

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA  
UNESP**

**A CONSTRUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO DOCENTE E A  
FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ELEMENTOS PARA REFLEXÃO**

**ARARAQUARA  
2006**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA  
UNESP**

**A CONSTRUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO DOCENTE E A  
FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ELEMENTOS PARA REFLEXÃO**

Dissertação de Mestrado  
apresentada ao Programa de  
Educação Escolar da Faculdade de  
Ciências e Letras - FCLAR para  
obtenção do título de Mestre.

Orientanda: Adriana Marques  
Guimarães Dias. Orientador: Prof.  
Dr. Edson do Carmo Inforsato

**ARARAQUARA  
2006**

## **DEDICATÓRIA**

À minha mãe, que sempre me apoiou nos primeiros e últimos passos dessa jornada;

Aos meus queridos professores, Mirtes Abdelnur, Elye Bunemer Scandarie Guerra, Lizabete Simonnato que acreditaram em minha capacidade de realizar o caminho;

Aos meus queridos alunos e colegas de trabalho da rede municipal de ensino de São José do Rio Preto que me presentearam com tantas questões e experiências educativas, apontando-me o trajeto;

Aos meus queridos filhos, Matheus e Júlia, por não me deixarem desviar do percurso.

## **AGRADECIMENTOS**

A DEUS, motivo de todas as minhas buscas e das minhas verdades,

Ao meu orientador, Edson do Carmo Inforsato, que me deixou trilhar o caminho com liberdade,

A todos os funcionários da biblioteca do Instituto de Ciências e Letras de São José do Rio Preto – IBILCE/UNESP,

Aos meus colegas e amigos do Instituto Superior de Educação ISE-CERES e em especial às amigas Juliana Sciarra, Daniela Marques Pinheiro Duran e Adriana Cristina Pinheiro.

## **RESUMO**

O objetivo dessa pesquisa é investigar a imagem docente de uma grupo de professores que atuam em uma pré-escola e a partir disso verificar como se configura a função desses docentes no contexto educativo.

Para tanto, utilizou-se a perspectiva da Representação Social e alguns instrumentos de pesquisa, como a entrevista estruturada e semi-estruturada e a observação participante, visando a coleta e análise qualitativa dos dados.

A imagem docente que prevaleceu foi a do professor missionário, já que ele acumula a função de mãe ou outro adulto da família, de um profissional liberal que possa atender às necessidades emocionais da criança, como o psicólogo e também do professor que oferece o conhecimento escolar. Essas funções se manifestaram nas concepções de educação que historicamente se constituíram nesse nível de ensino.

A interpretação dos dados revelou que os professores possuem uma visão Assistencialista de Educação Infantil, na qual há uma dicotomia entre o cuidar, que é responsabilidade da creche e da família e o educar da pré-escola.

O tipo de metodologia que predominou caracterizou-se por atividades ‘escolarizantes’, que tinham como objetivo oferecer aos alunos os conteúdos escolares tradicionais (ler, escrever e contar), além dos conhecimentos da área de Ciências Naturais e de História e Geografia, revelando uma intenção pedagógica de cunho propedêutico.

Esse contexto gerou uma separação entre o cuidar e o educar, fragmentando o tratamento dispensado ao currículo, descaracterizando a função docente nesse nível educativo.

Espera-se que essa pesquisa propicie uma reflexão sobre o fazer docente da Educação Infantil, colaborando para se efetivar uma função social e a identidade desse nível educativo e de seus professores.

## ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the teacher's image shared by a group of teachers working in a pre-school and use this data to examine the roles these professionals perform in their teaching context.

To reach this goal, the perspective of Social Representation Theory was used along with some instruments for data collection and qualitative analysis, such as: semi-structured interviews and participant observation.

The most prevailing image was that of a "missionary" teacher, who accumulates the functions of a mother (or any other adult in the family), a professional who serves the emotional needs of the child (like a psychologist) and, also, a teacher (who offers school knowledge). These functions are all present in the conceptions of pre-school education that were historically built.

The data analysis showed that these teachers have a social services view of Children Education in which it was observed a dual function: caring (that is the family or the nursery function) and educating (that is the pre-school function).

Methodological procedures included schooling activities which were designed to offer students some traditional school contents (like reading, writing and telling) as well as some knowledge in Sciences, History and Geography, what uncovers a pedagogical intention with a propedeutical aspect. This context generated a distinction between caring and educating, causing a fragmentation of curriculum treatment and changing the characteristics of teacher's role.

It is expected that this study provides opportunities for a reflection on teacher's practice at Child Education and helps teachers working at this school grade to validate their social role and their identity.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	008
1. A REPRESENTAÇÃO SOCIAL .....	018
2. A REPRESENTAÇÃO DE INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO INSTITUCIONALIZADA E A IMAGEM DOCENTE .....	030
2.1 O sentimento de infância e de família .....	030
2.2 O surgimento das instituições destinadas ao cuidado das crianças na primeira infância e a imagem docente .....	036
2.3 Infância e pedagogia .....	049
2.4 O ideário pedagógico da Educação Infantil .....	056
3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E A ATUALIZAÇÃO DA FUNÇÃO DOCENTE .....	062
4. O CONTEXTO ESCOLAR, OS SUJEITOS E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	072
5. ANÁLISE DOS DADOS .....	086
5.1 Concepção do sistema de ensino sobre a função docente e sua atualização na perspectiva dos professores .....	087
5.2 Concepção da diretora, colegas e funcionários sobre a função docente e sua atualização na perspectiva dos professores .....	098
5.3 Concepção dos pais e monitores sobre o papel e a imagem docente e sua atualização na perspectiva dos professores .....	120
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	166
7. REFERÊNCIAS .....	174
ANEXOS .....	180

## APRESENTAÇÃO

As demandas da sociedade contemporânea provocaram modificações substantivas acerca da função das instituições de Educação Infantil e de seus professores.

