro segmento que não fosse educação infantil.

Tal como em Benjamin (1994), onde a volta ao passado não é feita para conhecê-lo como *“ele se deu de fato”*, mas para colocar o presente numa situação crítica, a narrativa da professora não busca reconstituir sua trajetória profissional em detalhes. O tom é de uma descrição de suas práticas inscritas na realidade presente e desenvolvidas com as crianças, de aspectos ligados à relação com elas e de crítica ao atual estágio da educação infantil municipal e seus espaços.

3.5 Hermínia: *“tudo começou com um sonho”*

“Minha história na educação infantil é diferente da história de todo mundo, porque tudo começou com um sonho.”

É com essa afirmação que Hermínia⁴⁵ começa sua narrativa. Com 60 anos de idade, a professora que trabalha há 27 no magistério é casada, tem um casal de filhos, declara no questionário ser de cor parda e praticante de espiritismo.

⁴⁵ Quando perguntada como ela gostaria de ser chamada na pesquisa, a entrevistada responde: *“Pelo meu nome mesmo. Meu nome é também minha história.”*

Durante o recreio na escola em que leciona e em meio ao barulho das crianças que brincam, Hermínia conta sua trajetória profissional carregada de simbolismos. O sonho de que fala era o de se tornar professora e teria acontecido numa noite de ano novo:

É um sonho tão assim que toda vez que eu conto eu choro (nesse momento a entrevistada se emociona). Eu sonhei que eu estava na catedral e estava me formando. Tinha uma mulher lá na frente, tipo uma fada madrinha com um vestido todo amarelo e de um tecido tão fino que chegava a voar. Ela apontava pra mim e dizia assim:

- Ei, você ainda vai chegar à Faculdade!

Eu olhava pra ela e falava:

- Eu nunca vou chegar a faculdade. Eu sou tão burra.

E ela respondia:

- Você não é burra. Você não teve oportunidades, mas vai chegar lá.

É um sonho tão bonito. Nunca mais tive um sonho lindo como esse.

Hermínia conta que nasceu pobre e morou na roça com os pais até os sete anos. Foi com essa idade que ela conheceu uma escola, mas as condições de vida teriam impedido a continuidade dos estudos. Somente aos 14 anos uma tia a leva para morar consigo na cidade de Ilhéus onde retoma os estudos e começa a trabalhar.

Quando conclui a 8ª série, Hermínia se casa e tem o primeiro filho. Mais uma vez, os estudos são interrompidos. A entrevistada relata que somente após o sonho, que teria acontecido numa noite triste para a família em função do desemprego do marido, é que ela decide se matricular no ensino normal e daí em diante sua vida teria mudado.

Ter uma profissão parece significar muito para Hermínia que iniciou a carreira no ano seguinte ao de sua formatura no ensino médio. Ela fala de sua aprovação no concurso público de 1991 como a garantia de estabilidade financeira e uma afirmação de sua imagem como mulher independente:

Eu era auxiliar ainda quando teve o concurso. Um dia minha amiga ligou dizendo que eu havia sido aprovada. Eu gritei:

- Nem acredito! Vou ser a dona da minha sala de aula.

Na minha vida tudo sempre foi assim. Mas ter um emprego seguro, ainda mais pra mim que tinha uma vida tão difícil, era o mesmo que ganhar a minha dignidade e minha independência como mulher. A partir daí, acho que fiquei mais segura e bonita (risos). Minha auto estima foi me levando para outras

empreitadas, outros desafios. Passei a perceber que eu era capaz.

Da conquista do emprego a uma nova percepção de si. Isabel de Oliveira e Silva (1999), já havia evidenciado em sua pesquisa de mestrado realizada com educadoras infantis de Belo Horizonte, que o trabalho em creche comunitária ultrapassa, para essas mulheres, a dimensão do emprego. O sentido atribuído pelas professoras insere-se num contexto de reflexão em que os sujeitos encontram oportunidade de ampliar a percepção de si mesmos e sobre a realidade social mais ampla, numa dinâmica de auto-reconhecimento e de ressignificação de sua história.

Hermínia começa a trabalhar no ensino fundamental onde permanece por 19 anos. Nesse período faz Pedagogia na Universidade Estadual e pós-graduação em Gestão e Supervisão. A saída do ensino fundamental foi motivada, repetindo esse momento da história de outras professoras, pelo choque na relação com os meninos de outro “tempo”, de outra educação e com interesses distintos dos objetivos preconizados por ela.

Depois disso, a professora começa a trabalhar com educação infantil na mesma escola em que trabalha há oito anos com crianças de 5 anos de idade. Mesmo não tendo letras bonitas⁴⁶, como destaca, ela decidiu “*começar lá de baixo para ver onde estava o erro e quem estava errando com essas crianças.*”
E Conclui:

Aqui eu encontrei a paz. As crianças são carinhosas, solidárias, sinceras e dispostas a aprender. Tudo o que você ensina eles aprendem. Aqui eu brinco, canto, danço, conto histórias. Em que outra profissão você pode fazer tudo isso?

A nossa maior recompensa é o carinho das crianças, aquele olhar de gratidão pelo pouco que fazemos por elas. A maior dificuldade que eu tenho é a falta de colaboração dos pais e assistência para crianças com dificuldades de aprendizagem. Porque o espaço aqui precisa de reforma, mas pelo menos é próprio.

[...] então eu acho que os pais é que abandonaram seus filhos mesmo. Esse é o problema. Falta o exemplo das famílias. Engraçado que antes eu achava que eu tinha que ser modelo pra eles só nas letras, hoje eu vejo que a letra não é nada em relação ao caráter, ao que você tem que ser.

⁴⁶ A professora diz que sempre considerou que ter letras bonitas era um critério para se trabalhar na educação infantil, por tratar-se de um período em que a criança imita o professor e nesse sentido, “*o professor precisa ser referência em tudo.*”

Sua narrativa construída sobre um passado sofrido e sobre as conquistas importantes, entre elas, o emprego no magistério público, deixa escapar a empolgação e o vigor com que fala de sua história e de seu trabalho. Os 60 anos vividos pela professora, e brevemente contados por ela, trazem importantes recortes históricos da educação municipal, como a importância de um colégio católico e a estreita relação entre a igreja e a formação de normalistas.⁴⁷

Em uma das passagens, Hermínia relata que a colação de grau era realizada na catedral da cidade e só posteriormente deixou de ser realizada lá. No período que estudou apenas duas instituições da cidade ofereciam o curso Normal: uma pública e uma privada católica, sendo que esta última era particular e servia como referência na educação das mulheres. Os critérios que Hermínia relaciona como importantes para ser uma “boa professora” no período em que ingressou no magistério também revelam imagens de outro tempo da docência: *“ter letras bonitas, ser casada e de preferência, mãe, ser dedicada e ter dom para a arte”*.

A construção linear da narrativa da professora vai avançando e apontando as mudanças na educação infantil. Tais mudanças vão sendo mencionadas e acompanhadas do estranhamento da professora: o trabalho com outra colega na mesma sala de aula, o objetivo principal de socialização das crianças ao invés da preocupação com o ensino da leitura e da escrita e, principalmente a inclusão das crianças com deficiência e com necessidades educativas especiais.

Ao longo desse tempo todo eu tive que ir me adaptando. Cada ano uma coisa nova acontece. Mas graças a Deus, eu chego na minha casa todos os dias em paz, exceto no caso das crianças excepcionais que realmente me desgasta e me deixa nervosa. Porque a gente se sente muito impotente e sozinha. A gente quer fazer, mas a verdade é que a gente não está preparada e não tem apoio. Mas também é só isso que me deixa triste, que é difícil mesmo. Eu diria que é hoje a nossa maior dificuldade.

⁴⁷ Nesse sentido, destaco que o Colégio católico mencionado também nas narrativas de Margarida e Mara Mirna, que funcionava em regime de internato, foi responsável pela formação

A professora é a mais velha ainda em exercício na educação infantil e não menciona o fator idade como impedimento às práticas com crianças pequenas. Talvez isso reflita o momento em que a entrevistada esteja vivendo. Aguardando apenas o deferimento de seu pedido de aposentadoria, sua narrativa se dá no tempo do verbo passado, ou seja, o direcionamento é no sentido de avaliar a sua trajetória na educação infantil como ela se deu. E é com esse direcionamento que a professora lamenta a proximidade de “*deixar as crianças*” e acrescenta que o trabalho na educação infantil a fez viver mais e envelhecer bem.

3.6 Adairton: “*aqui eu não sou só professor*”

Único professor⁴⁸ de educação infantil do município de Ilhéus, Adairton⁴⁹ tem 48 anos, é casado, tem um casal de filhos, se declara católico e de cor branca. Sua inserção no magistério se dá por influência da namorada na época. Depois de cursar contabilidade e trabalhar como assistente administrativo na Secretaria Municipal de Educação, ele resolve fazer o curso normal para acompanhá-la. Daí em diante, veio o casamento, os filhos e o trabalho no ensino fundamental regular e EJA.

A entrada na educação infantil teria acontecido por acaso. Depois de 22 anos trabalhando com ensino fundamental, Adairton se vê obrigado a mudar de escola, sob a alegação de que cada professor deveria ficar na sua vaga real. Como sua formação era em magistério nível médio, e nesse caso, ele deveria trabalhar com educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, o professor optou por trabalhar numa instituição mais próxima de sua casa, que nesse caso, era uma creche.

Aí eu optei por trabalhar aqui por ser mais perto de minha casa e também porque são crianças pequenas, uma clientela mais fácil de controlar. Eles me respeitam e tem o maior carinho

das primeiras professoras primárias da cidade. Sua fundação está ligada à preocupação de setores da igreja com os caminhos da formação das mulheres no início do século XX.

⁴⁸ O dado é da Secretaria Municipal de Educação, 2010.

⁴⁹ O professor optou por utilizar o seu próprio nome, sob a justificativa de que só tem ele mesmo como professor de educação infantil no município e “que todos saberiam de quem se tratava”.

comigo. Ainda mais que eu levo a coisa a sério e procuro fazer um trabalho bom. Não tem coisa melhor que trabalhar com criança nesta fase. No início algumas pessoas falavam:

- Você vai trabalhar na creche?

E eu dizia:

- Qual o problema? Eu sou professor como outro qualquer. Além disso, é muito mais fácil trabalhar com criança pequena; mais fácil de ensinar e de aprender também. Além disso, na escola que eu trabalhava com ensino fundamental estava uma violência tão grande que a diretora já havia até chamado a polícia lá. Então eu já queria sair mesmo. Mas eu procuro me informar. Toda quinta eu faço um curso que chama Os Afazeres na Educação Infantil para ir aperfeiçoando meu trabalho aqui.

A relação com as crianças, bem como as referências masculinas num ambiente em que a maior parte das crianças não conhece o pai, são consideradas positivas pelo professor. Nesse sentido, ele ressalta a sua autoridade como ponto forte da relação com as crianças.

Eles me respeitam, sabe? Eu tenho carinho por eles, mas eu sei controlar também. Pode até ser que o fato de eu ser homem faça com que eles me respeitem mais, só que também tem mulher que joga duro. Então acho que vai do ritmo de cada um. Porque a gente tem uma rotina e se não cumprir, perde o controle da situação. Esse controle é para eles se educarem. Porque eu sou filho de militar e gosto das coisas organizadas, entendeu? Cada coisa no seu horário. Eu tenho alunos que não sabem nem sentar direito, comer, tirar uma roupa e abrir um chuveiro, que eu acho que as famílias é que deveriam ensinar. Mas eu dou minha parcela de contribuição e tenho certeza de que eles gostam de mim. Eles sempre dizem: - Tio, você está bonito. E Isso é gratificante.

A influência da educação que recebera do pai militar é evocada por Adairton como algo que favoreceu a formação do homem e porque não, do professor que se tornou. A organização, a disciplina, a autoridade na relação com as crianças e o controle que menciona em todas as passagens que se referem à sua prática docente, tem alguma ligação com essa educação recebida.

Já são 4 anos trabalhando na mesma creche que é a única instituição pública que atende em período integral. O regime de trabalho de Adairton é de 40 horas semanais, incluindo o horário do almoço, banho e soninho das

crianças. Em sua opinião, o que dificulta o trabalho é a falta de materiais didáticos e de espaços definidos na Instituição, como refeitório para o almoço e um espaço para dormir, atividades feitas na própria sala de aula.

Ao falar das características do seu trabalho na educação infantil, o professor diz da responsabilidade, atenção e cuidados necessários. Essa responsabilidade é, sobretudo, social na sua visão, uma vez que:

A maioria das crianças é muito carente. Tem muitos que não têm pai, nem mãe, tem aqueles criados pela avó ou avô, outros com pais presos, usuários de droga ou bebida alcoólica. Então a gente vai ajudando eles a superarem essas dificuldades e essas faltas.

Adairton fala do estranhamento das pessoas e até dos pais com o fato de um homem trabalhar com crianças de 4 anos, sobretudo quando da sua inserção neste segmento, segundo ele, por conta dos cuidados com as crianças que lhe seriam confiados. Esse estranhamento remete à questão de como tem se dado a inserção dos homens em um campo profissional quase exclusivamente ocupado por mulheres e às tensões que tal inserção tem provocado nas atividades que desenvolve. Essa questão é central especialmente em duas pesquisas de mestrado desenvolvidas respectivamente por Frederico Cardoso (2004) na UFMG e Joaquim Ramos (2010) na PUC Minas, motivadas pela recente experiência de professores homens na rede municipal de Belo Horizonte, a partir da abertura de vagas para a educação infantil em concursos realizados pela prefeitura local.

A pesquisa de Joaquim Ramos indica alguns dos estranhamentos por parte das famílias e colegas de trabalho. Estranhamentos que, segundo ele, remetem às hierarquias sociais vinculadas ao gênero e difundem representações de uma docência construída como extensão do ambiente doméstico e marcada pela lógica da relação mãe e filho (RAMOS e XAVIER, 2011:46).

Se as mulheres estão cada vez mais presentes no espaço público – lócus da história e arena privilegiada das questões políticas e econômicas – com todos os desdobramentos, familiares, sociais, culturais e econômicos que isso acarreta, o mesmo não se pode dizer em relação à presença de homens em espaços tradicionalmente marcados como femininos, dentre eles o doméstico/familiar e setores/atividades que lidam

com o cuidado e a educação da criança pequena. Embora no âmbito das relações familiares tenha se tornado cada vez mais comum a presença de homens cuidando dos filhos e dos afazeres domésticos, enquanto as mulheres desempenham atividades profissionais “fora de casa”, na esfera pública, o ingresso de docentes do sexo masculino em atividades diretamente relacionadas ao cuidado da criança pequena, ainda tem se mostrado uma experiência carregada de interdições (Ramos e Xavier, 2010:02).

Ao falar das atividades que desenvolve relativas ao cuidado, o professor Adairton deixa claro que esse talvez seja o problema que as pessoas vêem no trabalho de um homem na educação infantil: o necessário contato físico com as crianças.

Essa parte do cuidado eu não senti dificuldade porque eu cuidei dos meus dois filhos. Porque realmente pra cuidar da criança tem que ter aquele relacionamento, aquele conhecimento. O fato de eu ser pai facilitou muito. É tanto que quando eu vim pra cá, teve gente que falou assim:

- Como é que vai ser na hora do banho das crianças?

Essa parece ser uma questão-problema pelo fato de eu ser homem, mas isso aí não tem problema nenhum. Eu preferi ficar só com os meninos e as professoras ficam com as meninas. Aí eu levo todos para o banheiro, ensino tirar a roupa, colocar a roupa limpa num lugar e a suja em outro, a sandália ali, a toalha acolá, entendeu? Vou administrando o banho deles, ensinando a se cuidarem sem precisar tocar neles. Pra dormir a mesma coisa: coloco os colchões no chão, forro e cada um já sabe o lugar onde dormir depois que escovam os dentes. Então a gente vai ensinando o tempo todo. Esse cuidado também é educação e não diminui ninguém por causa disso. A gente também educa o corpo. Já imaginou um professor entrar na educação infantil e dizer que não vai dar banho numa criança? É o mesmo que uma enfermeira dizer que nunca vai dar banho num paciente.

A experiência como pai que cuidou de dois filhos na opinião do professor foi facilitadora da prática de cuidados com as crianças na creche. Mas no fragmento de sua narrativa, ele faz questão de demarcar bem a diferença entre cuidar dos seus filhos e cuidar do filho de outros no tocante à proximidade da relação e ao contato físico necessário.

Cercado de cuidados, Adairton descreve o momento do banho e do sono como momentos em que ensina as crianças a cuidarem de seus corpos, sem que haja necessidade de tocá-las. O uso das expressões *administrando o*

banho e ensinar a cuidar do corpo, e a menção de que só se responsabiliza pelo banho dos meninos, parece corroborar com a impressão de que o contato físico com as crianças é um ponto frágil da relação do professor com elas. Ao mesmo tempo pode se tratar de uma concepção do cuidado sob uma lógica masculina voltada para a autonomia, para “o aprender a se virar”, enraizada nos processos de socialização que culturalmente parecem distinguir a maneira como homens e mulheres são cuidados desde a infância.

Eu aprendi assim e sempre falo para os meus filhos e meus alunos que é preciso aprender a fazer as coisas. A gente não pode criar esses meninos na dependência da gente não. E na hora que a gente não estiver perto? Como é que vai ser?

A narrativa do professor, no que diz respeito ao seu trabalho na educação infantil, parece assentar-se em dois pontos: primeiro, no esclarecimento cuidadoso de “*questões-problema*” da relação professor-criança, como aquelas relativas ao cuidado com o corpo. E nesse ponto, as questões consideradas problemáticas têm a ver com o fato de ser um homem cuidando de uma criança que não é seu filho, numa profissão historicamente ligada ao feminino e à maternidade.

O segundo ponto situa-se na descrição do trabalho como uma “*educação dos corpos*”. A ênfase do professor ao se referir à sua função na educação infantil está no controle das crianças e para isso, relata a rotina rigorosa e a ordem em todos os momentos e atividades, e também no ensino de atitudes básicas, como “*sentar*”, “*organizar e guardar objetos*”, “*comer*” e “*se cuidar*”.

Já com 27 anos no magistério, Adairton estava no momento da entrevista, matriculado no curso de Educação Física pelo Programa de Formação de Professores do MEC – Plataforma Freire – com previsão para iniciar em 2011. O objetivo, segundo ele, é continuar trabalhando com crianças desenvolvendo atividades ligadas ao corpo e movimento, o que evidencia uma vez mais a importância conferida às atividades ligadas à “*educação dos corpos*”, utilizando a expressão foucaultiana recuperada pelo professor.

A educação do corpo tal como apresentada na narrativa tem como foco alguns comportamentos e atitudes das crianças e nesse sentido, não se pode

dizer que se trata de uma reeducação psicomotora propiciada pelo movimento e brincadeira na educação infantil, como faz conhecer Esteban Levin (Cf. 1998, 2000). O psicomotricista que escreve sobre o desenvolvimento psicomotor da criança ao longo da história, questiona de que corpo se trata quando se fala no corpo da criança e adverte:

[...] é necessário discernir o corpo, o corporal e o sujeito. Se o corpo é algo que o sujeito terá que conquistar e ter, é porque o sujeito não é o mesmo que seu corpo e por isso pode brincar de tê-lo. Essa apropriação do corpo por parte do sujeito demanda um trabalho árduo de descobertas e conquistas (2000: 48-49).

A educação do corpo na perspectiva de Levin é esse trabalho árduo de apropriação do corpo só permitida pela presença do outro, no brincar da criança, no modo como utiliza e usa o seu corpo no espaço, nos movimentos e gestos (2000: 229). Em outras palavras, é um trabalho em que o corpo não é o mais importante, mas a sua “*gramática*”, aquilo que pode ser lido pelo outro.

A partir da descrição de seu trabalho na Creche, o professor Adairton constata que exerce ali diversas funções e que por isso não se sente só professor. O tom é de orgulho e entusiasmo por saber e poder naquele mesmo espaço-tempo fazer coisas diferentes da atividade para a qual foi designado.

Então, aqui eu não me vejo só como professor. Quando assumi eu disse à diretora que estaria aqui para colaborar em qualquer coisa que precisasse. Que eu era um amigo da escola, porque na verdade, o trabalho com as crianças também é diferente: a gente conversa com eles, brinca, cuida, dá banho, coloca pra dormir, essas coisas. Mas não tem problema nenhum isso. Se a criança precisa de cuidado, a gente dá. Eu faço isso com prazer e gosto. Porque se eu não quisesse fazer isso aqui não seria o meu lugar.

A justificativa é a de que a escola é muito carente de profissionais e ele acaba fazendo atividades ligadas a outras áreas, como reforma, pintura, concertos, etc. Em alguns trechos de sua narrativa, como se pode observar acima, o “*não ser só professor*” também está relacionado a atividades desenvolvidas com as crianças, especificamente as relacionadas às práticas de cuidado. Dessa forma, a afirmação de que a prática de cuidado se difere das funções docentes e o aproxima de um amigo da escola, parece retirar o

cuidado do âmbito das atribuições de professor na educação infantil. No entanto, as referências às ações de cuidados realizadas com crianças são feitas na direção de colocá-las como uma obrigação moral prazerosa.

3.7 Algumas inferências

[..] a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não se deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio.

[...] e certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho (Benjamin, 1995: 239).

As questões com as quais me aproximei das narrativas das cinco professoras e do professor de educação infantil, e a partir das quais adentrei o universo desses sujeitos tentando compreender os seus modos de produção da condição docente, a princípio estão condensadas no fato de esses sujeitos terem, em algum momento de suas vidas, se tornado professoras/professor. Foi sobre esse fato que elas/ele remexeram os baús de suas memórias, foram se aproximando do passado e *trazendo à superfície aquelas camadas* escolhidas cuidadosamente.

Dessa forma, o foco na questão de *como se tornaram professoras da/na educação infantil* desencadeou narrativas singulares, e por isso, não falo das trajetórias profissionais a partir dos fatos comuns ou lugares compartilhados, como se buscasse os aspectos definidores de uma identidade docente. Não obstante, abordo os pontos em que as narrativas se aproximam e que conferem a estas alguma regularidade.

Para início de conversa, os relatos mostraram que as motivações para o ingresso no magistério são distintas na ordem em que foram expostas: enquanto algumas professoras enfatizam a entrada no magistério por escolha, vocação, outras destacam a influência de pessoas próximas, ou melhor, de mulheres que tiveram importância em suas experiências estudantis, como mãe, tia, professora, freira. Uma leitura cuidadosa, no entanto, dá pistas de que, embora desloquem o eixo das motivações para a escolha própria ou para a influência de outrem, as professoras falam do magistério como oportunidade de emprego para mulheres de estratos econômicos inferiores, que acabavam de concluir o ensino médio e precisavam trabalhar.

De fato, algumas professoras, como Hermínia e Margarida relatam as dificuldades que enfrentaram para estudar e principalmente, que concluíram o curso normal na idade adulta, já casadas e com filho. Outras falam de suas experiências como estudantes bolsistas e o papel que estas experiências tiveram na melhoria de sua condição social. Ou ainda, que a formação em nível superior, nesse caso, para as professoras que a fizeram, só teria ocorrido após alguns anos no exercício da docência.

Essas constatações permitem propor que as professoras fazem parte de um grupo que enfrentou muitas dificuldades para estudar, e que a princípio, o magistério teria sido a estabilidade profissional almejada. São muitos os relatos dos sacrifícios que fizeram elas e seus pais, as mudanças do lugar onde moravam para outro próximo à escola, o curso noturno paralelo ao trabalho, os afazeres de estudante/estagiária divididos com os afazeres domésticos e com as funções de mãe/pai e dona de casa. A esse respeito, são ilustrativos alguns trechos das narrativas:

Desde criança que eu já queria ser professora. Mas até chegar lá foi um sacrifício atrás do outro. No início eu morava na roça. Depois vim morar aqui com uma tia pra estudar já com sete anos de idade. Com 14 tive que estudar à noite para trabalhar durante o dia. [...] na 8ª série casei e tive que parar de estudar porque tive o primeiro filho. Depois, fiz Pedagogia já “velha”, trabalhando 40 horas no ensino fundamental. Já chegava na faculdade cansada e desanimada. Na pós eu tinha que viajar pra São Paulo. Imagine? Tudo na minha vida foi assim: com muito sacrifício (Hermínia).

*Só entrei na escola com 10 anos, quando vim para Ilhéus. Estudei na escola pública até a oitava série. Escola pública boa, mas também não era qualquer um que estudava lá não. Na minha família mesmo, eu fui a única a estudar. [...] depois minha mãe conseguiu uma bolsa pra eu estudar lá no Convento. Antes de concluir o magistério, casei e tive minha filha. [...] depois que comecei a trabalhar o dia todo com meninos de 3ª série e ainda cuidar dos meus dois filhos estudando, não deu pra estudar não (**Margarida**).*

Alguns elementos destes relatos apontam para um fato: as duas professoras vivenciaram os primeiros anos da docência no ensino fundamental e somente após alguns anos e uns tantos obstáculos, foram para a educação infantil. Também os relatos de Adnair, Mara Mirna, Judite e Adairton acerca dos (des) caminhos por meio dos quais se tornaram professoras/professor da/na educação infantil são precedidos pelo relato de como se tornaram professoras/professor em outros níveis de ensino.

Isso significa que as lembranças dos tempos experienciados com crianças maiores no ensino fundamental serviram como parâmetro para a caracterização de suas práticas na educação infantil. Os motivos apresentados para essa virada no interior da profissão estão imbuídos de comparação entre os sujeitos e os fazeres nos dois segmentos.

*As crianças menores são mais carinhosas e obedientes. [...] os meninos começaram a chegar ao ensino fundamental muito rebeldes e agressivos (**Adairton**).*

*Na educação infantil eles aceitam e fazem o que a gente propõe. [...] no fundamental, eles começaram a chegar “desiguais”, com diferentes níveis de aprendizagem e sem desejo de aprender (**Judite**).*

*Na educação infantil tem mais brincadeiras, expressão corporal e movimento. [...] os maiores são mais indisciplinados e eu até entendo, porque acho que eles ficam muito parados copiando (**Mara Mirna**).*

Estas são algumas das passagens comparativas que se pode destacar das entrevistas. Todas elas se referem às implicações para o trabalho do professor nas duas etapas da educação e às insatisfações das professoras com essa “nova realidade” que se apresenta como desafio.

A “nova realidade” como se apresenta à vista, é atribuída às mudanças que foram sendo incorporadas à educação, tanto no âmbito visível da sala de aula, quanto àquelas consequentes de mudanças mais amplas nas instituições sociais. Observa-se que os relatos fazem uso do verbo *começaram* para se referir a questões que foram surgindo ao longo de suas carreiras. Estariam as professoras falando de uma crise da escola ou de uma crise nos modos de ensinar?

Miguel Arroyo (2007: 197) nos adverte que a crise da escola não é fenômeno de escolas públicas de países em desenvolvimento. E ainda, que não se trata de uma crise expressa nos níveis de aprendizagem dos alunos, mas da própria instituição escolar e sua função social. Também Mariano Enguita (2001 apud ARROYO, 2007:97) lembra que os tempos dourados da escola e do magistério entraram em crise, uma vez que, toda a mitologia do magistério está fundada numa época em que outras instituições tradicionais tinham a função de educar as novas gerações e esta função não era atribuída à escola e aos professores.

As professoras entrevistadas, incluindo aquelas do grupo geracional mais jovem situado entre 43 e 46 anos, rememoram esses *anos dourados* se referindo tanto ao início de suas carreiras como docentes, quanto aos seus tempos de estudante. Quando falam do ingresso no magistério, nota-se certa nostalgia e ainda que não se refiram a uma crise do magistério nos modos de Arroyo e Enguita, enfatizam que ser professora hoje é muito diferente.

Onde está a diferença então? Estaria no fato de hoje trabalharem com crianças de 4 e 5 anos? penso que não. Fica evidente nas falas das professoras e do professor que a escolha pela educação infantil se deu em momentos de desencantamento pela profissão e como uma última tentativa de se manterem no magistério. Elas/ele se referem a esses momentos de desencanto como marcados pela fragilidade emocional pelo qual passaram trabalhando no ensino fundamental. Cumpre ressaltar que essa fragilidade está posta nas narrativas como derivada de algumas situações de impedimento da realização de seus trabalhos. Dentre essas situações, destaco:

- ✓ A rapidez da demanda por novos modos de ensinar;

- ✓ A incompatibilidade entre as novas atribuições e a formação das professoras;
- ✓ O distanciamento geracional cada vez maior, em decorrência de novas formas de socialização na atualidade;
- ✓ O cansaço e outros problemas de saúde provocados por situações de trabalho adversas no início da carreira, como a distância entre a moradia e o local de trabalho, o uso do giz e as múltiplas funções exercidas na escola.
- ✓ Os diferentes níveis de aprendizagem a demandar práticas diferenciadas e mais voltadas para o aluno individual;
- ✓ A violência e a indisciplina que foram aos poucos transpondo os portões da escola;
- ✓ A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais e as implicações para o trabalho das professoras que não se sentiam preparadas;
- ✓ A falta de confiança dos pais em relação aquilo que era ensinado nas escolas.

O professor Adairton, por exemplo, fala da violência na escola em que trabalhava no turno noturno com alunos da EJA como um dos principais entraves encontrados nos seus 22 anos no ensino fundamental:

Tinha noite que a gente tinha que chamar o pessoal da polícia para revistar as salas porque tinha aluno que vinha armado, com drogas, etc. Com isso, os professores acabavam na Delegacia prestando depoimento. Nunca tinha visto um negócio desses. Eu comecei a ver que aquilo não iria dar certo. Quer dizer, a gente começou a passar por uma nova realidade muito pior. A gente estava ali pra ensinar, mas não conseguia. Então era melhor desistir.

Essa construção o coloca no lugar de quem entende que o papel do professor não estava sendo exercido em função do comportamento dos alunos. Há nessa realidade nova da qual fala o professor, um conflito silencioso entre a cultura escolar, o conjunto das relações e intenções dos alunos e as práticas dos professores. Um conflito que, ao que tudo indica não se situa na zona de demarcação dos interesses de uma e outra geração que compartilha o mesmo

espaço de socialização de saberes; mas um conflito que está a demandar outras análises sociológicas.

Arroyo aproxima as imagens do magistério e da pedagogia à realidade da infância (ou da adolescência e da juventude). Para ele, o imaginário social que representava os professores, e através do qual estes se representavam, estão condenados a desaparecer (2004:11). Isso decorre segundo Arroyo, do fato de as crianças, os adolescentes e os jovens serem outros, de viverem e serem pensados de maneira diferente. E os professores, nesse novo contexto, se vêem envoltos em dúvidas sobre seu ofício perante a decadência de antigas metáforas da docência.

Em suma, os relatos das professoras com tempo de serviço situado entre 15 ou 27 anos no exercício do magistério, retratam um cotidiano que não se diferencia muito. Os currículos, as avaliações, a organização dos tempos e dos espaços, os rituais e os valores, denotam similitudes no cotidiano escolar mesmo entre distintas gerações de professoras. Por outro lado, os alunos são outros como se pode inferir das narrativas.

A professora Hermínia evoca esses conflitos na sua experiência no ensino fundamental, colocando-os como causas das doenças que adquiriu ao longo dos 19 anos lá dedicados.

*Eu passei 19 anos da minha vida trabalhando com meninos de 3ª e 4ª série. No início era muito bom. Os meninos eram educados e queriam aprender mesmo, a gente era respeitada e tinha a ajuda dos pais. Éramos uma segunda mãe, como eles diziam. Mas chegou um momento que eles começaram a ficar desinteressados, rebeldes, perderam o respeito. Não tinham mais aquela criação, aquela educação de casa. Outra coisa: eles começaram a chegar na 4ª série sem saber escrever o próprio nome. Aí foi difícil pra mim. Comecei a ficar doente, até depressão eu tive. Porque assim: eu tinha uma criação, uma história que não combinava com aquelas crianças mal educadas, que brigavam e falavam palavrões. A violência, as drogas, a prostituição e a indisciplina tomaram conta. Esses meninos foram abandonados na escola. Ainda mais que a gente é muito sozinha na escola, não tem como resolver tudo. As mudanças eram tantas que não dava nem pra gente acompanhar. Um dia era uma coisa e outro dia já era outra. Um dia a gente avaliava de um jeito, no outro já era outro jeito. Acho que chegou um momento, na verdade, que os mais velhos deixaram de servir para aquele trabalho. Ninguém dizia, mas a gente sentia isso na pele (**Hermínia**).*

Há um silêncio no final do trecho da narrativa da professora, como se aqui se encerrasse de fato toda a sua trajetória. Os sonhos, os cadernos bem corrigidos, o quadro de giz, a turma que atentamente ouvia as lições da professora. Daí em diante, o que se vê em suas lembranças são tentativas de redescobrir a profissão, de começar de novo, de aprender a “*ser professora de criança pequena.*”

O verbo *redescobrir* ganha aqui o sentido atribuído por Gonzaguinha nos versos da canção homônima: “*Como se fosse a brincadeira de roda, memórias!*”. Redescobrir a profissão trabalhando na educação infantil agrega, nas narrativas docentes, os componentes da brincadeira, da dança, do canto e da alegria inerentes à prática educativa neste nível de ensino.

É assim que a mudança das professoras do ensino fundamental para a educação infantil me é apresentada: como uma redescoberta dos modos de ser professora. E nessa ação, os sentimentos se misturam: O estranhamento inicial, que simboliza a diferença do ato pedagógico nos dois segmentos, cede lugar a um contentamento ainda que tardio para algumas; a busca por um lugar mais alegre e menos doloroso cede espaço para a aprendizagem de uma maneira diferente de exercer a docência.

Eu fui descobrir que na educação infantil o trabalho é prazeroso, onde a gente acompanha a criança e vai vendo o desenvolvimento dela. A gente se realiza vendo aquela criança que chega no começo do ano e nem conversa e depois vai gradativamente desenvolvendo. E tem aquela coisa de brincar, pintar, recortar e contar histórias todo dia. A gente consegue ver o resultado do nosso trabalho, sabendo que eles só devem aprender a ler e escrever lá mais na frente (Judite).

É com criança que eu gosto de trabalhar. Tanto que optei trabalhar o resto da minha vida na Educação Infantil. [...] o que eu mais gosto é dessa novidade, essa alegria, é desse dia a dia que não se repete, do carinho das crianças, da verdade com que elas fazem e falam as coisas. Como a gente aprende com elas a ter paciência, a sermos solidários e verdadeiros! Eu sou feliz aqui. Muito feliz (Adnair).

Eu gosto de ver o crescimento deles. A gente vê eles chegando bem frágeis, quase não falam e não participam das brincadeiras. Depois a gente vê que eles vão aprendendo, escrevendo o nome deles, se socializando, essas coisas. [...] eles sentem prazer de vir pra escola. Eles aprendem a pular porque a gente segura na mão e passa aquela segurança.

Então é um trabalho que não me cansa. Eu digo sempre que só o que estressa é o salário, mas o resto é um prazer (Mara Mirna).

Nos fragmentos reportados, a ausência daquelas situações adversas ao trabalho docente citadas anteriormente. Também a ausência de um sentimento de ansiedade com as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, que percebi nas falas das professoras quando se referiram às primeiras experiências na docência. No lugar dessa ausência, o prazer na relação com as crianças e a descrição das rotinas menos rígidas e alegres.

Entre “velhas e novas realidades”, esses sujeitos parecem estar se (re) descobrindo e (re) descobrindo a profissão numa fase pré-aposentadoria. Uma fase que também traz as marcas do cansaço, dos problemas de saúde e do desânimo com questões exteriores à relação com a criança.

As professoras e o professor, ao se referirem aos baixos salários, à desvalorização profissional, à perda de prestígio e às condições estruturais do trabalho, fazem questão de diferenciar que esse desânimo nada tem a ver com o fazer pedagógico propriamente dito, tampouco com as lidas empreendidas com as crianças nos espaços das instituições.

Das narrativas é possível inferir que há diferentes formas de ser professor, professora. Ou ainda, que há hierarquias, níveis, graus e imagens bastante diferenciadas de ser professora, como diz Arroyo (2004:30). Nesse sentido, os modelos predefinidos de docência parecem estar falidos. Os sujeitos desta pesquisa que trabalharam anos no ensino fundamental e que agora aproximam do encerramento de suas carreiras na educação infantil atestam esta proposição. Sobre isto, é interessante o que diz o professor Adairton:

Eu acho que a diferença entre o professor de educação infantil e do ensino fundamental é a seguinte: a diferença não está no professor, mas na clientela, ou seja, está na criança. Mas se elas são diferentes, a gente também acaba sendo também fazendo um trabalho diferente. Os alunos maiores já não precisam de cuidados como as crianças, daquela atenção redobrada. Além disso, eles não respeitam mais o professor. Aqui não. A criança pequena a gente fala uma coisa e ela obedece, ela faz. Elas têm um carinho pela gente que é bonito

de ver. [...] quando eu cheguei aqui, pensava que já sabia tudo de ensinar e tive que aprender que não era bem assim. Aqui é tudo diferente: o jeito de fazer, de falar com eles, de esperar e de entender, por exemplo, porque que aquele menino chora tanto, porque que aquele outro não está querendo ir pra escola. Os maiores não. Você vai lá e pergunta e ele te responde. Pra mim está sendo uma aprendizagem mesmo (Adairton).

As especificidades da prática educativa na educação infantil são ressaltadas como se pode ver, a partir das características das crianças, conforme alguns pesquisadores já haviam constatado (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). E tais especificidades são abordadas do ponto de vista que as colocam como diferenciadoras do trabalho docente e no caso específico de Adairton, dos modos de ser professor de crianças de 4 anos.

As inferências que estão sendo esboçadas por mim nesta seção só estão sendo estas e não outras, por serem as professoras quem elas são. Ou seja, por serem professoras acrescidas do contexto e do campo de ação no qual constroem a si mesmas e às suas trajetórias: a educação infantil. Daí decorre que o universo da criança e do cotidiano nas instituições em que trabalham é ricamente retratado nas narrativas.