Atualmente, nos centros urbanos, houve uma alteração significativa dos padrões de estrutura familiar e do papel da mãe, que era a responsável direta pelos cuidados físicos e afetivos dos filhos. Isso se deve a vários fatores, mas principalmente devido à entrada da mulher para o mercado de trabalho, decorrente da consciência e conquista dos direitos femininos e da necessidade de subsistência econômica do lar.

A urbanização acelerada, principalmente nos grandes centros, modificou os espaços destinados às crianças, que antes brincavam nas ruas, quintais e praças, reservando espaços institucionalmente destinados a elas e protegidos da violência: escolas, clubes, creches e praças em condomínios.

Além disso, as pesquisas científicas sobre o desenvolvimento infantil, geraram teorias que conferiram uma série de peculiaridades inerentes a fase infantil, ampliando as necessidades dessa faixa etária. Mais que isso, a infância afirma-se como a fase mais importante do desenvolvimento humano, pois há um reconhecimento social de que é nesse período que todos os esquemas de aprendizagem são adquiridos e sedimentados.

Essas teorias também modificaram a concepção de infância e criaram a necessidade de, o quanto antes, oferecer à criança as possibilidades de integrá-la a sua cultura. Desse modo, já não basta oferecer os cuidados básicos, mas é preciso ir além disso, e propiciar um contato, cada vez mais ampliado da criança com a sociedade.

Esse contexto mobilizou vários setores da sociedade civil brasileira em prol da garantia de direitos às crianças e aos jovens, com vistas à efetivação de políticas públicas para essa área. Tal conquista deveria se dar em outra configuração social, na qual todas as instituições passam a ser responsáveis pelo cuidado e educação das crianças e jovens, amparando a família na educação informal e formal de seus filhos.

É com esse espírito democrático, buscando o exercício da cidadania plena, que a promulgação da Constituição brasileira em 1988 declara a criança como um sujeito de direitos e não mais sob a tutela dos pais:

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de



negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (BRASIL, 1988, título VIII, cap. VII, art. 227).

A lei também garante o direito dos trabalhadores urbanos e rurais à “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade, em creches e pré-escolas.” (BRASIL, 1988, art. 7º, XXV).

Depois da Constituição Federal (CF), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA / 1990) veio regulamentar os direitos da infância e adolescência, alterando radicalmente a legislação anterior que tratava do Código dos Menores, pois expressou o que a constituição determinava como “absoluta prioridade” (art. 227, da CF) para assegurar os direitos das crianças: “c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à adolescência.” ( art. 4º, da lei 8.069/90).

O grande avanço nas políticas públicas para a Educação Infantil deu-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9394/96, conferindo um novo estatuto a esse nível educativo ao determinar que a educação infantil é parte integrante do sistema educacional e constitui a primeira etapa da educação básica: “A educação escolar compõe-se de: I – educação básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.”(BRASIL, 1996, título V, cap. I, art. 21, inciso I). Essa lei também determina que a educação das crianças dar-se-á em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos) e tem como finalidade: “ ...o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, título V, cap. II, seção II, art. 29).

Além de corroborar os preceitos da Constituição Federal, ao considerar a criança como um sujeito de direitos, a LDBN determinou uma outra função para a educação infantil, integrando o cuidar e o educar.

Essa característica pode ser interpretada no corpo da lei, pois as creches passaram a ser de responsabilidade das secretarias de educação e não mais das secretarias do bem-estar ou da assistência social. Essa mudança eliminou a dicotomia que havia entre as creches (cuidar) e as pré-escolas (educar), englobando esses dois aspectos para propiciar o desenvolvimento integral da criança.

Historicamente as creches foram constituídas a partir de uma visão assistencialista de atendimento às crianças de 0 a 3 anos, sustentada na idéia de oferecer cuidados básicos às crianças oriundas de famílias pobres, utilizando baixos investimentos financeiros. Portanto, ao englobar as creches e as pré-escolas ao nível da educação infantil e atribuir a ambas

instituições a mesma função, a LDBN elimina a hierarquização do trabalho (cuidar na creche e educar na pré-escola), além de garantir um tratamento institucional e não filantrópico, como muitas vezes foi atribuído a esse nível da educação de crianças.

Em 1998 a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). A LDBN apresentou apenas três (03) artigos, bem sucintos, sobre a especificidade da Educação Infantil, cabendo à Câmara de Educação Básica a incumbência de, juntamente com vários segmentos responsáveis por crianças de 0 a 6 anos e com as contribuições do Ministério da Educação (Secretaria de Educação Fundamental e Coordenadoria de Educação Infantil), expressar os anseios, as concepções e as necessidades das famílias e comunidades no cuidado e educação das crianças. Assim, as DCNEI possuem um caráter mandatório e não de simples referência, traduzindo o debate nacional que se travou sobre a educação infantil na instância democrática mais representativa da educação brasileira: o Conselho Nacional de Educação.