Tais inferências permitem fazer a seguinte proposição: por tratar-se de um campo de atuação novo para essas professoras/professor, esses sujeitos parecem buscar por meio de suas práticas e relações, referências para suas práticas na educação infantil, diferentes das referências “consolidadas” em outras experiências. Esta proposição destoa de algumas constatações de investigações anteriores (BONETTI, 2009) apresentadas no capítulo 1 e que sinalizam para uma tendência de a docência no ensino fundamental ser tomada como referência para o trabalho de professoras da educação infantil.

Nesse processo de construção de referências sobre um campo acerca do qual representações de criança, professora, mulher e educação infantil circulam nas práticas sociais, esses sujeitos constroem seus modos de pensar e de atribuir sentido às suas práticas com base nas suas experiências⁵⁰ e nas relações estabelecidas nas instituições.

⁵⁰ Experiência no sentido atribuído por Jorge Larrosa (2002), ou seja, como aquilo que nos passa, nos acontece e nos toca. Não aquilo que passa, acontece ou que toca. Dessa forma, a experiência é uma espécie de mediação entre o conhecimento e a vida humana. Nessa

A este propósito, eis o que relata a professora Adnair:

Aqui, eu reaprendi a viver. Reaprendi a trabalhar. Claro que a experiência que eu tinha como professora e mãe serviram pra alguma coisa, mas tem muitas outras coisas diferentes. As crianças, a relação corpo a corpo, o envolvimento da gente, a paciência, a linguagem, o dia a dia em si. Isso aí eu tive que aprender aqui com as crianças. Tive que aprender a fazer diferente do jeito que a gente sabia fazer com os meninos maiores. E a gente ainda não sabe tudo; tem dia que elas nos desafiam.

As professoras e o professor falam de suas práticas na educação infantil a partir da relação com a criança, do cotidiano e dos fazeres nos espaços das instituições, das características e condições do trabalho. Em outras palavras, as narrativas desses sujeitos dizem de aspectos da prática educativa e de elementos que a caracterizam na tentativa de afirmar e justificar suas escolhas profissionais.

Ao se referirem à prática educativa na educação infantil em sentido amplo, as narrativas docentes trazem representações fragmentadas e plurais de componentes, aspectos e elementos que caracterizam essa prática. Trata-se de um modo de tornar presente algo ausente através do discurso (LEFEBVRE, 1983). E são sobre estas construções representativas da prática educativa na educação infantil, levadas a cabo num contexto de redescoberta da profissão docente em que se encontram estes sujeitos, que debruçarei no capítulo seguinte.

Capítulo 4

PROFESSOR, PROFESSORAS E SUAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVOS TEMPOS, NOVAS RELAÇÕES?

O que intento apresentar neste capítulo é resultado de um trabalho de análise acerca dos *círculos temáticos* sobre os quais as narrativas docentes parecem ter sido construídas, ou seja, os *conhecimentos*⁵¹ importantes para os narradores, a partir dos quais as experiências narradas se desenrolaram e os discursos que sustentam esses *conhecimentos* e a relação entre eles; ou ainda, “as explicações ou construções de fundo que entrecruzam com as passagens biográficas” (WELLER, 2008:08). Desse modo, trata-se de um entre tantos caminhos, que foi assim delineado, por considerá-lo uma alternativa que valoriza a narrativa das professoras como portadora de textos, contextos, ações e representações que as sustentam/modificam e que dizem dos modos de produção da condição docente.

Minha intenção inicial com a pesquisa era chegar às representações sobre a prática educativa e no modo como essas representações eram expressas nas narrativas de professoras da educação infantil. Supunha que as representações sobre essa prática desenvolvida com crianças pequenas, construídas ao longo do processo de institucionalização da infância em nossa sociedade, de alguma maneira, ajudavam a construir discursos sobre a educação infantil e modos de pensá-la.

O que verifiquei, no entanto, é que as narrativas das professoras e do professor não são o resultado de um conjunto de representações pré-existentes sobre educação infantil, criança, mulher, magistério, etc. Na realidade, elas próprias são parte da historicidade dessas representações, considerando que toda representação é um “*fato de palavras e de práticas*”

⁵¹ De acordo com Viviam Weller (2008), o conhecimento nesse sentido, diz respeito às teorias desenvolvidas pelo entrevistado sobre sua história de vida e sua identidade. Essas teorias explicativas sobre determinados acontecimentos ou escolhas realizadas pelo entrevistado, assim como as avaliações sobre a biografia e sobre o seu próprio “eu”, podem surgir tanto nas passagens narrativas nas fases iniciais da entrevista, como na seção final ou parte conclusiva da entrevista narrativa. Tomando como referência a perspectiva da análise de narrativas de Schütze, a autora destaca que é preciso levar em consideração que a análise do conhecimento pelo portador da biografia é sempre realizada a partir da perspectiva atual. (Ibidem, p. 08).

sociais”, ou ainda, “*fenômeno da consciência individual e social*”, retomando o conceito cunhado por Lefebvre (1983).

A experiência desses sujeitos em um contexto de busca de novas referências de atuação profissional, comporta modos de conceber o objeto de sua profissão, nesse caso, as práticas educativas com crianças pequenas - heterogêneas e por vezes, fragmentadas. Esses modos parecem estar articulados ao conjunto das experiências docentes, às trajetórias de vida pessoal e profissional e às histórias e relações tramadas no cotidiano das instituições em que trabalham.

Assim, considero que há representações dadas pelas professoras em suas vivências e que fazem parte de um processo mais amplo de construção de representações sobre a prática educativa na educação infantil; considero ainda que a narrativa é uma maneira particular de representar/interpretar uma determinada realidade (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2010:110).

Em minha interpretação, as professoras e o professor da educação infantil desenvolveram suas narrativas entrelaçadas com os seguintes temas: as crianças, as relações, as práticas, os espaços, as condições de trabalho e o cotidiano na educação infantil. Cada um desses temas e seus desdobramentos para a análise dos modos de ver e pensar as práticas docentes evocam imagens das crianças e suas características. É a partir das características das crianças concernentes à etapa de seu desenvolvimento, por exemplo, que as professoras falam de suas práticas e descrevem suas funções, ações e trabalho. Esta é a razão primeira pela qual optei por começar a falar da criança nas narrativas; não como tentativa de colocá-la no centro das abordagens, mas por perceber que as demais questões tratadas se cruzam em vários momentos com o fato de se tratar de um trabalho desenvolvido com crianças pequenas.

4.1 Nas narrativas, a criança

As crianças passaram a ser o centro do nosso trabalho. Todos os cursos, planejamentos e reuniões que a gente participa só se fala na criança. Eu brinco às vezes que parece que até esqueceram que o professor também é gente (Adairton).

*As crianças são solidárias, frágeis, amáveis e carinhosas. Quando vão cantar uma música, uma lembra um pedaço, a outra lembra outro e elas vão construindo juntas. Quando você vê, estão todas cantando a música. A nossa maior recompensa são as crianças. É ver o quanto elas são felizes, alegres, brincando e aprendendo com a gente. É ver aquelas pessoinhas tão pequenas que dependem tanto do nosso cuidado, da nossa atenção (**Hermínia**).*

A criança é o centro do trabalho. A criança é o centro da narrativa. De fato, as narrativas por terem sido geradas a partir das trajetórias profissionais que de alguma maneira estão ligadas às experiências docentes na educação infantil, a criança é representada de maneiras diferentes pelas professoras/professor, mas para dizer delas como motivadoras das mudanças nos modos de trabalhar, de sentir e descrever suas práticas.

Os fragmentos das narrativas já dão pistas dos modos como as professoras e o professor falam das crianças e as colocam em suas trajetórias. As características de fragilidade e dependência da figura do adulto aparecem como fatores que caracterizam a responsabilidade do professor pelo bem estar e segurança da criança. Curiosamente, a responsabilidade ressaltada não se liga estreitamente à aprendizagem, mas antes ao desenvolvimento e crescimento das crianças, como à garantia de uma “*estadia*” prazerosa no ambiente das instituições.

Dessa forma, as características das crianças são apontadas como motivo principal pelo qual os entrevistados saíram do ensino fundamental e foram trabalhar na Educação Infantil. O afeto que permeia a relação com as crianças, a suposta despreocupação com as dificuldades de aquisição de competências leitoras e de escrita, a disciplina e a não violência, decorrentes do fato de se tratarem de crianças pequenas, são apontados como “pontos tranquilos” do trabalho docente na educação infantil.

Um caso incomum é o de Mara Mirna que ingressou no magistério público já trabalhando em instituições de atendimento à criança menor de 6 anos. Mesmo nesse caso, em que a professora demonstra uma preocupação maior com a aprendizagem da leitura e da escrita, o afeto e o comportamento “*dócil*” das crianças são apontados como motivações para a continuidade do trabalho na educação infantil.

*Nessa idade eles são carentes de tudo, principalmente de informação e cultura mesmo. Então eu acho que eu posso fazer um trabalho para que eles possam despertar para a leitura e para a escrita. Tanto que eu até disse que se não tivesse vaga na educação infantil eu não queria. Mas tem também a questão do respeito; não tem essa questão da indisciplina, as turmas são menores, as crianças são dóceis e tem duas professoras na sala (**Mara Mirna**).*

Estudos desenvolvidos na área e apresentados no primeiro capítulo dão conta de que as características das crianças ligadas à sua vulnerabilidade física, emocional e social (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) têm implicações nas características desejáveis da professora de educação infantil e, portanto, integra um conjunto de fatores que diferenciam o trabalho docente em creches e/ou pré-escolas do trabalho em outros níveis de ensino. As professoras entrevistadas colocam a criança, de fato, como centro de diferenciação de seus trabalhos, tanto no que refere às características destes, quanto ao relacionamento entre gerações que se encontram em posições diferentes nas instituições.

Nesse ponto, parece interessante trazer as considerações de Sarmiento sobre a fertilidade do conceito de geração para a distinção daquilo que separa e daquilo que une as crianças dos adultos. Em outras palavras, a geração da infância é historicamente construída e atualizada nas relações e interações entre as crianças e entre estas e os adultos (SARMENTO, 2005:366). E nessa perspectiva, infância se refere a um grupo geracional e se difere da criança enquanto:

(...) sujeito concreto que integra a categoria social geracional infância, e que portanto, além de pertencer a esse grupo geracional, pertence a uma classe, etnia, gênero, etc (SARMENTO, 2005: 371).

Frágil, dependente, alegre, dócil, afetiva, carinhosa, solidária, disposta a aprender, obediente e cidadã do futuro. Estas são algumas das representações utilizadas pelos informantes para caracterizar a criança. Por outro lado, as características de fragilidade não me pareceram articuladas à representação do ser que necessita de cuidados simplesmente, como se pode ver na fala de Judite:

Cada criança é diferente e tem o seu tempo. Elas são frágeis e dependem muito da gente, do nosso cuidado e atenção. Elas estão o tempo todo lhe arguindo, desafiando, perguntando e buscando a atenção do adulto. A gente precisa estar sempre disposta a aprender com eles, principalmente a trabalhar. Porque muitas vezes a gente planeja de um jeito, mas na prática só funciona do jeito deles (Judite).

A criança aqui se apresenta como ser social na sua individualidade. Como aquele ser que questiona e, sobretudo, que dá o tom, por assim dizer, do trabalho pedagógico na educação infantil. Não li, tampouco inferi no relato da professora, a criança apenas como aquela “*que está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro estágio*”, retomando a etimologia da palavra infância recuperada por Sarmento (2005:368). Embora esta significação apareça, ela é acrescida da constatação de que a criança é participante ativa no processo de reorganização dos saberes, das práticas e do cotidiano nas instituições.

Por outro lado, as professoras dizem das mudanças pelas quais as concepções de infância foram sendo elaboradas ao longo do processo de institucionalização da educação das crianças, ou seja, a partir da inserção destas em creches e pré-escolas, como já havia sinalizado Sarmento. A professora Adnair, por exemplo, fala do desafio da profissão docente exercida com crianças pequenas, que segundo ela é “*lidar com crianças que aprenderam de maneira bem diferente da gente a participar da vida social. Lidar com crianças que questionam e expõem suas opiniões.*”

De acordo com Arroyo:

A própria escola, suas disciplinas e os mestres surgiram historicamente como dispositivos sociais para dar conta de uma representação da infância que a sociedade quebrou e que agora as próprias crianças mostram quebrada e invertida. Nosso poder e nosso saber, nossa imagem social e profissional foram construídos e legitimados na imagem da infância que está se quebrando (2004:37).

Se é verdade que por atos criadores se pode transcender algumas representações existentes, como afirma Lefebvre (1983), as professoras da educação infantil que narraram suas trajetórias atestam o rompimento com

velhas concepções da infância a partir da convivência com crianças nas instituições públicas de atendimento.

Dessa forma, os *sentimentos da infância*⁵² surgem atrelados à introdução das professoras na educação infantil e à relação com as crianças; uma pequena fresta para uma hipótese de que nos meios em que estas mulheres foram socializadas, a criança era pensada de maneira distinta da que pensam hoje.

*(...) no início a gente parecia ser mais uma babá de criança. A gente tinha que cuidar delas. E olha que nessa época não eram crianças tão pobres como hoje. Mas eu ficava muito cansada com aquele trabalho. Chegou um momento que estava tão estressada que cheguei a sacudir uma criança que corria pela sala. Foi aí que eu parei e pensei: Meu Deus! Até que ponto eu cheguei. Não dá mais. Ainda tinha uma questão: minhas colegas da rede viviam falando assim: você é do prezinho não é? É bom que não faz quase nada. Por outro lado, imagine que naquela época ninguém sabia mesmo o que fazer direito com essas crianças. Era tudo muito novo. A gente nem sabia o que elas eram capazes de fazer ou não numa escola **(Margarida)**.*

*Conviver com essa infância de hoje é reaprender a viver, é aprender novos conceitos. As vezes eu penso: quando eu era criança, jamais falaria isso para minha avó. No entanto elas não têm medo de perguntar, de dizer, de se mostrar. O que para algumas pessoas é ousadia, eu vejo como ensinamento. Porque elas nos ensinam o tempo todo. Elas são sinceras e estão aqui e nos mostram: olha! Eu estou aqui. E é o nosso olhar, nossas atitudes que vão mostrar a essa criança que ela está num mundo cheio de coisas. Que vai, por assim dizer, ajudar na formação do cidadão do futuro. E isso é muita responsabilidade **(Adnair)**.*

Como se pode inferir dos trechos transcritos, a criança parece ocupar outro lugar na visão das professoras, sobretudo na relação com o adulto: Daquela que recebe cuidados àquela que questiona e participa; ou ainda, daquela que está num estado de transitoriedade e dependência àquela produtora de cultura, de ações, atividades e artefatos.

⁵² Philippe Ariès chama de “sentimento da infância” a consciência da particularidade infantil, ou seja, o que essencialmente distingue a criança do adulto, o que não tem a ver com ter afeição pelas crianças. Para aprofundar os Sentimentos da Infância que foram sendo construídos ao longo da história ver: ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

De outro modo, a criança emerge nas narrativas como cidadã do amanhã; como aquele ser que está recebendo uma formação para o futuro. Sobre isso, eis o relato de Margarida, Adnair e Adairton:

*Nosso trabalho é uma grande responsabilidade com os filhos dos outros, principalmente quando a gente para e pensa que estamos educando o cidadão de amanhã. Esses meninos podem estar tendo a única chance de um dia ser alguém na vida, de melhorar suas condições de vida mais na frente **(Margarida)**.*

*Se a gente pensa que está formando pessoas para o futuro, o futuro começa agora. O futuro é consequência de um trabalho que você faz agora. Educação infantil é esse trabalho de agora para o futuro. Estamos educando o cidadão para enfrentar o mundo quando adulto. Imagine a responsabilidade de nós professoras! **(Adnair)**.*

*Desde que eu cheguei aqui que eu procuro ensinar a eles coisas que eles não aprenderam em casa: a sentar direito, comer direito, tomar banho, fazer cada coisa em seu horário certo. Isso é uma questão de educação; é pra educar eles para o futuro. Essa é a hora de ensinar isso **(Adairton)**.*

Agente do trabalho pedagógico e alguém que está recebendo uma formação para o futuro. O que aparentemente poderia se instalar como contradição no discurso individual ou opiniões contrastantes nos discursos, é compreendido na medida em que tais formulações caminham no sentido de afirmar duas coisas: primeiro que as crianças com as quais lidam hoje são diferentes das crianças que elas/ele foram um dia; a segunda formulação quer dizer do objetivo maior, por assim dizer, de seus trabalhos e do seu papel na educação e na formação do senso moral dessas crianças de contextos sociais marcados pela exclusão e pela carência.

Retomando as trajetórias dos sujeitos, temos um professor e cinco professoras; homem e mulheres provenientes de estratos socioeconômicos inferiores que relatam uma experiência de certa mobilidade social promovida pelo estudo e pelo emprego no magistério público. Eis que o trabalho com crianças situadas na faixa da pobreza, conforme aponta o coletivo de sujeitos no questionário, ganha esse enfoque da responsabilidade social, como a

oportunidade de se formarem cidadãos, de se prepararem para um futuro melhor, como se pode ler nas narrativas.

Nessa perspectiva, afirma Arroyo:

Convivemos hoje com formas extremamente dramáticas de viver a infância. O que presenciamos nas escolas populares é esse convívio que ora nos alenta, ora nos desafia. Sentimentos contraditórios que alimentam nossa docência (2004: 63-64).

Embora considere um avanço essa virada de repensar nossa docência em função dessa infância que está aí ocupando espaços educativos de direito, Arroyo adverte que é preciso ter cuidado para “não reduzir o direito à educação a um *“kit de primeiros socorros”*, em que centralizado na sobrevivência humana signifique o empobrecimento do direito ao conhecimento e à cultura” (2004:79).

Estes conflitos entre intervenção pedagógica e infância são historiados por Rocha num artigo de 1997. A autora traz algumas concepções de infância presentes em clássicos da educação infantil e em sociólogos contemporâneos, para demonstrar que a Pedagogia tem oscilado entre a formação humana conduzida pela natureza da criança e práticas que visam ao enquadramento em um mundo adulto já constituído. Entre isto e aquilo, a autora percebe que têm-se desenvolvido práticas alternativas fundamentadas em relações educativas nas quais autonomia e coletividade ganham novas dimensões (ROCHA, 1997:01).

A responsabilidade pelo bem-estar e pela formação das crianças, tão ressaltada pelos sujeitos, de alguma maneira tem a ver com as características de fragilidade, dependência e vulnerabilidade social que atribuem a elas. Sobre isto, Sarmiento (2005: 371) faz ver que a incapacidade de as crianças viverem sozinhas, por si só, já impõem o cuidado dos adultos, os quais acabam contraindo uma obrigação progressivamente regulada de proteção jurídica e de defesa ante a vulnerabilidade constitutiva das crianças.

Dessa forma, a categoria geracional infância que parece ser construída nos discursos desses sujeitos, parte da noção de criança como ser de natureza própria, que pode ser trabalhada, desde que se respeite o desenvolvimento natural de cada uma. Vê-se, desse modo, uma incorporação de teorias pedagógicas em voga na elaboração das propostas pedagógicas e cursos de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação.

Pelas suas características, as crianças são representadas como sujeitos da prática educativa diferenciados dos sujeitos com os quais as professoras e os professores construíram suas primeiras referências sobre a profissão. E nesse sentido, outros aspectos dessa prática, como as relações e os fazeres são abordados do ponto de vista que os tomam como aspectos que estão sendo (re) inventados pelos sujeitos-professores.

4.2 Nas narrativas, uma “rede” de relações

Que a docência se constitui como uma atividade, profissão, trabalho, experiência ou ainda uma prática de natureza relacional, isso não parece ser uma novidade. São muitas as produções que, embora estudem a docência a partir de diferentes fundamentos, reconhecem que se trata de uma atividade humana cujo “objeto” são seres humanos e, portanto, pressupõe relações e interações (TARDIF e LESSARD, 2007).

Na educação infantil, as professoras e o professor entrevistados destacam a qualidade das relações estabelecidas entre elas/ele e as crianças, entre colegas, famílias e outros profissionais como indispensável ao bom andamento de suas práticas. As relações a que se referem, de alguma maneira têm a ver com um conjunto de sentimentos evocados, que vão do prazer ao cansaço; da dor à alegria. Um conjunto de sentimentos que me parece estar articulado ao impacto das relações sobre si mesmos.

4.2.1 Da relação com as crianças

Das imagens de criança que foram sendo desenhadas nas narrativas, inferi que a relação da professora/professor com a criança, por se tratar de uma relação intergeracional marcada pela dependência e pelo sentimento de responsabilidade social, parece demarcar uma especificidade da prática educativa nas creches e pré-escolas. Lembro-me das palavras de Teixeira (2007), que na tentativa de compreender a condição docente, ou seja, de como e de que matéria é feita a docência, diz que:

A docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro (2007: 429).

Na Educação Infantil, ousar dizer que esta condição, esse modo de viver as práticas se instaura na relação adulto-criança, o que acaba por evidenciar outros aspectos que diferem tal relação de outras estabelecidas entre professores e alunos de outros níveis de ensino e faixas etárias. E no contexto desta investigação, parece tratar-se de uma “nova relação” para os informantes; uma relação que está sendo construída ao mesmo tempo em que a criança começa a ser vista por eles sob outro prisma.

Sobre isto, gostaria de retomar uma discussão esboçada no capítulo 3 sobre a questão da idade das professoras de educação infantil, algo que se evidenciou com força no caso de Ilhéus, em que 11% das professoras têm mais de 50 anos de idade, e que desencadeou pontos de vistas opostos entre os entrevistados sobre as consequências do fator idade no trabalho com as crianças.

Constatado o silêncio sobre a questão na normatização da carreira do magistério e na literatura especializada, e destacadas as posições dos sujeitos que tendem a considerar de um lado, a positividade desse fator em função da experiência e maturidade, e de outro, os limites impostos pela idade às práticas ligadas ao corpo e movimento, penso que o conceito de geração pode trazer outros elementos para a análise dessa problemática.

Encontro nos escritos de Manuel Sarmiento uma justificativa para tal proposição. Para ele, o conceito de geração permite distinguir aquilo que separa e aquilo que une, no plano estrutural e simbólico, os adultos das crianças, como também faz ver as variações dinâmicas, que nas relações entre crianças e entre crianças e adultos vão sendo historicamente produzidas e elaboradas (2005:366).

Focalizando o conceito na análise das culturas da infância, Sarmiento acrescenta:

A geração é um conceito relevante na análise das crianças. Assim como a criança não é um adulto miniaturizado, os contextos de vida das crianças são pertinentes na análise das suas formas de agir e de pensar. Ora, os contextos de vida são comuns e diversos, ao mesmo tempo, para um determinado grupo etário num momento histórico dado (2008:02).

A análise sociológica que Sarmiento faz da categoria geração e sua fertilidade para compreender o fenômeno essencialmente cultural da interação entre adultos e crianças é radicada na obra de Karl Mannheim (1993). É, pois, fundamentado no sociólogo húngaro, que ele afirma algo que particularmente oferece subsídios para as pistas que estou buscando: “A ação de cada geração, em interação com as imediatamente precedentes, origina tensões potencializadoras de mudança social” (2005:364).

O conceito que aqui está patente atribui à geração uma forte identidade histórica e uma importância para a compreensão do processo tenso de variações entre os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. E aqui acrescentaria outra dimensão mais visível nas narrativas das professoras, como as mudanças entre as formas de participação das crianças no mundo adulto, nas atividades, nas brincadeiras, etc.

Por último, Sarmiento conclui que as encruzilhadas da infância contemporânea não fazem senão realçar a sua diferença como categoria geracional distinta, tanto no que diz respeito às condições de vida, quanto na produção e consumo de bens da cultura. Essa conclusão caminha no sentido de avançar no argumento de que as crianças estabelecem um deslocamento sobre os princípios que estruturam as gramáticas culturais adultas e, especialmente, sobre os princípios da identidade de gerações antecedentes (SARMENTO, 2004:375).

Ao invés de perguntar se haveria uma idade ideal para trabalhar na educação infantil, este parêntese para incluir a categoria geração na discussão sobre idade das professoras e as práticas na educação infantil propõe outra pergunta: qual o impacto que a relação com essas crianças “arrendatárias de um novo tempo”, como nos diz Rocha (1997:03), provoca na professoras?

Compartilho com o professor Adairton e as professoras Hermínia e Judite o que me parece uma fotografia de “novos” modos de fazer e porque

não, de ser professor/professora. Uma fotografia tirada com e na presença do outro-criança que faz ver a ligação entre cuidado e o envolvimento na relação entre professoras e crianças.

*Nunca imaginei que uma criança de quatro anos de idade fizesse tanta coisa na escola. Quando cheguei aqui, fiquei um pouco assustado com o trabalho: tinha que dar banho, comida, colocar as crianças pra dormir, essas coisas. O que me valeu no início foi a experiência que eu tinha com meus filhos. Depois fui pegando o jeito e as manhas (**Adairton**).*

*Com o tempo a gente aprende a lidar com esses meninos de hoje. Eles são curiosos e inquietos. Não param de jeito nenhum. Isso para mim que sou de outra época é um aprendizado mesmo. Tive que começar tudo de novo. Mas quando comecei já era mãe e acho que isso ajudou muito. Porque lá a gente tem que cuidar mesmo como se a gente estivesse cuidando de nossos filhos (**Hermínia**).*

A diferença entre trabalhar na infantil é essa: é o cuidado e o afeto. É aquela atenção que você dispensa, aquela questão de compartilhar mesmo de perto, de se preocupar, de ser responsável e atender nos momentos que as crianças precisam; dar carinho, se envolver. Não há como não se envolver.

*[...] quando entrei na educação infantil meu filho mais novo nasceu e foi uma troca de experiências interessante. Fui vendo meu filho crescer à medida que eu amadurecia meu trabalho com as crianças na escola (**Judite**).*

A proximidade na relação com a criança, por sua vez, é mediada pelas práticas de cuidado na educação infantil e, nas narrativas, ratifica a ideia de que o ato pedagógico⁵³ se difere nesta etapa da educação básica em comparação com etapas subseqüentes, diferenciando também os professores de cá e de lá. Como se pode ler no último fragmento, a professora Judite recupera a questão do cuidado como principal diferença entre o seu trabalho exercido na educação infantil e no ensino fundamental.

Mas, outra questão emerge: onde se aprende a cuidar? Nas falas do professor e das professoras nota-se a importância atribuída por eles à experiência como pai/mãe. Para Tardif (1991), os professores conferem aos saberes da experiência os fundamentos da prática e da competência

⁵³ No sentido freireano, o ato pedagógico é uma ação que não consiste em comunicar o mundo, mas criar dialogicamente o conhecimento do mundo. Para Freire (1979) esta é a base que elimina as fronteiras de uma relação entre educadores e educandos.

profissional e consideram a interação com os alunos como um teste. Entre as professoras e o professor entrevistados pelo pesquisador, a troca de experiências com os colegas e a experiência como mãe/pai é apontada como fundamental para a prática do cuidado com as crianças, prática que na opinião comum, não se aprende nos cursos de formação.

Encontro nas narrativas tentativas de afirmação da identidade de professoras/professor que têm entre suas funções cuidar de crianças pequenas. E para isso, as experiências como mãe/pai são importantes, mas não suficientes. E estes sujeitos demonstram buscar novas formas de atuação profissional nas observações do cotidiano com as crianças, nas trocas de experiências com os colegas e em menor proporção, em cursos de atualização profissional.

Talvez aqui esteja uma indicação importante de uma das fontes de aprendizado de modelos de cuidado: no interior de uma cultura escolar transmitida através de relações informais entre colegas mais e menos experientes, através de situações observadas em estágios, e dos exemplos dados em classes de formação de professores. Para além de uma socialização familiar que eventualmente enfatize o cuidado e as relações pessoais, parece que a própria escola se encarrega de inserir os professores e professoras no que poderíamos chamar de uma cultura do cuidado, formando-os/as a partir dessas referências (Carvalho, 1999: 223).

Na minha interpretação, o cuidado é colocado nas narrativas como a atividade principal das professoras e do professor na educação infantil; uma atividade que não exige formação profissional, mas antes, experiência (como pai/mãe e a própria experiência que se passa na trajetória profissional ao longo dos anos) e outras características da pessoa que são assim referidas: paciência, disposição, compromisso.

Em outras palavras, essa atividade, que Léa Tiriba (2010) prefere chamar de *tarefa* ou que Boff (2001) chama de *ato*, é considerada pelos informantes como algo que só se aprende na prática. Nesse processo de aprender a cuidar, as experiências passadas no âmbito privado, como aquelas ligadas aos cuidados com os filhos ou outras crianças da família, são relevantes, bem como, a inserção em instituições em que a organização do trabalho é pautada nas práticas de cuidado com as crianças. Isso reforça o

argumento defendido por Carvalho (1999) de que as relações familiares baseadas no cuidado e a cultura do cuidado transmitida nas relações informais entre colegas em situações diversas nas escolas, são fontes de aprendizado de formas de cuidar.

Outro ponto que gostaria de destacar é que o cuidado e o afeto destacados pelos informantes, não aparecem nas narrativas como fator de desprestígio profissional. Embora estes aspectos da prática sejam representados como estreitamente ligados ao trabalho doméstico privado, as professoras/professor fazem questão de marcar esta diferença e dizer que não se sentem inferiores pelo fato de dispensarem cuidados às crianças.

Algumas análises (TIRIBA, 2010; CARVALHO, 1999) já haviam trazido a concepção de cuidado como especificidade da relação adulto-criança na educação infantil, que pelas circunstâncias em que ocorre, envolve aspectos afetivos/emocionais e cognitivos. Essa ideia, no entanto, não enfatiza o caráter pessoal e próximo do cuidado como algo responsável pelo lado não profissional do trabalho das professoras.

O que me parece decorrer da prática do cuidado exercida por estes sujeitos é um envolvimento e um sentimento maior de responsabilidade e um turbilhão de sentimentos confusos e, às vezes, contraditórios, que são assim nomeados nas narrativas docentes: culpa, alívio, ansiedade, alegria, cansaço, envolvimento emocional, responsabilidade, atenção, incapacidade, preocupação, dor, felicidade, recompensa, tristeza, amor, carinho, desencanto, desânimo.

Essa confusão de sentimentos não é considerada um problema da relação com as crianças na educação infantil. Ao contrário, parece haver uma reciprocidade que conforta nessa relação. Por outro lado, o desgaste emocional provocado pelo trabalho no ensino fundamental, sobretudo pela preocupação com o desempenho dos alunos, fica evidente nos relatos que se referem a doenças como stress e depressão, que em alguns casos teriam culminado em afastamentos temporários e mudanças para outro nível de ensino.

Hargreaves (1994) considera que o sentimento de culpa é preocupação emocional central para os professores e se relaciona ao compromisso estreito com o cuidado; à falta de definições precisas dos limites do trabalho docente;

às demandas externas crescentes ligadas à prestação de contas e às posturas perfeccionistas encontradas entre os professores (CARVALHO, 1999:210). Nesse estudo, os sentimentos referidos pelos sujeitos como culpa e desânimo, aparecem relacionados à condição de vulnerabilidade social das crianças e às condições objetivas do trabalho, que para eles, impedem que este seja desenvolvido como pensado e planejado.

De fato, como Boff faz notar, “o cuidado não opõe ao trabalho, mas lhe confere uma tonalidade diferente” (2001:95). Na ótica do cuidado a relação não é sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito, e é nesse sentido que a relação mediada pela prática do cuidado não é domínio sobre algo ou alguém, mas de convivência, interação e comunhão, uma vez que aquele que é cuidado é um ser de valores, sentimentos, símbolos, etc. Daí decorre segundo Boff, que “a atitude de cuidar pode provocar preocupação, inquietação e sentido de responsabilidade” (2001: 92).

A busca constante pelo equilíbrio entre desgaste e recompensa parece ser um dos desafios enfrentados por cada professora/professor individualmente e cotidianamente na profissão. Entretanto, é importante destacar que o “desgaste” oriundo dos sentimentos de culpa e ansiedade é associado nas narrativas docentes às condições da prática do cuidado/educação, enquanto a “recompensa” é promovida pelo prazer na relação com a criança.

O que constatei é que o cuidado constitui a marca essencial das práticas dos professores na educação infantil e o fundamento de uma docência baseada na relação corpórea com a criança. Essa marca já havia sido identificada por Arroyo, quando diz que:

Até certa idade os corpos infantis, seus tratos e cuidados fazem parte do papel de uma educadora infantil. Corpos infantis poeticamente cantados e amorosamente cuidados. Já na pré-adolescência e adolescência, quando a inocência se dilui, os corpos começaram a ser condenados, ignorados ou vistos como um incômodo à nossa docência. As imagens dos alunos mudam na medida em que vão mudando os olhares sobre seus corpos (2004: 130-131).

Pode-se dizer ainda, que a relação com as crianças e o bem estar que esta relação provoca nos adultos/professores, não tem a ver com o desafio do conhecimento dessa criança e da prática profissional. Como abordado no

capítulo 3, os desafios ligados ao conhecimento da criança e da prática que aparecem nos relatos sobre o ensino fundamental, por exemplo, são considerados como motivos de mal-estar, doenças e desistência.

Por último, pode-se dizer que a relação com as crianças é expressa nas narrativas em suas várias nuances: seja como a recompensa por tratar-se de uma relação afetiva e tranquila, diferente das relações com meninos e meninas maiores nos anos iniciais do ensino fundamental; seja como motivação por demandar maneiras diferentes de exercer a atividade profissional (E aqui vale destacar que essa demanda implica em disposição para a prática do cuidado/educação, e não necessariamente formação profissional); ou como fonte do prazer e de algum modo, da segurança emocional que as professoras e o professor encontraram na profissão após o ingresso na educação infantil; e ainda, pela forte ligação que estabelecem entre a prática do cuidado e o desenvolvimento moral⁵⁴ das crianças e de si mesmos.

4.2.2 Da relação com as famílias

Se por um lado parece estar claro que o cuidado é um dos objetivos da educação infantil e ao mesmo tempo integra as funções das professoras, o ato de compartilhar essa tarefa com as famílias ainda é complexa, e nas narrativas dos sujeitos, parece representar uma tensão entre a dimensão profissional e doméstica das práticas docentes.

Os entrevistados evidenciam a preocupação com esta zona demarcatória entre as funções atribuídas a eles e as de responsabilidade da família; e nesse sentido, a indefinição quanto à função docente na educação infantil está relacionada com a prática do cuidado com as crianças e parece instaurar a dúvida: cuidar ou ensinar a cuidar? O que é função de quem?

⁵⁴ Através da compreensão do “*desenvolvimento moral como construção da personalidade*”, Tereza Montenegro (2001) aborda o cuidado como constitutivo de uma das funções da moralidade, em relação aos outros componentes do comportamento moral. A partir desta compreensão, a autora sugere um programa de educação moral como contribuição para a formação de professores de educação infantil, incluindo os cuidados como componentes essenciais.

Corpos limpos e saudáveis. Crianças cheirosas para que o contato necessário com elas seja mais prazeroso. A delimitação requerida pelas professoras/professor diz respeito ao estado como recebem as crianças nas instituições, ou seja, de como são cuidadas em casa pelas famílias. O que estes sujeitos dizem aproxima-se de uma reivindicação de que o cuidado com a higiene, principalmente, seja (também) praticado pelas famílias em casa:

Eu acho que tem coisa que a gente faz que é papel dos pais. Escovar os dentes, por exemplo; escovar dentes deve ser feito em casa. É a família que precisa ensinar essas coisas: cuidar da higiene, tomar banho todos os dias, cortar as unhas e usar o banheiro. Se bem que as vezes a gente tem que chamar a família para falar que a criança está vindo suja pra escola, principalmente na minha sala que muitas moram num manguezal. Mas tem coisas que são chatas pra você falar porque as crianças ficam intimidadas porque sabem que são elas que estão sujas. Então a gente chama logo a família e fala. Mas na verdade, acho que é em cima do muro que eu fico. Porque muitas dessas crianças não têm nem escova, pasta de dente, sabonete e toalha em casa, e nem tem dinheiro pra comprar. Então nesses casos, a escola é que tem que fazer mesmo. Isso é um desafio para o nosso trabalho, porque a gente tem uma relação muito próxima da criança que às vezes vem com cheiro de xixi. Essa questão da higiene é realmente complicada (Mara Mirna).

O relato de Mara Mirna demonstra a complexidade de se ter clareza quanto às atribuições de cada parte no tocante aos cuidados com o corpo, uma vez que a criança não pode ser vista fora do seu corpo, tanto na escola, quanto no âmbito familiar. Embora demonstre certo desconforto nas lidas com estas atividades próximas às funções das famílias, o cuidado com o corpo e higiene é considerado uma *necessidade* da criança, sobretudo a de meios populares como é o caso, que acaba por ampliar os conteúdos da prática educativa.

Enquanto as políticas públicas enfatizam o cuidado/educação como direitos da criança pequena, nota-se uma evidente aproximação desses direitos assegurados a uma necessidade de famílias de meios populares. Esse embate entre necessidade e direito no que diz respeito à educação infantil, especificamente às creches no Brasil, remonta à história do surgimento dessa

forma de atendimento às crianças, e já foi amplamente discutido por estudiosos da área.⁵⁵

O entendimento de que a criança pequena cuidada no espaço público das creches é uma necessidade das famílias foi identificado por Isabel Silva nos relatos de educadoras infantis. Para ela:

Mesmo considerando que a creche é um direito da criança, permanece a justificativa de sua existência relacionada aos riscos que correm as crianças cujas famílias, as deixam sozinhas em casa (2008:164).

Nem os esforços empreendidos por estudiosos da área e os avanços nas políticas públicas para a educação infantil, no sentido de distinguir o que é necessidade da família e quais são os direitos da criança, foram suficientes para romper com as representações de uma prática que visa suprir as necessidades das crianças, protegê-las e acolhê-las em instituições públicas muitas vezes, desprovidas de condições objetivas.