As Diretrizes Curriculares conceituam a expressão “educação integral” da criança e também apresentam os pressupostos que os sistemas de ensino devem adotar para implantar um projeto educativo que coadune o cuidar e educar. O termo integração aparece no texto, revelando num primeiro plano a necessidade de haver uma participação conjunta do estado e da sociedade civil “...como co-participantes das famílias no cuidado e educação de seus filhos entre 0 a 6 anos ...” (Brasil, 1999, introdução, p. 02).

Nas DCNEI observa-se que as políticas nacionais destinadas à Educação Infantil deverão articular vários segmentos da sociedade (profissionais da comunicação, conselhos municipais, tutelares, juízes da infância e da juventude, entidades de classe e etc), propiciando uma política que leve a sociedade civil a comprometer-se com a educação infantil.

No caso das pré-escolas, as Diretrizes Curriculares também apresentam muitos avanços conceituais acerca do cuidar e educar, pois essa lei considera a criança “... um ser total, completo e indivisível.” (p. 17). Essa definição concebe a criança a partir de suas necessidades sócio-emocionais, psico-motoras e cognitivo-lingüísticos, rompendo com a visão propedêutica que durante muito tempo norteou as instituições escolares de crianças menores de 6 anos.

A história da pré-escola, como o próprio nome denomina, constituiu-se a partir de uma visão que tinha como referência a escola primária. Por isso, segundo as DCNEI, atribuiu-se à educação escolar de crianças com 04 a 06 anos uma função que enfatizava o preparo para a antiga escola de 1ª a 4ª séries. Essa concepção considera o desenvolvimento infantil tendo

como referência a socialização, a aquisição de hábitos, normas de conduta e habilidades motoras ou enfatizava o treinamento, visando a “prontidão para a alfabetização e o cálculo”.

As DCNEI também apresentam uma outra concepção sobre o currículo, ao reconhecer a criança como um ser integral, pois consideram que o conhecimento e a identidade da criança ocorrem de modo articulado no contexto sócio-político-cultural, conotando uma característica de processo à aprendizagem.

Tal concepção rompe com a visão que imperou nas instituições de Educação Infantil sobre a carência cultural dos alunos. Esta supunha que as crianças pobres apresentavam deficiente culturais provenientes da privação de oportunidades decorrentes do seu meio social. Como a maioria das crianças que freqüentava as instituições era pobre, as propostas tinham como objetivo compensar as carências por meio de projetos assistencialistas. Nesse sentido, as Diretrizes são muito claras em seus objetivos, já que norteiam a proposta das escolas no sentido de articular as demais instituições para que os aspectos ligados à saúde, nutrição, relações familiares e etc. sejam considerados tendo como premissa o exercício da cidadania.

Além dos aspectos destacados acima, o papel integrador da Educação Infantil deverá nortear-se primeiramente em alguns pressupostos apresentados nas DCNEI. Dentre eles, é importante destacarmos os princípios *éticos* ( autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao Bem Comum), *políticos* ( direitos e deveres de cidadania, exercício da criticidade e respeito à Ordem Democrática) e *estéticos* ( sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais).

Esses pressupostos deverão conduzir uma prática educativa que considere a criança, os pais, professores, enfim, a comunidade escolar, com vistas a propiciar os processos de identidade de todos os membros e segmentos da escola, pautando-se no diálogo, respeito e negociação em busca de um consenso em torno da proposta político-pedagógica da instituição.

Para tanto, será necessário garantir que o cuidado e a educação sejam traduzidos de modo prazeroso, considerando a ludicidade e a expressão em suas várias linguagens, por meio de um projeto que possua uma intenção pedagógica. Por isso, é indispensável que a gestão administrativa seja democrática, garantindo um clima de trabalho cooperativo, que considere as necessidades da comunidade na qual a instituição está inserida. Nesse contexto, a avaliação aparece como um instrumento de diagnóstico para averiguar o processo de aquisição do conhecimento dos alunos. Por isso, ela é fundamental para o norteamento da

proposta de trabalho da instituição, pois a partir dela será possível verificar o processo de aprendizagem e rever os passos do trabalho pedagógico.

Todas essas conquistas expressas na LDB e nas DCNEI, representam grande avanço para a efetivação de políticas públicas integradoras e promotoras da cidadania.

No tocante aos profissionais que atuam na Educação Infantil, observa-se que a incorporação da educação infantil à Educação Básica possibilitou melhores condições trabalhistas aos profissionais das creches e pré-escolas, pois equiparou os direitos e deveres desses trabalhadores (professores, monitores, pajens, auxiliares de sala e profissionais da administração) aos que atuam no ensino fundamental e médio, propiciando a profissionalização daqueles.

Os profissionais da Educação Básica receberam o mesmo tratamento, nos preceitos da LDBN, tanto com relação à formação dos professores, quanto ao plano de carreira. No caso dos professores de Educação Infantil, a Lei proclamava que todos aqueles que atuavam com as crianças deveriam ter formação em nível superior até 2007 para serem reconhecidos como professores. A formação deveria ocorrer em cursos de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores.

Esse contexto representa um novo desafio à educação infantil e aos seus profissionais, pois a inclusão desse nível educacional à educação básica exige um profissional qualificado, que considere o desenvolvimento infantil, integrando os aspectos ligados ao cuidado e à educação.