A estreita relação com as famílias requerida pelo fato de se tratar de um trabalho baseado nas *necessidades infantis* (KRAMER, 2003a) é representada nas narrativas como uma situação incômoda para o trabalho dos professores. O incômodo, no entanto, parece estar articulado às *ausências*, às *omissões* e às *“intromissões”* das famílias, bem como à *incompreensão* relativa à importância das atividades desenvolvidas pelos docentes nas creches e pré-escolas:

*Os pais não entendem direito o que é nosso trabalho. Às vezes na rodinha quando eu digo que vamos fazer uma pintura, alguma criança pergunta se a gente não vai fazer dever. Aí eu respondo que a gente está fazendo. Mas elas olham pra mim e falam: Meu pai disse que eu só estou brincando na escola e que a senhora tem que ensinar a gente as letras. Então a gente percebe que os pais não compreendem que aqui eles também aprendem brincando (**Judite**).*

É preciso levar em conta que a visão que estes sujeitos têm das famílias, do papel destas na educação das crianças e de sua presença/ausência no ambiente das instituições, integra o processo de construção de referências sobre o sentido da educação infantil.

⁵⁵ Cf. Rosemberg, 2001;

A delimitação entre o papel dos pais e das professoras no que diz respeito ao cuidado/educação das crianças é considerada importante aliada no processo de profissionalização e valorização do trabalho docente, como no trecho abaixo:

Penso que a educação infantil hoje em dia passa por isso: separar o que é papel da escola e o que é papel da família. Porque o que circulou por aí durante muito tempo é que a escola tinha que educar, instruir, fazer isso e aquilo porque as famílias estavam ausentes. Mas se a escola assume o papel do pai e da mãe, e o nosso papel, quem vai assumir? Então eu acho que para sermos profissionais temos que ter clareza de nossas funções. Eu tenho que saber que aqui eu sou professora, eu não sou mãe. Tem algumas situações que a gente até dá uma de mãe: dá um colinho, acalenta, escuta as queixa...e acho que isso faz parte do nosso trabalho de cuidar delas. Mas a gente é mesmo é professora e tem muitas coisas que as crianças devem aprender em casa, como uma boa educação doméstica, por exemplo (Adnair).

O relato de Adnair é revelador de concepções que tomam o cuidado como função da mãe e também da professora. Aqui fica evidente uma clara ligação do cuidado às funções das mulheres. O que me chama a atenção em sua narrativa é que enquanto o cuidado pode ser compartilhado entre mães e professoras, a educação é colocada como papel da família. Haveria então uma polarização entre educação e cuidado? Se sim, então poderia dizer que há em sua narrativa, uma inversão nos discursos que historicamente consideraram o cuidado como função da mãe, enquanto à professora caberia educar, instruir, ensinar?

A proximidade das funções docentes com as funções da mãe é apontada em estudos realizados por Marília Pinto de Carvalho (1999) e Ana Beatriz Cerisara (2002), por exemplo, como marca da fluidez da identidade docente, tanto na educação infantil, quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. Interpretando as narrativas das professoras e do professor, percebo que para estes sujeitos, essa proximidade é colocada do ponto de vista que a considera como experiência enraizada em suas trajetórias pessoais e, daí decorre maior facilidade no processo de apropriação dos modos de desenvolver a prática educativa com crianças pequenas.

Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009:52),

instrumento de autoavaliação da qualidade nas IEI, reforçam a ideia da necessária criação de canais de diálogo e comunicação entre as instituições e as famílias, para que estas últimas possam conhecer e entender melhor o alcance do trabalho educativo que é desenvolvido com as crianças e o papel desempenhado pelas professoras e demais profissionais. Na seção que trata da formação e condições de trabalho das professoras é possível encontrar uma referência à relação entre professoras e famílias, com ênfase no profissionalismo:

Na relação com as famílias, da mesma forma que na atuação com as crianças e colegas, as professoras e todos que trabalham na instituição de educação infantil devem assumir uma postura profissional, fazendo transparecer em suas atitudes a identidade de pessoas cientes da relevância social do trabalho que realizam (MEC/SEB, 2009:52).

Retomando as narrativas, outra questão que embora não fuja da delimitação entre as atribuições das professoras e das famílias, tende a colocar o cuidado na lógica do conteúdo de ensino: cuidar da higiene, alimentação e proteção da criança ou ensinar a criança a se cuidar? O que é função de quem?

Esse jogo de encontro e desencontro entre instrução e cuidado ou entre transmissão de saberes e atenção integral à criança, que Carvalho (1999:89) coloca na linha central da compreensão do trabalho docente, observei nas narrativas de Adairton, Mara Mirna e Adnair. Para Adairton, por exemplo, o trabalho do professor é ensinar a criança a se cuidar.

Eu tenho alunos que não sabem nem tirar uma roupa; nem vestir; então a gente está catequizando eles, ensinando eles escovar os dentes, pentear os cabelos, vestir e tirar a roupa... e que eu acho que são coisas que a família não faz. Então isso deveria vir de casa e aqui a gente daria um acompanhamento; só que a gente está é ensinando aqui desde o começo. Tem criança aqui que não sabe abrir um chuveiro, porque muitos deles não fazem nada disso em casa. Então na hora do banho a gente ensina tudo isso, a abrir, fechar, não gastar muita água. Nosso trabalho aqui é ensinar a criança a se cuidar e cuidar do outros e das coisas e por isso, nem precisamos tocar no corpo dela como muita gente pensa (Adairton).

A não incorporação da ideia de compartilhamento do cuidado com as famílias associa-se à afirmação de que há aprendizagens que deveriam ocorrer no ambiente doméstico. Em outras palavras, o professor considera estar fazendo o que a família deveria fazer e em seu relato, não há referência de que as crianças estão na idade de aprender tais habilidades e, portanto, não deveria ser estranho que ainda não saibam.

Com base nestes relatos que parecem tomar de um lado, o cuidado como função de professoras/professores e famílias, e de outro, como conteúdo a ser ensinado, trago para o campo da pesquisa algumas constatações de Léa Tiriba (2006). A primeira constatação parte de quem são as crianças, de como aprendem e se constituem como seres de cultura e conclui que:

Elas (**as crianças**) são a espécie que se renova sobre a Terra. Uma espécie que faz história. Portanto, as crianças são, ao mesmo tempo, seres da natureza e seres da cultura. Se a vida transcorre no cotidiano das instituições, é aí que ela se afirma como potência ou impotência, de corpo e de espírito. Assim, autoconstituição e aprendizagem não são processos separados (Tiriba, 2006:03. **Grifos meus**).

Inspirada pela filosofia de Espinosa, Tiriba destaca que a concepção de criança enquanto ser de cultura está assegurada em duas proposições fundamentais: 1) nenhum ser sobrevive com características humanas se não receber cuidados de outros humanos; 2) só entre humanos seremos capazes de aprender a recriar as atitudes, os valores, o jeito de ser da espécie e do grupo social de que somos parte (TIRIBA, 2006:15).

A segunda constatação da autora é a de que creches e pré-escolas são espaços privilegiados para *aprender-ensinar*, uma vez que nesses espaços as crianças colhem suas primeiras sensações, suas primeiras impressões do viver (TIRIBA, 2010).

O que se pode concluir das constatações anteriores é que a criança quando recebe cuidados dos adultos com as quais relacionam, e isso inclui tanto as famílias no ambiente doméstico, quanto os professores em instituições de educação infantil, está ao mesmo tempo aprendendo a se cuidar e a cuidar dos outros, e, portanto, está se constituindo como ser de relações.

4.2.3 Da relação com os pares e outros profissionais

E o que dizer das relações estabelecidas entre as professoras na mesma sala de aula? Desde os primeiros contatos com as instituições de educação infantil em Ilhéus constatei que havia ali uma forma diferenciada de compartilhar a docência. Em cada sala, duas professoras dividindo as mesmas atribuições relativas ao cuidado/educação das crianças e a mesma dinâmica de organização do trabalho, como planejamento, avaliação e participação em outras atividades institucionais. O que variava, em muitos casos, eram as formas contratuais e os salários. Não foi difícil encontrar, por exemplo, uma professora com 23 anos de vínculo efetivo e com formação em nível médio, trabalhando com outra recém selecionada para regime de contrato temporário e com formação em Pedagogia ou Normal Superior.

De qualquer modo, os sujeitos dessa pesquisa destacam esse fato como uma conquista da categoria que durante anos teria lutado contra uma divisão comum em classes de educação infantil: de um lado, a professora que ensina e desenvolve atividades ditas pedagógicas; de outro, a auxiliar ou ajudante que cuida. Em suas narrativas, a docência compartilhada surge para designar a necessidade de mais pessoas na sala por tratar-se de um trabalho que exige cuidado e aproximação.

É importante que as duas tenham a mesma formação porque acontece do professor faltar, adoecer... Antes a ajudante era uma mera ajudante e tinha salário menor. E o bom das duas terem as mesmas obrigações é que aquela questão do corpo a corpo que é marca do nosso trabalho... Então uma faz aqui, a outra faz na outra mesa. O trabalho tem que ser desse jeito: ao mesmo tempo. Porque as crianças são inquietas. Nisso aí eu acho que Ilhéus avançou muito (Adnair).

No início era uma professora e uma ajudante e agora eles mudaram. São duas professoras mesmo. Então são duas cabeças diferentes. O ano passado mesmo era estressante porque a outra professora acreditava em coisas que eu não acreditava, como por exemplo, aquelas atividades no papel, nos meninos sempre sentadinhos e com horário para ir ao banheiro. Eu acredito na autonomia das crianças. Então eu penso que pode ter esse choque de visões, mas também pode ter o lado bom. Esse ano está sendo diferente porque a outra professora nunca trabalhou com criança pequena, então ela é

só minha ajudante. A sala é minha. Nesse caso eu combino com ela o que é pra fazer e dá tudo certo (Mara Mirna).

Pra mim foi muito estranho na verdade. Sempre fui a dona da minha sala e fazia o que eu queria. De repente tinha que pensar tudo juntamente com outra pessoa. Mas com o tempo vi que isso é um ganho muito grande. Ainda mais que eu trabalho com uma professora mais jovem. Se por um lado, ela tem mais energia, por outro, eu tenho mais experiência. E nessa troca, as crianças também ganham. Principalmente agora com a entrada das crianças excepcionais na escola regular (Hermínia).

Como se pode notar, o fato de as duas professoras dividirem as mesmas responsabilidades e terem a mesma formação é considerado um avanço na educação infantil municipal. As trocas de experiência e de ideias entre colegas de gerações distintas e o significativo acompanhamento do trabalho realizado com as crianças são os pontos positivos destacados pelas professoras. Entretanto, a positividade dessa experiência não escapa do conflito vivenciado por professoras que trabalharam anos no ensino fundamental e eram as “*donas da sala de aula*”.

Trabalhar com outra professora, planejar, executar e avaliar suas práticas, para estes sujeitos, constitui um modo diferente de viver e pensar a profissão. Nos fragmentos das narrativas, os conflitos dessa relação estão nas entrelinhas. Como conciliar ideias e visões diferentes? A saída encontrada pelas professoras aproxima-se de um outro tipo de divisão entre a professora que planeja e a professora que ajuda a executar.

Vale destacar que a docência compartilhada na educação infantil, do modo como encontrada no campo empírico desse estudo, é um fenômeno recente e está aberto a investigações, sobretudo acerca das dimensões individuais e coletivas das práticas dos professores, bem como, dos possíveis conflitos dessa relação. As análises já produzidas sobre o tema tendem a considerar a docência compartilhada sob o enfoque do estágio na educação infantil, desenvolvido por alunos oriundos de cursos de formação de professores, ou da necessidade de mais professores para lidar com crianças com necessidades educativas especiais.⁵⁶

⁵⁶ Ver por exemplo: VOOS, Jordelina Beatriz Anacleto; BECKER, Rosana (Orgs). *Diálogos e Trajetórias: da perspectiva individual à docência compartilhada*. Santa Catarina: All Print Editora, 2010.

Compartilhar⁵⁷ significa ter ou tomar parte em; participar de; partilhar, compartilhar, usar em comum. Nos significados do termo já se pode inferir os desafios de uma pedagogia interativa diante de referências históricas da docência construídas no individual.

Françoise Platone e Marianne Hardy (2004) trazem um grande resumo das descobertas realizadas ao longo de três décadas por pesquisadores franceses sobre o que eles chamam de “pedagogia interativa”. O livro *Ninguém Ensina Sozinho: responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio* fala sobre processos de qualificação necessários para a construção de uma escola que permita a aprendizagem colaborativa.

Embora não utilizem a expressão docência compartilhada, os autores falam das interações necessárias em salas de aula de instituições de educação infantil, ensino fundamental e médio. A interação aparece como a grande estratégia nas relações, tanto entre as crianças, quanto nas relações entre crianças e educadores, entre professores, entre os profissionais e os formadores. O fato de não se ensinar sozinho não significa que o professor deva perder a sua iniciativa e individualidade. Os objetivos de suas práticas devem ser pensados no coletivo, mas a responsabilidade compartilhada com outrem acaba por fortalecer em cada professor o sentido da profissão (PLATONE E HARDY, 2004: 15-18).

A partir dessas considerações de que ninguém ensina sozinho, quero dar ênfase a um tema recorrente nas narrativas: a falta de orientação profissional para lidar com as dificuldades que emergem nas salas de aula. Ou como diz a professora Margarida, o fato de não haver *“ninguém para compartilhar experiências e para ajudar a lidar com aquele menino que não aprende o nome de jeito nenhum.”*

Do que a professora está falando? De uma relação existente nas instituições entre professoras e outros profissionais como psicólogos e psicopedagogos? Ou de uma relação necessária, mas ainda não concretizada?

As possibilidades e limites de uma educação infantil inclusiva: talvez tenha sido esta uma das questões que mais me instigou nas falas dos

⁵⁷ Definição do Dicionário Aurélio Online. Disponível em <http://www.dicionariodoaurelio.com>; Acesso em março de 2011.

informantes e nas breves observações realizadas nas instituições. Trata-se de uma questão que traduz o momento de reinvenção de suas práticas que estes sujeitos estão vivendo.

Até agora, fiz um esforço para interpretar as muitas idas e voltas que as professoras e o professor parecem ter empreendido para reinventar os modos de vivência e as concepções acerca da prática educativa com crianças pequenas em espaços formais de educação infantil, que para eles, parece já constituir um modo relativamente recente de incluir as crianças no espaço público de educação. Eis então que salta aos olhos uma problemática: se a prática educativa com crianças pequenas era uma atividade a requerer outras formas de viver, pensar e sentir a prática educativa na educação infantil, o que dizer dessa prática na perspectiva de uma educação inclusiva?

Enquanto pesquisadora e imbuída dos constructos teóricos que dizem do estágio de elaboração de parâmetros de qualidade para o atendimento a crianças pequenas, do processo complexo de construção da identidade profissional na educação infantil e do papel alargado dessas profissionais que atuam em creches e pré-escolas, percebo que as preocupações desses sujeitos se voltam de fato, para as emergências da prática. Ou seja, para as maneiras de fazê-la no dia a dia, tendo em vista o desenvolvimento e o bem estar de uma infância socialmente desfavorecida com as quais encontram durante quatro horas, em espaços na maioria das vezes improvisados.

É como se eles dissessem: nós nos sentimos culpados porque não sabemos lidar com esses meninos e meninas que têm dificuldade para falar, para brincar; meninos e meninas que apresentam comportamentos agressivos, que choram com facilidade. Ou ainda que se sentem incapazes diante de condições estruturais que não facilitam o trabalho com as crianças. E agora?

Percebo que o entendimento do que deve ser a educação infantil tem um longo caminho a percorrer e que esta construção na perspectiva de uma educação inclusiva merece ser explorada na direção de apontar um devir. Percebo também, no que tange à relação entre professoras na mesma sala de aula e entre estas e outros profissionais, é que embora as narrativas dos entrevistados dêem ênfase às relações como conquistas ou necessidades da categoria, muitos momentos destacam a *“solidão da profissão”*, *“a falta de*

alguém ou de momentos na instituição em que trabalham para compartilhar experiências”.

Há uma necessidade implícita nas narrativas desses momentos de trocas de experiência, de *tempos* para falar dos problemas enfrentados por cada uma/um em suas salas. *Tempos* para falar de si, de seus sentimentos, de suas práticas. Talvez haja nessa urgência de tempo um indicativo da natureza das relações entre as professoras na mesma sala de aula, que edificada sob o princípio da responsabilidade compartilhada pelas crianças, incorpore a efetiva troca de experiência e saberes que elas próprias esperam.

Assim, parece ser urgente a organização de espaços e tempos de aprendizagem entre pares, de trocas e partilhas, como diz Nóvoa ao destacar que “não se trata de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios do *coletivo* e da *colegialidade* na cultura profissional dos docentes” (2008: 231).

4.3 Nas narrativas, o espaço, o cotidiano e as condições de trabalho

Desde a análise dos questionários, constatei que a questão dos espaços das instituições de educação infantil de Ilhéus aparecia como a dificuldade mais referida pelas professoras na realização de suas práticas. Nas narrativas, essa dificuldade também representa um fator de descaracterização dessas práticas.

O que estou querendo dizer, é que ao passo que as professoras e o professor descreviam as rotinas e o cotidiano nas instituições em que trabalham, intentando imprimir uma marca de seu trabalho, as inadequações dos espaços e a falta de materiais surgiam para desviar as descrições em relatos do tipo:

[...] a gente tem uma rotina a ser cumprida: todo dia tem brincadeira, pintura, jogos, alimentação, soninho, música e dança. Pelo menos era para fazer assim, mas nós não temos espaço para isso e às vezes faltam materiais (Adairton).

Infelizmente essa questão do espaço é nosso calo. Até então não temos uma escola verdadeira, própria. Trabalhamos em

espaços improvisados, totalmente inadequados para as crianças, de difícil acesso, com escadas que provocam muitos acidentes. Os espaços são precários e não permitem a realização de muitas atividades. Ainda não conseguimos ver nossos sonhos realizados com relação às estruturas físicas de nossas escolas (Judite).

Lá na escola para mim não é tão ruim porque eu trabalho num terraço que é enorme. Mas para as outras colegas é uma casa que foi alugada para ser uma escola. Então é ridículo. A sala é um quarto pequeno para 18 crianças. Não cabe, não tem espaço para circular, correr. No meu caso o complicado são as escadas: são dois lances de escadas para as crianças subirem e os pais ficam muito preocupados. Então, espaço livre com terra, grama, não tem. Material também é pouco. Eu compro muito material para complementar o que eles trazem de casa, que eu acho errado. É assim: a gente tem que pensar antes o que vai fazer para ver se é possível. Não dá para elaborar um projeto e achar que vai dá conta dele, por causa do material (Mara Mirna).

Nesses relatos fica evidente que a situação dos espaços, a falta de materiais, enfim, as condições de trabalho não respondem aos fazeres preconizados pela Proposta Pedagógica e projetos educativos das instituições, e isso parece repercutir nos modos de fazer e pensar as práticas com as crianças.

A partir das observações feitas nas instituições e das descrições dos espaços feitas pelos sujeitos, é possível afirmar que as condições estruturais também não respondem aos Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil, apresentado pela Secretaria de Educação Básica do MEC em 2006. Estes parâmetros contêm concepções de planejamento, construção, reforma e adaptação dos espaços onde se realiza a Educação Infantil. Na apresentação do documento, lê-se:

Este trabalho, portanto, busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança–criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (2006: 08)

As concepções acerca do ambiente físico de creches e pré-escolas que subjazem a proposição do Documento são pautadas em reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social), e constitui-se em requisito essencial para a preparação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil (2006: 21). Assim, o projeto, a edificação e as reformas das unidades de Educação Infantil de acordo com os Parâmetros devem buscar, entre outras coisas:

A adequação dos ambientes internos e externos (arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas) com as práticas pedagógicas, a cultura, o desenvolvimento infantil e a acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos (2006:21).

De alguma maneira, os documentos elaborados a partir do ano 2000 sobre a questão da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas, parecem ter buscado incorporar os anseios da área. Os debates sobre o campo da psicologia do desenvolvimento, a crítica ao foco excessivo na separação mãe-criança e a valorização do papel da mulher na sociedade, a preocupação voltada principalmente para a escolaridade futura substituída pela valorização das experiências vividas no cotidiano das instituições de educação infantil, contribuíram para a construção de concepções de qualidade mais integradas e que procuraram incentivar melhorias no atendimento (MEC/SEB, 2006a).

Isso significa, que a questão da qualidade na educação infantil, embora englobe um conjunto de dimensões, está estreitamente ligada às experiências passadas no cotidiano das instituições, que por sua vez, reporta às condições dos espaços, mobiliário, materiais e organização das práticas e fazeres.

Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), por exemplo, na dimensão que trata dos espaços, materiais e mobiliários, abordam que os ambientes físicos das creches e pré-escolas devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos os seus aspectos. Nesse sentido, espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, seguros e aconchegantes, com visão ampla para o exterior, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e adultos que trabalham com elas (MEC/SEB, 2009:48).

Os espaços externos, do mesmo modo, precisam ser bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicando a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, brincar, jogar bola, brincar com areia e água. Na mesma dimensão tratada, o mobiliário deve ser planejado de acordo com o tamanho das crianças e garantir a segurança e higiene sem prejuízo das explorações infantis (MEC/SEB 2009:48).

E com relação aos materiais, os Indicadores trazem para o centro da avaliação da qualidade nas IEI, o destaque de que os professores tenham à disposição materiais, brinquedos, livros infantis em quantidade suficiente e acessíveis às crianças, de maneira que o trabalho seja diversificado e propicie a expressão das crianças, as trocas entre elas e as novas iniciativas.

Entretanto, a distância entre o preconizado nos Documentos Oficiais e a condição real de trabalho das professoras nas Instituições de Educação Infantil de Ilhéus/BA tem implicações nos modos de ver, pensar e desenvolver as práticas com as crianças. A concretude disso está na maneira como os sujeitos falam de como seria um espaço de educação infantil adequado e o sentimento de bem estar que relacionam ao convívio com as crianças e não ao trabalho nas instituições:

*Penso que uma sala de educação infantil tem que ser mesmo aberta, sabe? Janelas grandes e baixas, portas de correr bem abertas. Porque criança dessa faixa etária não consegue ficar muito tempo sentada, ainda mais quatro horas seguidas. Ela precisa circular, ela tem necessidade disso, pois está com o seu corpo em desenvolvimento. Para isso é preciso ter espaço livre e grande. Quanto o trabalho em sala de aula, a gente que é professora tem que ir em todas mesas, sentar em cadeirinhas pequenas junto com o aluno, trazendo ele ali para o seu colo, trabalhando sempre pertinho dele. Então é um trabalho que quando você chega em casa está com o corpo todo doendo. Na educação infantil você senta e se abaixa, dança, corre, pula, brinca. Enfim, você tem que estar fazendo tudo o tempo todo com eles. Pelo cansaço, nós precisamos muito de melhores condições de trabalho, mais apoio e melhores espaços eu diria (**Adnair**).*

A gente ainda precisa de muita coisa: uma escola de verdade, porque essa aqui é uma casa (risos). Eu brinco que a gente mora aqui, cuida dos filhos dos outros, limpa o chão às vezes. Acho que é por isso que a gente recebe tão pouco. Mas é verdade! Os espaços de educação infantil aqui em Ilhéus são todos improvisados. Aqui mesmo se você olhar bem vai ver

que as paredes não têm cor, que tem escada, que falta parque, essas coisas... A gente vive sonhando com uma escola de verdade. Falta quase tudo aqui. O que não falta é porque os meninos compram no início do ano, uma coisa que eu acho errado. Imagine! Eles não têm nem o que comer direito e têm que comprar papel, tesoura, cartolina, etc. (Margarida).

Embora as professoras e o professor se refiram às condições de trabalho como um fator de impedimento à realização de suas práticas do modo “*como deveria ser*”, sobretudo quando diz respeito à inclusão de crianças com necessidades especiais, uma vez mais, as narrativas sobre o tema concluem que o dia a dia com as crianças é gratificante, alegre e afetivo, o que me leva a crer que o prazer e a alegria decorrem da relação com a criança de 0 a 5 anos.

Mesmo para as professoras que demonstram “*ansiedade*” para se aposentar, o cotidiano nas instituições é descrito como algo criativo, em que nada se repete, em parte por se tratar de um trabalho com crianças pequenas. Isso quer dizer que há improvisos na creche e na pré-escola mediante as respostas e o comportamento das crianças? O professor Adairton diz que:

No ensino fundamental, a música, a historinha e o jogo eram aquele improviso nos momentos em que os meninos estavam agitados. O conteúdo era outro. Aqui não, está lá no planejamento qual música, qual brincadeira, qual história e em qual momento a gente vai fazer isso. E isso faz parte da nossa infância, não é? Quem nunca brincou na vida? (Adairton).

Primeiro aparece a comparação entre as práticas no ensino fundamental e na educação infantil, aliás, muito recorrente nas narrativas dos sujeitos. Segundo, a música, a brincadeira e a história são apontadas como conteúdos das práticas nas instituições enraizados na sua história de vida e na sua vivência. Estes apontamentos do professor me fazem pensar que os aspectos da prática educativa na educação infantil, como a relação com as crianças, os fazeres, o afeto, o cuidado, por estarem tão enraizado em práticas domésticas e, portanto, nas histórias de cada professora/professor, podem ter alguma relação com o bem estar que dizem sentir esses sujeitos na educação infantil, mesmo em condições adversas de trabalho.

4.4 Nas narrativas, a prática educativa na educação infantil: notas finais

Neste capítulo, procurei demonstrar como nas narrativas docentes, os temas que envolvem a educação das crianças pequenas em instituições públicas, de forma complementar à educação/cuidado das famílias, articulam diferentes dimensões das práticas educativas na infância. Esses temas, por sua vez, parecem envolver aspectos históricos, sociais, culturais, afetivos e cognitivos, o que corrobora com a ideia de que a educação infantil se configura, de fato, como um campo multidisciplinar sob o qual incidem interferências de outros campos, conforme afirma Rocha (2002: 70).

A prática educativa na educação infantil, como uma prática social que engloba diferentes aspectos, consta nas narrativas como voltada mais para o âmbito das salas de aula, para os desafios de uma prática e das relações cotidianas com as crianças. Fora disso, outras questões vão sendo pinçadas, como a construção da ideia de uma responsabilidade social por crianças em situação de vulnerabilidade.

Professor e professoras, ao passo que narravam suas trajetórias profissionais e descreviam uma prática social em que estão imersos, a partir de alguns de seus elementos constitutivos em interação (como os sujeitos, os fazeres e as relações), também desenvolviam reflexões sobre esta prática e sobre si mesmos. Tal constatação me faz pensar com Arroyo:

Nesses irmos às crianças, adolescentes, jovens e adultos com que convivemos nas escolas e nessas tentativas de observá-los e entendê-los, poderemos estar descobrindo segredos da infância, da adolescência, da juventude e da vida adulta. Cada tempo humano emite seus sinais e suas surpresas. Sem dúvida, nesse mesmo olhar sobre os educandos, estaremos nos olhando, nos observando e entendendo e redescobrimos segredos de nossa docência (2004: 63).

Embora considere que a prática educativa na educação infantil engloba diferentes contextos e práticas, bem como sofre influências de vários campos disciplinares, conclui que é possível pensar a prática educativa na educação infantil na perspectiva dos sujeitos entrevistados a partir:

- ✓ Dos modos de compreender a educação infantil no contexto de reformas que a colocam como direito da criança e etapa da educação básica, com objetivos a serem alcançados em complementação ao papel das famílias;
- ✓ Das novas imagens de criança que foram sendo construídas por esses sujeitos quando da imersão no campo de atuação profissional;
- ✓ Dos modos de pensar e desenvolver suas práticas em espaços institucionais, cuja função precípua, é a educação e o cuidado das crianças de modo indissociável;
- ✓ Das *relações educativas* estabelecidas entre adultos e crianças, entre professores na mesma sala de aula, entre pais e professores e ainda, entre pais, professores e outros profissionais que atuam nas instituições;

Desse modo, evidenciei que nas narrativas docentes, a qualidade das relações, os fazeres, os saberes e os afetos ligam-se aos discursos sobre os impactos do trabalho que realizam com crianças na saúde e no estado emocional de professoras/professor. Também dizem de uma prática que tem permitido instituir sujeitos objetivados a fazer a educação/cuidado dentro de certos parâmetros, mas que, pelas circunstâncias em que ocorre, aproxima-se de uma prática que visa atender as necessidades imediatas das crianças.

CONCLUSÃO

Mas, históricos como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade (FREIRE, 1998:28).

Assumir a proposição freireana implica reconhecer de antemão, que as representações, como conhecimento do mundo e sobre ele, se dão num entrecruzamento de saberes e são, portanto, conhecimentos históricos como o são os sujeitos que os produzem. Compreender essa dinâmica não é um processo simples como não o é, dar como acabado algo que em si é inacabado e carrega a marca da incompletude.

Quando é chegada a hora de concluir os escritos de um trabalho que adentrou pequenos universos de histórias de professoras/professor da educação infantil, a sensação é de que ainda tenho muito o que explorar e, sobretudo, que ainda tenho muitas perguntas. Mas, compreendendo que o estado do conhecimento é o de que se dispõe a ser superado por outro e a certeza de tratar-se de uma interpretação entre outras possíveis, encaro o desafio de pôr em linhas o que concluí.

A conclusão primeira a que chego é da necessidade de pôr em questão certos juízos sobre o objeto de estudo, a fim de captar o que, de fato, os sujeitos e os dados exprimem. Digo isto porque durante os seis meses em que trabalhei como professora de educação infantil no município de Ilhéus, as dificuldades que impunham limite ao trabalho com as crianças e a partir das quais defini o objeto desta pesquisa, não deixavam dúvidas do desencanto das professoras e do estágio de *desinvestimento profissional* que estas mulheres às vésperas da aposentadoria se encontravam.

À medida que a pesquisa avançava, dos primeiros contatos às entrevistas individuais, geradas a partir das trajetórias profissionais de cinco professoras e um professor, fui percebendo que entre a inserção desses sujeitos na educação infantil e o modo como compreendem e falam hoje de suas práticas, há o mundo da vida. Ou seja, há os fatores sociais e políticos, as

experiências individuais e coletivas, há enfim, os discursos historicamente construídos fazendo às vezes de mediadores.

Dada a complexidade e o conjunto de dinâmicas que engendram a constituição da condição docente na educação infantil, como aquelas ligadas à família, à criança, às relações de gênero, aos objetivos das instituições públicas de atendimento, o ponto central sobre o qual me debrucei foram as representações sobre as práticas na educação infantil que tenham influenciado modos de pensá-las e desenvolvê-las.

Definido esse objeto e atenta ao caráter representativo que a narrativa ocupa no campo discursivo, procurei no entrelaçar dos acontecimentos e dos *conhecimentos* narrados pelos sujeitos, evocações do passado e do presente, fatos da consciência individual e social (LEFEBVRE, 1983) que possam ter ajudado a constituir modos de pensar suas práticas com crianças e suas referências de atuação profissional. A história dessas representações, no entanto, e de como elas se manifestam no modo como as professoras pensam e desenvolvem suas práticas ainda está por construir, dado o caráter histórico do conhecimento que resulta de outros.

Nesse sentido, retomo a proposição de Freire que introduz esta seção para dizer que o conhecimento produzido pelos sujeitos acerca de si mesmos e de suas práticas tem historicidade. É, pois, gestado no interior de suas histórias de vida, de seus contextos de vivência e de socialização familiar e profissional.

Também preciso dizer das fragilidades teórico-metodológicas que se colocaram diante dos muitos aspectos das práticas e da riqueza das narrativas docentes. Nesse sentido, me sustento em Fanfani quando diz que “não há técnica que em si mesma dê conta da complexidade e da multidimensionalidade da condição docente nas sociedades atuais” (2005:26).

Ainda assim, sob a consideração de que na vida social não existem substâncias e sim, relações e, portanto, não existe ser professor com essência natural e imutável, empreendi na análise das narrativas com a intenção de ver as coisas ali, onde elas transcorrem, na vida e nas práticas educativas; nas trajetórias e experiências expressas nas narrativas de cada sujeito. Em síntese, com a intenção de compreender a relação que cada um tem com o objeto de estudo (neste caso, as práticas educativas na educação infantil), sabendo que

esta relação condiciona determinadas visões acerca deste objeto (FANFANI, 2005: 26).

Através da força narrativa, estes sujeitos que se constituem como professoras/professor da educação infantil, em meio às fragilidades de uma forma de atendimento à criança que está sendo construída lentamente no caso de Ilhéus/BA, expressam sentimentos contraditórios e descrevem suas práticas a partir de uma “nova” relação com as crianças.

Talvez a conclusão essencial deste estudo, seja a de que as professoras e o professor enfatizam uma relação confortante com as crianças como motivação principal para trabalho que realizam nas instituições à parte de outros tantos problemas e entraves à realização deste trabalho. Estaria então nesta relação o sonho acalentado do magistério sofrido que estes mesmos sujeitos dizem ter vivido no início da docência no ensino fundamental? Talvez caberia outra pergunta: Que poder esta relação exerce em adultos que já não identificavam mais razões para continuar na profissão?

Na expressão de uma realidade na qual se encontram imersos e da qual são construtores, encontram-se representações de um trabalho que significou a possibilidade de participação no mercado de trabalho ou a ascensão social num momento em que o magistério era privilégio da classe média em Ilhéus. E por outro lado, encontram-se representações de uma prática que está sendo reinventada num contexto estrutural incongruente.

Pela via das narrativas, foi possível identificar pistas de algumas orientações da vida profissional a partir das condições sociais de existência das professoras e do professor reveladoras dos modos de viver e sentir a docência hoje. Esta constatação, como propõe Lelis (2008), de alguma maneira destoa da literatura que nas últimas décadas tem insistido num debate sobre a profissionalização do magistério gestado a partir de formulações que indagam o seu “status” profissional.

O que estou defendendo é que o debate proposto por essa literatura não é capaz de dar conta da pluralidade de sentidos e de representações atribuídas pelos professores às suas práticas; de representações forjadas numa *cultura*

*docente*⁵⁸ constituída de muitos aspectos e dimensões, e sob a qual incidem influências dos processos de socialização familiar e profissional e dos saberes da experiência feitos. É a partir dessas representações que os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática, e constituem a cultura docente em ação (TARDIF, 1991: 220), e nessa direção, talvez seja preferível considerar que há formas particulares de viver e pensar essas práticas, ao invés de falar em uma prática educativa substancial.

Entre as histórias que se cruzam no processo de construção de referências profissionais, priorizei a história produzida a partir da maneira pelas qual as professoras “agem, pensam, sentem, vivem e isso, no interior e no exterior do trabalho, na totalidade dos seus espaços, dos seus tempos e das suas relações”, da qual nos fala Arroyo (2000:199). E analisando esta história feita por mulheres (e na qual um homem está se inscrevendo), percebo que ela não é a síntese das histórias de um grupo que ao longo de quatro décadas constrói a educação da infância em Ilhéus.

O que verifiquei a partir das narrativas, é que as professoras e o professor da educação infantil, se consideradas suas origens familiares, experimentaram um movimento de ascensão em suas trajetórias sociais quando da inserção no magistério. Hoje, entretanto, os sujeitos consideram estar vivendo um momento cada vez mais desprestigiado, tanto do ponto de vista econômico, quanto social.

A representação do professor/professora aparece nas narrativas como problemática se comparada com os “tempos” em que iniciaram suas carreiras. Daqueles mestres respeitados pelos alunos e pelas famílias, a um grupo de pessoas pouco profissional que trabalham em creches e pré-escolas, cujo papel não é reconhecido e o trabalho é algo incompreendido pelas famílias e pela sociedade.

As alusões feitas pelas professoras com mais de 20 anos no magistério aos tempos áureos da profissão vão de encontro às produções sobre o magistério no restante do país, especificamente no Sul e Sudeste. Estas produções já não identificam o magistério desde 1960, como privilégio de uma

⁵⁸ Hargreaves (1996: 36) compreende a cultura docente como uma construção histórica e coletiva que implica valores, crenças, hábitos e formas de fazer que cada grupo de professores e professoras desenvolve para enfrentar as demandas da prática profissional.

minoria, tendo em vista a expansão da oferta educacional em curso nessas regiões e apontam já nesse período o declínio de certos enunciados sagrados que representavam os docentes como “missionários do ensino”.

As professoras Adnair, Hermínia, Margarida e o professor Adairton utilizam da ideia de missão para se referirem ao trabalho desenvolvido com crianças de meios populares. O termo missão, mesmo parecendo desligar-se de representações religiosas, alia-se às referências da vocação necessária e de um trabalho pautado na proteção das crianças, para o qual a formação não basta. O que se pode concluir é que o imaginário social fundado no entendimento da vocação e da missão ainda aparece nas narrativas sob o enfoque da obrigação moral, embora alguns dos sujeitos considerem que desvincular esses discursos das práticas seja um caminho para a profissionalização da docência e para a valorização do papel social dos professores e professoras.

O que as histórias de cada sujeito revelam é que a mudança para a educação infantil depois de algum tempo no magistério público, não significou o descanso almejado depois de anos na profissão, ou simplesmente um trabalho mais fácil do que o então desenvolvido por eles no ensino fundamental, conforme eu acreditava no início da investigação. Ao contrário, ao depararem com as condições de vida e de vulnerabilidade social das crianças, com a ausência dos pais, com uma “nova clientela” caracterizada pela fragilidade e dependência, as professoras e o professor se viram obrigados a pensar outros modos de desenvolver suas práticas. E nesse sentido, vale destacar que são práticas sensíveis e solidárias a uma infância desfavorecida socialmente, não tão próximas daquelas requeridas no discurso da profissionalização e reiteradas em cursos de formação.

O que estou querendo destacar é que algumas representações sociais existentes sobre a prática educativa na educação infantil e que dizem dessa prática como naturalmente feminina, pouco profissional e voltada para a proteção e suprimento das necessidades das crianças, de algum modo sustentam algumas passagens narrativas dos sujeitos entrevistados. No entanto, essas representações são contextualizadas e ganham elementos de práticas emergentes que ocorrem em instituições desprovidas de condições objetivas; de práticas de cuidado voltadas para crianças de meios populares;

como também, de discursos pedagógicos que enfatizam o desenvolvimento infantil e os direitos da criança que frequenta creches e pré-escolas.