Se esse paradigma não for levado em conta, devido a complexidade de cada contexto, corremos o risco de buscar uma legitimação para a Educação Infantil aproximando-se do modelo das instituições de ensino fundamental. Isso descaracterizaria a especificidade da Educação Infantil, pois reafirmaríamos o caráter propedêutico e compensatório desse nível educativo, corroborando uma visão economicista que muitas vezes considera a educação em instituições de Educação Infantil como um “luxo” e não uma necessidade.

Assis (2004, p.206), ao investigar a representação das professoras de uma determinada instituição sobre suas funções, observa:

Verificamos que as professoras representam a instituição de Educação Infantil como um local que deve desenvolver novos conhecimentos, hábitos e atitudes nas crianças. Dentre os aspectos que devem ser desenvolvidos, observamos uma ênfase na aquisição da leitura e da escrita. Com relação à forma de trabalhar essas aprendizagens as professoras valorizam certos tipos de atividades produtivas, treinos caligráficos, exercícios de auto-controle e disciplinamento. Por causa da maneira como as professoras descreviam qual seria a função da instituição de Educação Infantil segundo elas próprias, denominamos essa função de “escolarizante”.

Segundo análises de Kuhlmann (2001), a incorporação da educação infantil à educação básica dá margem à introdução de modelos da escola de ensino fundamental nas pré-escolas (por meio do retorno da educação compensatória ou preparatória), pois o reconhecimento desse setor será concretizado com o investimento econômico e isso determina uma avaliação posterior da aplicação dos recursos. Sendo assim, como ocorreu no ensino de 1º grau, a formalização e homogeneização do sistema é uma tendência forte.

Por outro lado, as políticas públicas para esse setor também estão à mercê da experiência de cada estado e município, pois as propostas são historicamente um tanto híbridas e diversas, já que a educação infantil foi e ainda o é, em grande medida, considerada a partir do foco assistencialista, sujeitando-se aos condicionantes das políticas locais e nacionais:

Na discussão das políticas e da pedagogia para a educação infantil, toma-se da história o argumento que sustentaria as ditas políticas e pedagogias, afirmando-se a ausência anterior de uma dimensão educacional nessas instituições. Em recente publicação da Coordenadoria de Educação Infantil do MEC, identifica-se que as propostas de programação para a educação infantil, nos diversos estados e capitais de nosso país estariam deixando de considerar o universo cultural da criança; privilegiando o desenvolvimento cognitivo, organizado em áreas compartmentadas e com ênfase na alfabetização; dicotomizando conhecimento e desenvolvimento; desvalorizando o jogo e o brinquedo como atividades fundamentais para as crianças; antecipando a escolaridade; e deixando de esclarecer as articulações entre as atividades de cuidado e a função pedagógica preconizada. (KUHLMANN, 2001, p. 200).

Atualmente, as políticas públicas para a Educação Infantil direcionadas aos países subdesenvolvidos sofrem grandes influências do Banco Mundial (BM). A assessoria do BM condicionou os empréstimos à ajuda técnica para elaborar e implementar as políticas destinadas ao setor. Por isso, embora o discurso da integração social e da inclusão tenha povoado o imaginário popular, a prática tem mostrado que a estratégia dos órgãos oficiais é “tratar a pobreza pobremente” (ROSSETTI-FERREIRA & RAMON & SOARES SILVA – 2002).

Segundo Rosemberg (2002), na década de 90 as propostas caracterizaram-se pelo baixo investimento público e por modelos “não-formais”, “alternativos” ou “não institucionais”, advindos dos recursos da comunidade, principalmente para as creches. Essa política economicista deu continuidade ao implemento de agências como o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura) que desde 1970 vêm consolidando as políticas de desenvolvimento econômico e social da ONU aos países subdesenvolvidos.

As ações do BM induzem um tratamento que considera a pré-escola não uma instituição que deve apoiar o trabalho materno (característica histórica da educação infantil), mas a considera uma antecipação à escolarização do ensino fundamental (função propedêutica). Além disso, no caso das creches:

(...) esses programas criam, recriam e sustentam-se em subordinação de gênero: consideram que as mulheres são destinadas a permanecer em casa, cuidando de seus filhos ou dos filhos de outras mulheres, em receberem formação e titulação profissional; que mulheres com escolaridade incompleta merecem “cursos para mães”, com verbas da educação infantil e não uma formação completa como cidadãos no contexto da educação de jovens e adultos; que homens são seres inadequados para educar e cuidar de crianças. Paradoxalmente, esses organismos multilaterais, e os estados nacionais que os apoiam – como o brasileiro -, incluem metas e elaboram outros programas, visando à igualdade de oportunidades de gênero. (ROSEMBERG, 2002, p. 58).

Há contradições históricas que permeiam as funções atribuídas à educação infantil. Enquanto as leis determinam que a educação institucional das crianças em sua primeira infância integre o cuidar e educar, os mecanismos utilizados para a efetivação das políticas públicas revelam que a integração social é entendida pelas agências financiadoras com um caráter ainda filantrópico e assistencialista.

Ao mesmo tempo, as demandas da sociedade contemporânea e, em especial as mudanças dos padrões familiares e o papel da mulher, exigem dos professores de Educação Infantil aquilo que está determinado pela LDBN, mas que ainda não está contemplado nos cursos de formação e nas políticas públicas municipais.