Mas, o cuidar como uma atividade que foi incorporada às práticas desses sujeitos só recentemente na educação infantil, emerge apenas pelo fato de essas crianças serem das camadas populares? As professoras e o professor que saíram de suas práticas consideradas por eles como “tradicionais” no ensino fundamental, e que descrevem suas práticas a partir de uma atitude de cuidado em relação às crianças, evidenciam a sua importância do ponto de vista pedagógico. Embora considerem o cuidado como uma especificidade da prática educativa na educação infantil de um modo geral, o ato de cuidar é acrescido do objetivo de proteger, acolher e até mesmo, *suprir carências* de crianças das quais cuidam/educam.

Também as relações de gênero são importantes para compreender as motivações pelas quais estes sujeitos entraram e continuaram na profissão, mas estas relações estão ligadas a outros fatores, como a classe social e a geração. Sobre a entrada no magistério, os sujeitos trazem fatores ligados às opções de empregabilidade da mulher de suas gerações e classes sociais, bem como, à conciliação entre práticas domésticas, vida pessoal (como o casamento e os filhos) e o trabalho nas instituições educacionais.

Já quando analisadas as motivações de entrada e permanência na educação infantil, embora persista o discurso das dificuldades encontradas no ensino fundamental, a familiaridade com as práticas de cuidado/educação adquirida nos grupos de socialização familiar, de alguma maneira, ajuda a construir a representação das práticas na educação infantil como *algo que só se aprende com a experiência*. Nesse ponto, penso que se abrem caminhos para investigações sobre modos de apropriação de uma “cultura do cuidado”.

A história da educação infantil pública em Ilhéus/BA, que começou a ser escrita há pouco mais de 40 anos, e que ainda não consolidou uma ideia da educação de crianças de 0 a 3 anos, conta com a presença de um professor nos últimos 4 anos. Os estranhamentos dessa presença por parte das famílias e colegas de trabalho são relatados por ele e dão pistas investigativas para que se discutam a ocupação masculina (ainda tímida) em um espaço de práticas ditas femininas, os processos dessa “inclusão” e os desafios que ela representa para os cursos de formação de professores.

A inserção dessas mulheres/professoras e desse homem/professor num “novo espaço público”, o da educação infantil, acarretou uma série de modificações nos modos de pensar e pôr em prática o trabalho educativo com crianças. Para Nóvoa, esse novo espaço público da educação, mais aberto e com forte presença de comunidades locais, mostram novos sentidos para o trabalho docente e um conjunto de competências sintetizadas sob as formas: *saber relacionar e saber relacionar-se* (2008:229).

O que me ocorreu é que a mudança para a educação infantil implicou uma nova atitude e uma redefinição de práticas num novo quadro de relações sociais ainda mais complexo: com as crianças, as famílias, os colegas de trabalho (incluindo aqueles com os quais compartilham a responsabilidade com a turma), outros profissionais, pesquisadores das universidades, etc. Esta “prestação de contas” do trabalho parece representar um desafio para professoras e professores que construíram as bases de sua atuação profissional em outro modelo mais fechado em suas salas de aula. Os próprios entrevistados afirmam que no ensino fundamental não há necessidade de estabelecer essa rede de interações, especificamente com as famílias dos alunos.

Nesse ponto, emerge a representação de uma prática construída com e pela criança que deve ser vista a partir de sua individualidade e especificidade; por isso, próxima, afetiva e que em função disso, acarreta responsabilidade, envolvimento e uma grande complexidade do ponto de vista emocional. E nesse sentido, identifiquei uma tensão entre a apropriação ou a negação desse cenário de emoções por parte de alguns dos sujeitos, como o professor Adairton, por exemplo, do qual abrir mão parece acarretar no risco de não experimentar o bem-estar que esta relação com a criança provoca em si mesmos, conforme atestam os entrevistados.

As narrativas docentes tocam em questões que historicamente marcaram a docência na educação infantil, especialmente àquelas que dizem respeito à presença predominante de mulheres nesse espaço: a ideia da vocação, do gostar, da aproximação, do envolvimento e do engajamento. O que se pode concluir é que esses componentes são constitutivos da condição e da identidade desses sujeitos, e mesmo sendo colocados na dinâmica histórico-social que espera certos comportamentos de uma

professora/professor que trabalha com crianças pequenas, estes componentes não são considerados responsáveis pela desvalorização profissional.

Estas considerações me levam a crer que o trabalho docente na educação infantil não pode ser compreendido a partir de um modelo de trabalho baseado na lógica das relações de produção; um modelo em que não haja lugar para o afeto e para os saberes gestados a partir das experiências pessoais e nos contextos dos quais cada um faz parte, e nos quais o saber cuidar e o saber relacionar se inscreve. Nessa direção, parece que as pesquisas sobre condição docente na educação infantil precisam incorporar uma concepção de cuidado que não o oponha ao trabalho, mas como diz Boff, que o toma como aspecto desse trabalho que lhe confere uma tonalidade diferente (2001:95). E que, pela aproximação que exige, acaba por instaurar outra relação entre adulto e criança.

Nesta investigação, constatei que se trata de uma nova relação com as crianças, com a docência e consigo mesmas, pois conforme pontua Arroyo:

Na nova relação com os alunos fica instalada uma nova relação com nós mesmos. Aprendemos e nos aprendemos. As tensões e os medos são legítimos. Tensões que partem do choque com as condutas dos alunos, mas que tocam nas raízes mais fundas de nossa docência. A infância, a adolescência e a juventude nos ameaçam porque ameaçam os alicerces de uma construção e representação da docência e da pedagogia que vem de vinte e cinco séculos. Alicerces que creiamos firmes e inquebráveis. E logo essa menina e moçada as coloca em juízo (Arroyo, 2004:37-38).

É a partir das características das crianças, especificamente aquelas que se referem à sua “docilidade e obediência” e ao carinho que dispensam nas relações, que os sujeitos distinguem a prática educativa na educação infantil daquela desenvolvida no ensino fundamental. Há nessa “nova relação” com as crianças e consigo mesmos uma sensação de bem-estar em meio aos desafios de uma prática levada a efeito num contexto de dificuldades, carências, omissões e solidão. E nesse sentido, Arroyo tem razão ao afirmar que a infância que está aí hoje frequentando creches e pré-escolas como espaços de direito ameaçam as bases em que as representações da docência foram construídas.

As novas demandas com respeito à educação infantil para os entrevistados estão condensadas no fato de tratar-se de um trabalho de cuidado/educação; de um trabalho que rompe com concepções tradicionais de ensino; com velhas rotinas e rituais. No lugar dessas rotinas, práticas criativas, flexíveis e sensíveis às necessidades das crianças, como a de brincar, explorar o ambiente e serem cuidadas por exemplo.

Em face das práticas de cuidado/educação, o conforto que a relação com a criança pequena provoca nesses sujeitos, de algum modo tem a ver com a posição que as crianças se encontram nesta relação e que, pela dependência e obediência ao adulto não chega a caracterizar um conflito geracional entre estas e as professoras educadas de “modo diferente”, como ocorreu em suas experiências no ensino fundamental; e por outro lado, parece estar articulado com o fato de essas práticas serem próximas às práticas domésticas e familiares, ou seja, próximas a outras práticas já incorporadas às suas trajetórias e, portanto, não representar um desafio para a formação desses sujeitos que se encontram na fase pré-aposentadoria.

O discurso da qualidade das relações afetivas nas instituições, que aparecem nas falas dos sujeitos e que enfatizam a alegria proporcionada pela relação com a criança, contrasta com um discurso sobre a solidão que sentem como professoras/professor. Essa solidão pareceu-me estar articulada à forma de organização do trabalho nas instituições, às formas de comunicação e participação das famílias e outros profissionais, e ainda, a própria forma de participação nas decisões sobre os rumos e desafios da educação infantil municipal. Assim, a solidão nesse caso, diz do estado de quem busca outras formas de comunicação e que entendi ser a comunicação da experiência que se passa cotidianamente nas instituições; a comunicação dos problemas enfrentados e dos “arranjos” feitos devido a falta de materiais e a inadequação dos espaços; a comunicação de quem quer se fazer entender pelas famílias; e enfim, a comunicação efetiva com orientadores educacionais, ou seja, um apoio pedagógico para lidarem com meninos e meninas com necessidades educativas especiais.

As trajetórias profissionais dos sujeitos, verbalizadas nas narrativas, revelam raízes de uma condição que se traduz nos espaços de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Essa condição ou essa identidade que se

adjetiva como docente no contexto da educação infantil, sustenta-se pelas trajetórias vividas e concebidas, e por que não de representações construídas socialmente, prenes do futuro e do novo (LEFEBVRE, 1983; BENJAMIN, 1994).

As representações da prática educativa na educação infantil, que subjazem os modos de expressão dessa prática nas narrativas, remetem às construções e aos discursos historicamente erigidos sobre a educação infantil e também sobre a presença das mulheres na educação/cuidado de crianças em espaços públicos. Por outro lado, estas representações são carregadas de valores e condições do presente, bem como, dos juízos dirigidos à infância, aos cuidados e aos afetos como inerentes à prática e constitutivos da função e da identidade docente nesta etapa da educação.

A experiência profissional de não menos de 20 anos evidencia algumas mudanças e permanências no processo de elaboração de referências sobre as práticas educativas com crianças pequenas. Entre as mudanças, destaco: o encurtamento das distâncias nas relações entre crianças e adultos, impulsionado por uma concepção de infância criadora e participante; as alterações no cotidiano (mais aberto e flexível) e no fazer pedagógico propriamente dito, que nascem da incorporação de teorias pedagógicas que fundamentam a proposta pedagógica para a educação infantil municipal e que dizem do desenvolvimento natural da criança e dos objetivos da educação infantil centrados nas capacidades individuais; a presença de uma segunda professora nas salas de aula das instituições; e por fim, a inclusão de crianças com necessidades especiais a demandar outras relações, outras práticas e maiores aprofundamentos por parte dos estudos da infância.

Já as permanências ficam por conta dos enunciados sobre o magistério para a educação infantil como uma atividade naturalmente feminina, que vão e voltam nas narrativas das professoras, num movimento crítico de sua condição social hoje e de um trabalho que compensa para elas/ele, não para os seus filhos que teriam outras oportunidades. Apesar do discurso exortativo das mestras do passado que li nas narrativas de professoras, como Hermínia e Margarida, esse discurso é hoje centrado em práticas locais, reais e plurais, voltadas para as demandas de cada grupo de crianças com o qual trabalham.

Estes precedentes me conduzem à constatação de ter lidado com identidades docentes heterogêneas que se refazem na ação social.

Ao concluir, advirto que as histórias de professoras da educação infantil reconstruídas, os argumentos, as ideias, os fatos aqui apresentados são representativos apenas desse grupo pesquisado. Certamente há os contrapontos, os ditos e os feitos diferentes em outros tempos, outros espaços e em narrativas de outros sujeitos.

Sob a recusa das palavras finais, empresto de Freire mais uma de suas proposições que reafirmam a ideia de que “ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã” (1998:28). E encerro consciente de que uma vez apresentado, esse conjunto de conhecimentos corporificados sob a minha forma de pensar e ver os dados, ganha o terreno do discurso e, portanto, está aberto a indagações e outras investigações possíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ABRAHÃO, Maria Helena M. Barreto. Profissionalização docente e identidade: a invenção de si. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 163-185, out. 2007.

APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**. nº 60, p. 3-14, São Paulo, fev. 1987.

ARCE, Alessandra. **Jardineira, tia e professorinha**: a realidade dos mitos. Campo Grande, 1997. Dissertação de mestrado. UFMS.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel G. **Mestre, educador, trabalhador**: Organização do trabalho e profissionalização. Tese de Titulação. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 1985.

_____. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a Educação Básica**: dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARROS, Kelly Cristiane Queiroz. O retrato do mercador Georg Gisze de Hans Holbein. **Pergaminho – Revista eletrônica de História**. Ano 1. UFPB, 2005.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, 1).

_____. **Rua de mão única**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. 277 p. (Obras escolhidas, 2).

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: Ética do humano – compaixão pela Terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação** - uma introdução à teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. Disponível em: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1>. Consulta em agosto de 2009.

BONETTI, Nilva. **O professor de educação infantil, um profissional da educação básica: e sua especificidade?** Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED. GT Educação de crianças de 0 a 6 anos. Caxambu/MG: 15 e 18 de outubro de 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho 1990: **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. **Ensino Fundamental de Nove anos**. Brasília/ DF, 2006.

BRASIL. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília/ DF, MEC, 2009.

BRASIL. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília/DF: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2006a.

BRASIL. **Glossário de termos, variáveis e indicadores educacionais**. INEP/MEC. Disponível em: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/glossario>. Acesso em Agosto de 2010.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 2 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 2001.

CALLEGARI, César. **Um avanço para a educação nacional**. Entrevista. São Paulo: Congresso Internacional de Educação Educador/Feira Educar, 2007. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos>.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: encontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARDOSO, Frederico Assis. **A identidade de professores homens na docência com crianças**: homens fora do lugar? Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004. Dissertação de mestrado.

CARVALHO, Marília Pinto. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**. n. 02. Mai/jun/jul/ago de 1996.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. Identidade e profissionalização docente: um retrato delineado a partir dos periódicos nacionais. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990 - 1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2006, p. 185-204

CARVALHO, Mara I.; RUBIANO, Márcia R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma M. R. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais da educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo, USP/Faculdade de Educação, 1996. Tese de Doutorado.

_____. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época).

_____. **Em busca da identidade das profissionais de educação infantil**. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br>. Acesso em agosto de 2009.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-contas” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**. n. 17, 2002.

CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital; NUNES, Maria Fernanda. **A integração de educação e cuidados na primeira infância**: um estudo internacional comparativo. Brasília: UNESCO, 2009.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **Educação Infantil: espaço de educação e cuidado**. GT: Educação de crianças de 0 a 6 anos. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/ MG: 29 de setembro a 02 de outubro de 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/angelascalabrin>>.

CUNHA, B. B. B., CARVALHO, L. F. **Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção.** ANPED. Caxambu, MG: 2002.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. **Processo identitário da professora-alfabetizadora: mitos, ritos, espaços e tempos.** Porto Alegre, 2002. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Tradução: Andréa Stahel M. Da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.** Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

FLICK, UWE. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

_____. Entrevista episódica. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático (Orgs.).** Tradução de Pedrinho Guareschi. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades como fabricação da docência.** Educação e pesquisa, vol. 31, n. 1. São Paulo: Jan./Mar. 2005. p. 45-55.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GERMANO, Idilva Maria Pires. **Aplicações e implicações do método biográfico de Fritz Schütze em Psicologia Social.** Disponível em: <http://www.abrapso.org.br>. Consulta em janeiro de 2011.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Professoras do amanhã: um estudo sobre escolhas vocacionais – Introdução. In: LUDKE, Menga. **Aparecida Joly Gouveia.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HADDAD, Lenira. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a Educação Infantil. In: FRADE, Isabel Cristina A. da Silva [et al]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Textos selecionados do XV ENDIPE realizado na UFMG no período de 20 a 23 de abril de 2010.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1996.

ILHEÚS. **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação, 2008.

ILHEÚS. **Normatização da política de conveniamento**. Prefeitura Municipal: Resolução 28 de abril de 2008.

ILHEÚS. **Plano de Cargos, Carreira e Salários do Magistério Público Municipal**. Prefeitura Municipal: Lei nº 3.346 de 27 de maio de 2008.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

JOVCHELOCITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOCITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 63-85.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático** (Orgs.). Tradução de Pedrinho Guareschi. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e Projeto Político Pedagógico de Educação Infantil. In: BASÍLIO, L.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-58.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KUHLMANN JR., Moisés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, mai/jun/jul/ago de 2000.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos**. Disposições e variações individuais. São Paulo: Artmed, 2004.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. Jan/fev/mar/abr de 2002.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia**: contribución a la teoría de las representaciones. Traducción de Óscar Barahona y Uxo Doyhambouke. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena**: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Tradução de Lúcia E. Orth e Ephraim F. Alves. 2 ed. Petrópolis, RJ: 1998.

_____. **A clínica psicomotora**: o corpo na linguagem. Tradução de Julieta Jerusalinsky. 3 ed. Petrópolis, RJ: 2000.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Da sagrada Missão Pedagógica**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

LOURO, Guacira. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**. vol. 11, n. 2, jul/dez 1986.

LUTFI, E. P.; SOCHACZEWSKI, S.; JAHNEL, T. C. As representações e o possível. In: MARTINS, José de Souza. (Org.). **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 87 - 97

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.

MENEZES, Juliana Santos. Da literatura ao Turismo Cultural – O caso do Quarteirão Jorge Amado. In: SIMÕES, Maria de Lourdes Netto (Org). **Identidade cultural e expressões regionais**: estudos sobre literatura, cultura e turismo. Ilheus: EDITUS, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOCITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 89-111.

MOSCOVICCI, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOCITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-16.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.

_____. A dimensão moral da função de cuidar. **Psicologia da Educação**. n. 20. São Paulo, 2005. Pág. 77 a 101.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio. (Org). **Vidas de professores**. 2 ed. Tradução: Manoel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala de aula e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tisuko Morchida (Orgs.) **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira, 2002.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche: Construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

PÁDUA, Karla Cunha; TEIXEIRA, Inês A. Castro. **Virtualidades e alcances da entrevista narrativa**. Anais II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica (II CIPA). Salvador, 10 a 14 de setembro de 2006.

PALHARES, Marina Silveira. Educação Infantil: como ficam as crianças de 6 anos? In: FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.) **Educação Infantil pós LDB: Rumos e desafios**. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

PEREIRA, Luiz. **O professor primário metropolitano**. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Série VI — Sociedade e Educação. Rio de Janeiro, 1963 (Coleção O Brasil Urbano).

POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. Tradução de Dora Rocha Flaksman. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RAMOS, Joaquim; XAVIER, Maria do Carmo. **A presença de educadores do sexo masculino na educação e cuidado de crianças pequenas**. Anais do Fazendo gênero 9: diásporas, diversidade, deslocamentos. Universidade Federal de Santa Catarina, 23 a 26 e agosto de 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9>. Acesso em junho de 2010.

_____. Há um lugar para o homem na educação infantil. **Presença Pedagógica**. n. 197. vol. 17. Jan/fev de 2011.

ROCHA, Elsoísa A. Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 16. jan/fev/mar/abr de 2001.

_____. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. **Educação, Sociedade e Culturas**. n. 17, 2002.

_____. Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Revista Perspectiva**. vol. 15. n. 28. Florianópolis/Santa Catarina, 1997. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article>.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. Coleção Ciências da educação.

SANTANA, S. O. et al. **Zoneamento Agroecológico do Município de Ilhéus/Bahia/ Brasil**. Ilhéus: CEPLAC/CEPEC. Boletim Técnico n. 186, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em janeiro de 2010.

_____. “Estudos da criança” como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. **Interações**. n. 10, 2008. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso em dezembro de 2010.

SAYÃO, Débora. **Relações de gênero e o trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005. Tese de Doutorado.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre : Faced; UFRGS, n. 16 (2), p. 5-22, jul/dez. 1990.

SILVA, Sheila Roberti. **Interfaces com representações sociais na área da educação**: a teoria de Lefebvre. Anais da V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais. Brasília, 31 de julho a 03 de agosto de 2007.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Identidade profissional e escolarização de educadoras de creche comunitária**: histórias de vida e produção de sentidos. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

_____. **Profissionais da educação infantil**: formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; vol. 85).

_____. **A creche no coração da cidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A creche e suas profissionais: processos de construção de identidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, jul. 2001. p. 112-121.

TARDIF, Maurice et alli. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-33, 1991.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kouch. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. Campinas: **Educação e Sociedade**. vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, J.T. (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 179-194.

TIRIBA, Léa. As mulheres, as emoções e o cuidar: o feminino na formação de professores e professoras. In: FRADE, Isabel Cristina A. da silva [et al]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Textos selecionados do XV ENDIPE realizado na UFMG no período de 20 a 23 de abril de 2010.

WELLER, Wivian. **Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa**: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. GT 14: Sociologia da Educação – 32ª Reunião Anual da ANPEd, 04 a 07 de outubro de 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. Da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ANEXOS

Anexo 01: Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

QUESTIONÁRIO

PROJETO DE PESQUISA: As representações da prática educativa em narrativas de professoras da educação infantil.

MESTRANDA: Elenice de Brito Teixeira Silva

ORIENTADOR: Professor Dr. João Valdir Alves de Souza

CO-ORIENTADORA: Professora Dr^a Isabel de Oliveira e Silva

PRIMEIRA PARTE - Dados de identificação pessoal

Nome (opcional): _____

1) Idade

- Até 25 anos De 31 a 35 anos De 41 a 45 anos De 51 a 55 anos
 De 26 a 30 anos De 36 a 40 anos De 46 a 50 anos Mais de 55 anos

2) Sexo Feminino Masculino

3) Pertencimento étnico. Em relação à sua cor, como você se declara?

- Amarelo/a Branco/a Indígena
 Pardo/a Preto/a Não desejo me declarar

4) Pertencimento religioso.

- católico
 Protestante _____ (especifique)
 religiões afro-brasileiras _____ (especifique)
 Outra _____ (especifique)

5) Estado civil

- Casado/a Desquitado(a)/ Divorciado(a)/ Separado(a)
 Solteiro/a Solteiro/a com namorado/a e/ou noivo/a
 Vive com companheiro/a Viúvo/a

6) Você tem filhos? Sim. Não.

6.1) Se tem filhos, responda:

a) Quantos filhos e a idade de cada um deles:

b) Os filhos moram com você? Sim Não Não, mas passam alguns dias comigo.

7) Local de nascimento:

Cidade: _____ Estado: _____

7.1) Tempo que reside em Ilhéus: _____**8) Em relação aos seus PAIS, responda:**

8.1) Profissão da MÃE: _____ Grau de instrução da MÃE: _____

8.2) Profissão do PAI: _____ Grau de instrução do PAI: _____

9) Local e situação de moradia:**9.1) Na sua casa, moram quantas pessoas, contando com você?** _____**9.2) Tipo da residência onde mora:** () Apartamento () Casa**9.3) Situação da residência:**

() Alugada

() Cedida

() Emprestada

() Própria/ Em financiamento

() Própria/ Quitada

() Outras

10) Qual a sua renda familiar (a soma em salários mínimos dos rendimentos de todas as pessoas que moram na mesma casa que você (excluindo empregados))?:

() Até 1/2 salário mínimo (R\$232,50)

() De 1/2 até 1 salários (de R\$ 232,50 a R\$ 465,00)

() De 1 até 2 salários (de R\$ 465,00 a R\$ 930,00)

() De 2 até 3 salários (de R\$ 930,00 a R\$ 1395,00)

() De 3 até 5 salários (R\$ 1.395,00 a R\$ 2.325,00)

() Acima de 5 salários (acima de R\$ 6.975,00)

SEGUNDA PARTE - Dados de identificação profissional**II) Aspectos acadêmico-escolares/formação:**

Níveis	Curso e modalidade*	Instituição (pública ou privada - especificar)	Localização (cidade/ estado)	Ano de início	Ano de término
2º Grau					
2º Grau Técnico					
Ensino Superior (graduação - Licenciatura)					
Ensino Superior (graduação- Bacharelado)					
Ensino Superior (Pós-graduação lato sensu)					
Ensino Superior (pós-graduação lato sensu)					

Obs.: *Especifique o nome do curso e a modalidade em que o curso foi feito. Ex: Pedagogia - presencial. (ou a distância.)

- 11.1) Faz algum curso atualmente?** () Sim.
 () Não faço, mas pretendo fazer.
 () Não faço e não pretendo fazer.

11.2) Especifique o curso que faz atualmente ou pretende fazer:

Nome do curso: _____

Instituição/Rede de ensino: _____ Bairro e/ou cidade: _____

Modalidade do curso: () presencial () a distância () semipresencial

11.3) Caso esteja fazendo algum curso, especifique se ele está sendo financiado por alguma instituição:

() Sim () Não Nome da Instituição: _____

12) Seu tempo de serviço no magistério:

- () Menos de 1 ano () De 11 a 15 anos
 () De 2 a 4 anos () De 16 a 20anos
 () De 5 a 10 anos () Mais de 20 anos. Especifique: _____

12.1) Esse tempo foi cumprido todo na rede pública de ensino? () Sim () Não

12.2) Se NÃO, especifique:

a) _____ anos na rede pública b) _____ anos na rede privada

13) Você exerce outra(s) função(ões) NO MAGISTÉRIO, além de professor (a)? () Sim () Não

13.1) Se exerce, qual(is)? (Obs.: marque quantas opções possíveis forem necessárias.)

- () Coordenador/a () Supervisor/a
 () Diretor/a () Outra: _____ (especifique)

14) Por que você escolheu o magistério?

- () vocação
 () salário
 () facilidade de emprego
 () falta de outra opção
 () outro motivo. Qual? _____

15) Você mudaria de profissão se pudesse? () Sim () Não

15.1) Se a resposta anterior foi SIM, aponte os possíveis motivos:

- () melhoria salarial
 () menos desgaste emocional
 () motivos relacionados à saúde
 () menor carga de trabalho
 () maior status social
 () outro. Qual? _____

TERCEIRA PARTE - Local e situação de trabalho

17) Situação atual de trabalho

<i>Nome (s) da (s) escola (s) em que trabalha</i>	<i>Bairro e cidade em que a escola está localizada</i>	<i>Vínculo funcional: (efetivo, estágio probatório, contrato, ou outro)</i>	<i>Turno(s)</i>	<i>Jornada de trabalho semanal (em horas)</i>	<i>Tempo gasto para chegar à escola (em minutos ou horas) e meio de transporte que utiliza.</i>

Obs.: Se trabalha em mais de uma escola, registre nos espaços designados.

18) O prédio da escola em que trabalha é adequado ao funcionamento da educação infantil?

() Sim () Não

18.1) Quais as condições do ambiente físico da escola em que você trabalha?

() ótimas () boas () regulares () ruins () péssimas

19) Seu tempo de serviço na educação infantil:

() Menos de 1 ano () De 5 a 10 anos () De 16 a 20 anos
() De 2 a 4 anos () De 11 a 15 anos () Mais de 20 anos. Especifique: _____

19.1) Esse tempo foi cumprido todo na rede pública de ensino? () Sim () Não

19.2) Se não, especifique:

a) _____ anos na rede pública b) _____ anos na rede privada

20) Qual a faixa etária das crianças com as quais você trabalha?

() 0 a 2 anos () 3 a 4 anos () 5 a 6 anos

Caso trabalhe com dois ou mais grupos etários, especifique: _____

20.1) Tempo que trabalha com crianças dessa mesma faixa etária: _____ ano (s)

20.2) Qual o nível sócio-econômico predominante entre os alunos da classe com a qual trabalha?

() Alto
() Médio Alto
() Médio baixo
() baixo
() Outra _____ (especifique)

21) Qual é a sua renda mensal como profissional da educação infantil?

() Até 1/2 salário mínimo (R\$232,50)
() De 1/2 até 1 salários (de R\$ 232,50 a R\$ 465,00)

- () De 1 até 2 salários (de R\$ 465,00 a R\$ 930,00)
 () De 2 até 3 salários (de R\$ 930,00 a R\$ 1395,00)
 () De 3 até 5 salários (R\$ 1.395,00 a R\$ 2.325,00)
 () Acima de 5 salários (acima de R\$ 6.975,00)

21.1) Qual a importância dessa renda no orçamento de sua família?

- () renda principal () renda complementar

22) Você complementa o salário que recebe como professor/a desempenhando outras atividades?

- () Sim. () Não.

a) Se desempenha outra (s) atividade (s), aponte qual (is)? _____

b) Quantas horas semanais? _____

23) Você realiza trabalhos domésticos?

- () Sim. () Não.

23.1) Se realiza, quanto tempo em média, você gasta diariamente nesses trabalhos? _____

QUARTA PARTE - Sobre a prática educativa na educação infantil

24) Na instituição em que trabalha, você tem acesso a quais desses equipamentos e/ou materiais de apoio didático?

- | | | |
|---------------------|----------------|----------------------|
| () vídeo cassete | () Televisão | () DVD |
| () aparelho de som | () Impressora | () papel |
| () Internet | () data show | () computador |
| () revistas | () jornais | () livros |
| () mimeógrafo | () Jogos | () Todos os citados |

25) Para quais dessas atividades relacionadas abaixo existe um tempo reservado na instituição na qual você trabalha? (Assinale quantas opções forem necessárias)

- | | |
|---|---|
| () Planejamento das atividades docentes | () Formação Continuada |
| () Preparação de instrumentos de avaliação | () Atendimento aos pais |
| () trocas de experiências com os colegas | () Atendimento individualizado aos alunos/as |
| () Leituras diversas | () Pesquisa e estudos |
| () Pesquisa e confecção de materiais | () Outras _____ |
| () Acesso à Internet | |

25.2) Na sua opinião, esse tempo é suficiente? () Sim () Não

25.3) Como são realizados os planejamentos das aulas/atividades na escola em que você trabalha?

- () individual, em casa
 () individual, na escola
 () com grupos de professores que trabalham com crianças da mesma idade
 () com todos os professores da escola
 () com coordenador/a e professores que trabalham com crianças da mesma idade
 () com coordenador/a e todos os professores da escola

() Outra forma _____ (*especifique*)

25.4) Qual a frequência em que ocorrem os planejamentos?

- () diariamente () uma vez por mês
 () uma vez por semana () outra _____ (*especifique*)
 () uma vez a cada 15 dias

26) Você possui material de apoio pedagógico em sua residência para a realização e/ou planejamento de suas atividades docentes?

- () Sim () Não

Especifique quais: _____

27) Quantas pessoas, ALÉM DE VOCÊ, trabalha/auxilia na mesma sala de aula?

- () nenhuma
 () uma _____ (Especifique sua função)
 () duas _____ (Especifique sua função)
 () mais de duas _____ (Especifique)

27.1) Você considera essa quantidade satisfatória? () Sim () Não

Especifique: _____

27.2) Na sua opinião, duas ou mais professoras trabalhando com a mesma turma de crianças, contribui para a melhoria da prática pedagógica?

- () muito () razoavelmente () pouco () não contribui

28) Você considera que a sua formação inicial te capacitou para desenvolver seu trabalho como profissional da educação infantil?

- () muito () razoavelmente () pouco () não correspondeu

29) Na instituição de ensino em que trabalha existe formação continuada?

- () sim () não

29.1) Em caso afirmativo, como ela se desenvolve?

- () grupos de estudo na instituição
 () grupos de estudo fora da instituição
 () cursos e/ou oficinas na instituição
 () cursos e/ou oficinas fora da instituição
 () palestras e/ou seminários
 () Outra _____ (Especifique)

29.2) A formação continuada oferecida a você corresponde às necessidades de seu cotidiano profissional?

- () muito () razoavelmente () pouco () não corresponde

QUINTA PARTE: Consumos culturais e uso do tempo livre

30) Realiza alguma/s dessa/s atividade/s? Com que frequência? (enumere no quadro abaixo).

<i>Atividade</i>	<i>Diariamente</i> (1)	<i>2 a 4 vezes por semana</i> (2)	<i>1 vez por semana</i> (3)	<i>1 vez a cada quinze dias</i> (4)	<i>1 vez por mês</i> (5)	<i>1 vez por ano</i> (6)	<i>Nunca</i> (7)
Assiste televisão							
Escuta música/ouve rádio							
Escreve poesia/literatura							
Lê poesia/literatura/obras de ficção							
Lê (livros da área de Educação)							
Lê jornal							
Lê revista							
Usa a Internet							
Vai ao cinema							
Assiste filme em casa							
Vai ao teatro							
Visita museus							
Vai a Centros Culturais							
Visita exposições de arte							
Pratica esporte							
Vai à praia							
Vai à igreja							
Vai à biblioteca							
Vai ao salão de beleza							
Vai ao shopping							
Desenvolve alguma atividade artística (música, pintura, artesanato, etc)							

Obs: Você deseja participar da fase de entrevistas da pesquisa, relatando sua trajetória profissional na educação infantil?

() Sim

() Não

Em caso positivo, registre alguma forma de contato:

Anexo 02: Carta de apresentação do projeto de pesquisa**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social**
Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais

PROJETO DE PESQUISA: As representações da prática educativa em narrativas de professoras da educação infantil.

MESTRANDA: Elenice de Brito Teixeira Silva

ORIENTADOR: Professor Dr. João Valdir Alves de Souza

CO-ORIENTADORA: Professora Dr^a Isabel de Oliveira e Silva

Prezado/a professor/a:

Sou aluna do curso de Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e estou realizando a pesquisa “As representações da prática educativa em narrativas de professoras da educação infantil”, com professoras que trabalham em escolas da Rede Pública Municipal da cidade de Ilhéus. Gostaria de contar com você como co-participante desta pesquisa, respondendo este questionário, de maneira que possamos ampliar o campo de estudos sobre os sujeitos-professores que trabalham com a educação de crianças de zero a cinco anos de idade.

Mais especificamente, a pesquisa tem como objetivo principal identificar e analisar as representações das professoras de educação infantil sobre a prática educativa exercida em classes com crianças de três e quatro anos de idade, ou seja, como as professoras veem e pensam sua função nos complexos espaços/lugares da educação infantil, buscando compreender o que caracteriza essa prática na perspectiva dessas professoras e quais os sentimentos a elas associados e atribuídos.

Como o estudo dessa temática ainda é incipiente e lacunar nas pesquisas sobre professores e, especificamente os da educação infantil, espero colaborar no sentido de que possamos compreender um pouco mais a respeito de outras dimensões de nossa complexa profissão que ainda hoje se encontram inexploradas. Com isto, espero contribuir para que nossos sentimentos e impressões sejam mais bem

compreendidos e melhor considerados em discussões sobre os significados da função de professor/a de crianças pequenas.

Para levar a efeito esta pesquisa, gostaria de contar com sua colaboração no sentido de preencher cuidadosamente este questionário, buscando dar respostas que expressem o que você pensa, suas impressões, opiniões e sentimentos sobre o que está sendo perguntado para fins deste estudo.

Cabe destacar que, após o término da pesquisa, deixarei uma cópia digitalizada da Dissertação nas escolas pesquisadas, para conhecimento dos interessados. Pretendo, também, realizar debates sobre o tema e, se possível, apresentar os resultados da pesquisa nas escolas que tenham tal demanda e para aqueles que por ela se interessarem. Em suma, estarei à disposição para realização de encontros e possíveis eventos relativos à pesquisa. Destaco ainda, que os questionários compõem a fase inicial e exploratória da pesquisa. Em sua segunda etapa, esta investigação contará com entrevistas (individuais) com professores/as que se disponibilizem a relatar suas trajetórias de vida profissional, seus sentimentos e opiniões sobre suas práticas com crianças pequenas.

Finalizando, ressalto que a identificação nominal é opcional e os dados são confidenciais e, quando apresentados no relatório final da pesquisa, os nomes serão fictícios.

Desde já, agradeço sua participação e colaboração.

Respeitosamente,

Elenice de Brito Teixeira Silva

Contato: elenteixeira@yahoo.com.br

Ilhéus, fevereiro de 2010.

Anexo 03: Roteiro de entrevista

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social
Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais

PROJETO DE PESQUISA: As representações da prática educativa em narrativas de professoras da educação infantil.

MESTRANDA: Elenice de Brito Teixeira Silva

ORIENTADOR: Professor Dr. João Valdir Alves de Souza

CO-ORIENTADORA: Professora Dr^a Isabel de Oliveira e Silva

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DA ENTREVISTA:

Local: _____

Horário de início: _____ Horário de Término: _____

Condições do Ambiente (iluminação, temperatura, ruídos, etc.):

QUESTÃO GERATIVA:

Eu gostaria que você me contasse a sua trajetória profissional, ou seja, o que aconteceu desde a sua entrada no magistério e na educação infantil, como você se sente hoje na profissão e destacasse outros pontos que você considerar relevantes.

Anexo 4: Termo de Consentimento



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sou aluna do curso de Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, e junto com meu orientador, o professor Dr. João Valdir Alves de Souza, estamos realizando a pesquisa “***As representações da prática educativa em narrativas de professoras da educação infantil***”, com professoras que trabalham em escolas de educação infantil da Rede Pública Municipal da cidade de Ilhéus. Gostaríamos de convidar você a participar desta pesquisa, de maneira que possamos ampliar o campo de estudos sobre os sujeitos-professores que trabalham com crianças pequenas.

O objetivo principal da pesquisa é identificar e analisar as suas ***representações sobre a prática educativa exercida em classes com crianças de três e quatro anos de idade, ou seja, como você vê e pensa a função de professor/a nos complexos espaços/lugares da educação infantil, buscando compreender o que caracteriza essa prática na sua perspectiva e quais os sentidos e sentimentos a ela associados e atribuídos***. Como o estudo dessa temática ainda é incipiente e lacunar nas pesquisas sobre professores, esta pesquisa justifica-se, na medida em que propõe a vocês professoras, dizer o que pensam sobre suas práticas, e discutir as suas posições nos processos de ser, estar e sentir a profissão docente. Além disso, ao possibilitar essa reflexão, o estudo poderá contribuir para a problematização dos modos como as professoras da educação infantil têm sido vistas e posicionadas pelos discursos educacionais e dos enunciados que circulam sobre a educação infantil e seus agentes na sociedade.

A coleta de dados será feita inicialmente por meio de questionários. Em sua segunda etapa, esta investigação contará com entrevistas individuais, que serão gravadas e transcritas. Essas entrevistas se constituirão principalmente de relatos da sua história de vida, tendo como tema principal a sua trajetória profissional. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. Vale ressaltar que você não terá nenhum custo com a pesquisa.

Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que seu anonimato ficará assegurado por meio do uso de um nome fictício. Vale ainda ressaltar que estamos à disposição para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa e garantimos sua total liberdade de retirar o consentimento em qualquer fase desta, sem que você seja identificada e sem prejuízos para o seu local de trabalho.

Caso concorde em participar da pesquisa, favor preencher seu nome e assinar abaixo:

Nome:

Assinatura:

Orientador:

Orientanda:

Comitê de Ética em Pesquisa - Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar
Campus Pampulha

Belo Horizonte, MG – Brasil - CEP: 31270-901 - Telefones: (31) 3499-4592 / 31 3499-4027

Orientador: João Valdir Alves de Souza - Telefone: (31) 3409-6170

Mestranda: Elenice de Brito Teixeira Silva - Telefones: (31) 98084562 / (73) 8832-3052 / (73)
3633-2655