Além disso, os anos de história da educação infantil no Brasil sedimentaram uma cultura organizacional das instituições e um ideário que oscilou entre o cuidado materno e o educar, tendo como modelo as instituições do antigo 1º grau.

Assim, embora a LDBN, as DCNEI e o Referencial apontem um norte, caracterizando a Educação Infantil como a instituição responsável pela integração do cuidado com a educação, essa concepção está a mercê das apropriações que os professores e outros profissionais ligados à educação farão dessas leis e das contingências locais próprias de cada sistema municipal de ensino.

No jogo das relações estabelecidas entre os vários segmentos da instituição escolar (professores, funcionários, pais, alunos e etc.) é que o sentido do cuidar e do educar será constituído pelos professores.

O significado do fazer docente é condicionado por representações acerca das concepções de Educação Infantil que foram historicamente determinadas e por uma imagem da professora sedimentada desde o surgimento das primeiras instituições destinadas ao

cuidado das crianças pequenas. Essas concepções podem ser alteradas, já que o professor não é um mero reprodutor de sua realidade social, mas sujeito de sua profissionalidade.

Segundo Kramer (1991), a pré-escola construiu uma teoria pedagógica em torno de três alternativas básicas: a tendência romântica (Froebel e Montessori), a tendência cognitiva (Piaget e Kamii) e a crítica (Freinet). Essas concepções, de certo modo, conduzem as práticas dos professores:

(...) tendência romântica: A pré-escola é um jardim, as crianças são as flores ou sementes, a professora é a jardineira. A educação deve favorecer o desenvolvimento natural. (p. 25); [...] tendência cognitiva: A criança é sujeito que pensa, e a pré-escola o lugar de tornar as crianças inteligentes. A educação deve favorecer o desenvolvimento cognitivo. (p. 28); [ ... ] ; tendência crítica: A pré-escola é lugar de trabalho, a criança e o professor são cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis. A educação deve favorecer a transformação do contexto social. (p. 33).

De certo modo essas tendências idealizaram a função das professoras de Educação Infantil que transitam nos discursos oficiais (cursos de formação inicial e continuada) e são perpetuados e/ou interpretados e ganham novos significados no cotidiano das instituições.

Os papéis a serem desempenhados pelas docentes estão no âmbito subjetivo do trabalho docente e esses se confrontam com as questões mais objetivas de funcionamento do sistema, que também determinaram a constituição da profissão docente.

De modo geral, a profissão docente alicerçou-se em dois pilares básicos da modernidade: a objetividade e a subjetividade. A objetividade consistiu nas características dos sistemas e das instituições na busca de democratizar o atendimento a todos. Tal pressuposto traduziu-se na prática em burocratização e rotinas que impossibilitam a consideração de elementos próprios da subjetividade, das necessidades do sujeito.

Na Educação Infantil as professoras se deparam com esses dois elementos: objetividade (função das instituições de Educação Infantil construída historicamente: compensatória, propedêutica) e subjetividade (imagens da profissão docente atualizadas nas relações sociais entre os membros da comunidade escolar: mãe, tia, vó, babá, enfermeira, assistente social, psicóloga e etc.).

No cotidiano dessas instituições observa-se que a articulação desses dois pilares da modernidade provocou uma série de angústias nas docentes, já que ora justificam e significam o trabalho docente atendendo a um deles, ora explicam a eliminação de um deles em detrimento do outro.

É assim que a instituição determina, por exemplo, que uma criança deva lanchar em um horário determinado pela rotina, mesmo que o aluno não sinta tal necessidade e que ao

mesmo tempo tenha como objetivo expresso em seu projeto político-pedagógico o atendimento às necessidades básicas dos alunos. Defronta-se cotidianamente com alguns objetivos que atendem a formação de uma personalidade autônoma e crítica, mas que encontra uma série de dificuldades para ser efetivada devido ao número de alunos, à rotina institucional, a cultura escolar daquela comunidade escolar e etc.

As contradições que o sistema apresenta devem ser investigadas, tendo como referencial a representação social que os professores de Educação Infantil possuem sobre a sua função. A pesquisa sobre o trabalho docente constitui-se em uma estratégia para compreender os valores que estão guiando a prática dos professores nesse nível de ensino.

Nessa perspectiva, algumas questões nortearam essa pesquisa:

- Que representações docentes estão conduzindo as práticas das professoras no âmbito institucional, organizacional e didático?
- Qual o significado que os professores atribuem às várias atividades e/ou papéis que desempenham e qual a correlação estabelecida com a profissão ?
- Em que medida essas representações são históricas e como o “outro” interfere nas representações dos professores?
- Quais são os empecilhos e o que tem colaborado para o desenvolvimento profissional dos professores na Instituição escolar que atuam?

Essa pesquisa compõe-se de cinco capítulos, nos quais apresenta-se a perspectiva teórica e o percurso metodológico adotado.

No primeiro capítulo apresenta-se a teoria da Representação Social e seus mecanismos cognitivos, que são responsáveis pela formação e atualização das concepções e conceitos que os indivíduos utilizam para significar o seu entorno.

O segundo capítulo é estruturado em quatro itens, nos quais é possível verificar como as representações de infância, criança, família e escola surgiram e como a sociedade moderna concebeu as pedagogias para a primeira infância nas creches e pré-escolas.

O objetivo do terceiro capítulo é traçar o percurso das experiências profissionais da pesquisadora, que em certa medida desencadeou as primeiras investigações sobre a função da professora de Educação Infantil.

No quarto capítulo expõe-se o campo no qual a pesquisa se deu, ou seja, as características físicas e orgânicas da instituição de ensino investigada. Em seguida os sujeitos



são caracterizados, bem como os instrumentos utilizados: observação participante, entrevista estruturada e semi-estruturada.

O último capítulo contém a análise dos dados que foram organizados em três categorias, revelando como as concepções e representações se manifestam nos discursos e na prática docente.

Desse modo, espera-se que essa pesquisa colabore para as reflexões de outros pesquisadores e professores, que também compartilhem das mesmas preocupações e questões que orientaram essa investigação.

## 1. A REPRESENTAÇÃO SOCIAL

A teoria da Representação Social surgiu a partir dos estudos de Moscovici sobre o conceito de representação coletiva pontuado por Durkheim (1898/1974 *apud* MOSCOVICI, 2003). Enquanto Durkheim considera as representações do ponto de vista da reprodução, Moscovici (1978) amplia e torna dinâmico esse limite, reconhecendo o potencial das representações na produção de elementos perceptivos e de suas influências no pensamento e na conduta social.

O pressuposto básico da abordagem da Representação social é de que o homem possui uma necessidade intrínseca de compreender e dar significado à realidade social em que está inserido. Por meio da interação com o meio social o homem e a sociedade se concebem mutuamente e a partir dessa prática, ele alicerça seus valores, crenças e saberes:

Na ontogênese da representação, o outro tanto é antecedente como conseqüente, a relação da criança como o outro é a fonte para atividade construtiva da criança na qual o eu e o outro surgem como objetos constitutivos. O processo de construção do objeto é também um processo de construção do mundo no qual aquele objeto se situa, uma construção que só é perceptível na base de que o eu, o objeto e o outro se constituem como mutuamente interdependentes. (DUVEEN, 1995, p. 92).

Como se observa, as Representações Sociais nascem e se desenvolvem na tensão entre a subjetividade dos sujeitos e a necessidade de tornar familiar o que nos parece estranho, criando um significado sobre a realidade social na qual estamos inseridos (Moscovici, 1978). Elas convencionam os objetos (pessoas e coisas) de tal forma que possam ser classificados. Desse modo, as representações sociais possuem uma característica prescritiva, pois nos impõem uma ideologia sem a qual a comunicação não seria possível, podendo ser definidas como:

Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 1978, p. 13).

Para Jovchelovitch (1994), as representações sociais tornam-se as mediações sociais, já que a comunicação só é possível por intermédio delas:

As representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente. Nesse sentido, elas são um espaço potencial de fabricação comum, onde cada sujeito vai além de sua própria individualidade para entrar em domínio diferente, ainda que fundamentalmente relacionado: o domínio da vida em comum, o espaço público. (JOVCHELOVITCH, p. 81, 1994).

Nessa perspectiva, o contexto adquire uma importância fundamental, pois é o espaço no qual a mediação entre indivíduo e os fatos sociais ocorrem. Tal mediação se dá considerando a interação entre as determinações históricas e o momento atual e a história do sujeito, ou seja, há uma articulação entre o espaço e o tempo na produção do conteúdo das Representações Sociais:

(...) o contexto é um aspecto fundamental da pesquisa, seja porque as representações são campos estruturados pelo *habitus* e pelos conteúdos históricos que impregnam o imaginário social, seja porque são estruturas estruturantes desse contexto e, como tal, motores da mudança social. (SPINK, 1993, p. 9).

A Representação Social se dá a partir de alguns mecanismos cognitivos nomeados por Moscovici (1978) de *ancoragem* e *objetivação*. A *ancoragem* permite que o significado de determinado fato seja classificado e nomeado, ou melhor, seja comparado em relação a algumas categorias e imagens que já estão postas em nosso universo simbólico. Assim, o processo de ancorar permite que julguemos determinados fatos e pessoas a partir de nossas crenças.

No caso da *objetivação*, estabelecemos uma relação entre o conceito e a imagem para que a idéia possa ser definida. O exemplo mais utilizado para classificar tal mecanismo é apresentar a definição de Deus enquanto pai. Desse modo, podemos trazer essa idéia metafísica para nosso universo consensual (*ancoragem*) por intermédio do conceito de pai:

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa. Elas sempre possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma idéia e toda idéia a uma imagem. (MOSCOVICI, 2003, p. 46).

O ato de representar é ao mesmo tempo processual e o produto das interações humanas. Nesse âmbito é que são produzidos os saberes sociais de uma determinada sociedade. Esses saberes orientam as práticas sociais, revelando as ordens morais que regem a comunidade:

Nessa perspectiva, as representações são essencialmente dinâmicas; são produtos de determinações tanto históricas como do aqui-e-agora e construções que têm uma função de orientação: conhecimentos sociais que situam o indivíduo no mundo e, situando-o, definem sua identidade social – o seu modo de ser particular, produto de seu ser social. (SPINK, 1993, p. 08).

A análise sobre a Representação Social de um determinado contexto permite que alguns elementos da história cultural da sociedade sejam evidenciados, manifestados nas crenças e valores, em padrões de conduta que além de refletirem os fatos também interferem na constituição dos mesmos. (ARRUDA, 1988).

Não há uma definição sobre a Representação Social no sentido estrito, o que para Moscovici (1978) e outros autores (JODELET 1976, 1989, 1994; VALA, 1986 *apud* RANGEL, 1997) é reflexo da complexidade do “fenômeno representativo”. Porém, “... ausência da definição (...) amplia ( ao invés de limitar) a capacidade heurística dos elementos teóricos, conceituais, da representação.” (RANGEL, 1997, p. 12).

Para Moscovici (1978), há uma combinação de dois universos distintos dos quais os saberes sociais são derivados: universo consensual e o reificado. O universo reificado é próprio da Ciência, pois as idéias são construídas a partir de uma lógica objetiva e abstrata. Já o consensual corresponde à interação social que se dá no cotidiano, resultando nas representações sociais.

Desse modo, as representações sociais são derivadas das teorias do senso comum. Essas, por sua vez, são elaboradas nos universos consensuais e obedecem a uma lógica de verificação diferente do universo reificado, pois se baseiam mais nos sentimentos que são compartilhados pela comunidade, do que nas verdades científicas. Porém, a lógica aplicada pelo universo reificado é utilizada na elaboração das representações sociais, já que os saberes sociais são construídos a partir de uma lógica de legitimação que busca o modelo utilizado nas Ciências. Isso se deve a sobreposição do paradigma científico ao paradigma religioso que se constituiu durante a modernidade.

Assim, para Moscovici (2003), o senso comum não produz apenas um conhecimento espontâneo fundado na tradição e no consenso, mas atualmente os saberes sociais são produzidos a partir da apropriação da linguagem científica e de suas imagens. Essa apropriação ocorre por intermédio dos jornalistas, professores, médicos, cientistas amadores e pelos meios de comunicação de massa.

Esses divulgadores científicos realizam uma transferência ou a transformação dos conhecimentos científicos, pois traduzem à população o funcionamento dos esquemas

científicos, que por sua vez são utilizados nos universos consensuais, visando a legitimação do discurso das pessoas de um grupo. Por meio desse mecanismo, os indivíduos buscam dar sentido ao contexto no qual estão inseridos e por isso não são meros reprodutores de ideologias e sim sujeitos, já que elaboram suas representações. (SÁ, 1993).

No universo reificado há toda uma hierarquia que define o lugar social de cada membro, pois a autoridade está baseada no saber científico e não no saber elaborado conjuntamente pelos atores. Já no universo consensual os indivíduos são sujeitos, pois a elaboração de suas representações depende basicamente de suas conversações. Nesse contexto, todos os membros de um grupo possuem o mesmo valor, pois estão em pé de igualdade, embora busquem legitimar seu discurso utilizando-se de elementos que confirmam maior autoridade a determinados membros. O senso comum é um conhecimento social, pois é legitimado pelos atores de um grupo e tal eleição é responsável pelas mudanças sociais.

A existência desses dois universos do conhecimento e sua interdependência foi inevitavelmente provocada pela necessidade dos humanos controlarem os significados que guiam as práticas dos membros da sociedade da qual fazem parte. O universo consensual garante que o estranhamento seja eliminado ou amenizado com a familiarização de novos fatos e conceitos advindos da sociedade contemporânea, legitimada por interpretações científicas:

O que eu quero dizer é que os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. Tudo o que é dito ou feito ali, apenas confirma as crenças e as interpretações adquiridas, corrobora, mais do que contradiz, a tradição. Espera-se que sempre aconteçam, sempre de novo, as mesmas situações, gestos, idéias. A mudança como tal somente é percebida e aceita desde que ela apresente um tipo de vivência e evite o murchar do diálogo, sob o peso da repetição. Em seu todo, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas. Como resultado disso, a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a “realidade”. Aceitar e compreender o que é familiar, crescer acostumado a isso e construir um hábito a partir disso, é uma coisa; mas é outra coisa completamente diferente preferir isso como um padrão de referência e medir tudo o que acontece e tudo o que é percebido, em relação a isso. (...) essa consciência é usada também como um critério para avaliar o que é incomum, anormal e assim por diante. Ou, em outras palavras, o que é não-familiar. (MOSCOVICI, 2003, p. 54-55).

A cultura da comunidade na qual estamos inseridos determina em grande medida como pensamos. Mas tal pressuposto não determina uma estaticidade, pois nos deparamos constantemente com as questões contemporâneas. Essas questões desestabilizam nossas antigas representações calcadas em valores, crenças e ideologias. Por isso, pode-se afirmar

que as representações estão em constante transformação, conferindo uma característica dinâmica ao tecido social:

Uma *realidade social*, como a entende a teoria das Representações Sociais, é criada apenas quando o novo ou não familiar vem a ser incorporado aos universos consensuais. Aí operam os processos pelos quais ele passa a ser familiar, perde a novidade, torna-se socialmente conhecido e real. O fato de que isso ocorra sob o peso da tradição, da memória, do passado, não significa que não se esteja criando e acrescentando novos elementos à realidade consensual, que não se esteja produzindo mudanças no sistema de pensamento social, que não se esteja dando prosseguimento à construção do mundo de idéias e imagens em que vivemos. (SÁ, 1993, p. 37).

A transformação de uma Representação Social só é possível em uma sociedade, na qual a divergência e convergência dos discursos sejam possíveis. Do contrário, ela funcionará apenas como um ente regulador e conformador do conhecimento social.

Nas sociedades pré-modernas (feudais) a difusão das crenças era determinada pela Igreja e pela aristocracia e por isso pode-se considerá-las mais homogêneas. Naquele contexto, a hierarquia social era estática e o poder estava concentrado. Mas, nas sociedades contemporâneas o poder encontra-se difuso, pois a legitimação das idéias está à mercê da imprensa, dos meios de comunicação de massa e de outras instituições e organizações, ampliando a existência de grupos sociais e dos processos psicossociais do conhecimento.

A existência de grupos com interesses sociais diversificados e muitas vezes antagônicos é uma das características básicas das sociedades contemporâneas, embora isso também ocorresse nas sociedades pré-modernas e modernas.

A Representação que os grupos possuem sobre determinado objeto são muitas vezes díspares, revelando sua posição social, suas crenças, valores, preconceitos e etc.

O controle que os grupos exercem uns sobre os outros se dá por meio da difusão de ideologias e teorias que visam explicar a realidade social e justificar as diferenças sociais e culturais das coletividades:

O uso de uma linguagem de imagens e de palavras que se tornaram propriedade comum através da difusão de idéias existentes dá vida e fecunda aqueles aspectos da sociedade e da natureza com os quais nós estamos aqui interessados. Sem dúvida – e isso é o que eu decidi mostrar – a natureza específica do universo consensual, produto do qual elas são e ao qual elas pertencem exclusivamente. Disso resulta que a psicologia social seja a ciência de tais universos. Ao mesmo tempo, nós vemos com mais clareza a natureza verdadeira das ideologias, que é de facilitar a transição de um mundo a outro, isto é, de transformar categorias consensuais em categorias reificadas e de subordinar as primeiras às segundas. Por conseguinte, elas não possuem uma estrutura específica e podem ser percebidas tanto como representações, como ciências. É assim que elas chegam a interessar tanto à sociologia, com o à história. (MOSCOVICI, 2003, p. 53).

Por meio de uma ideologia constituída por um grupo é possível criar uma imagem idealizada sobre determinado fenômeno, tornando familiar aquilo que de primeiro momento causava estranhamento e desconforto.

Observa-se que no processo de representar um objeto social do ponto de vista moscoviciano ocorre a elaboração de uma comunidade sobre um determinado fenômeno social. (RANGEL, 1997, p. 23).

A elaboração é derivada das comunicações (conversações, meios de comunicação de massa), possibilitando que os atores sociais conceituem e comuniquem alguns pontos de vista sobre questões práticas de interesse coletivo.

Há grupos classificados por Wagner (1998) de nominativos e outros de reflexivos. Os nominativos são estabelecidos por critérios que não são controlados por seus membros, pois são determinados por membros externos. Já os reflexivos são compostos por membros que se autocategorizam como pertencentes a determinado grupo, pois eles dispõem de critérios comuns para classificar e denominar quem participa do grupo ou não. Isso não delimita o fato de que dentro de grupos reflexivos haja características nominativas e vice-versa.

Os grupos e suas funções nos alertam para o fato de que as Representações Sociais são construídas socialmente a partir dos discursos públicos e esse conhecimento permite que as pessoas se posicionem politicamente e socialmente sobre determinados fatos. Ao mesmo tempo, permite que os sujeitos modifiquem a representação de seu próprio grupo. Além disso, as representações elaboradas por um grupo constituem-se em um determinado conhecimento ou saber social, que está visivelmente determinado pelo seu comportamento. Desse modo, se um determinado grupo de professores classifica a indisciplina dos alunos como patológica, ela de fato será tratada como tal. (WAGNER, 1998).

O funcionamento dos grupos baseia-se em algumas representações que visam conformar os comportamentos e as práticas. Baseado nos estudos de Moscovici, Wagner (1998) atribui algumas funções às Representações Sociais:

- função de saber: as representações permitem que os atores sociais compreendam e expliquem a realidade, pois ao assimilarem o seu funcionamento, os sujeitos são habilitados a se comunicar.
- função identitária: as representações definem a identidade e protegem a especificidade dos grupos, pois permitem que os sujeitos situem-se em determinados grupos ou não e que um grupo seja distinto de outro. Nas relações intergrupais a comparação possibilita que seja atribuída determinada

representação de um grupo a partir de suas características e produções. A definição dessa representação proporciona à coletividade um maior controle social sobre os seus membros nos processos de socialização.

- função de orientação: as representações guiam os comportamentos e as práticas dos sujeitos, pois determinam *a priori* os tipos de relações que devem ocorrer em um determinado grupo. Nesse sentido, há uma expectativa quanto aos comportamentos dos membros e isso não depende da interação dos sujeitos, pois as representações sociais daquele grupo foram sedimentadas durante a sua história.
- função justificadora: as representações permitem que as tomadas de posição e dos comportamentos dos membros de um grupo sejam justificadas *a posteriori*. Essa função intervém na avaliação das ações dos sujeitos, justificando a prática dos membros principalmente frente a outros grupos. Desse modo, se um grupo adota uma ação competitiva frente a outro, os comportamentos do último serão justificados tendo como premissa as atitudes do primeiro. As relações é que determinaram as ações dos grupos, contribuindo para atitudes estereotipadas ou discriminadoras que preservaram e justificaram a diferenciação social dos grupos.

A pesquisa sobre as Representações permite se visualizar a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Desse modo, Moscovici (1978) nos alerta para o fato de que o modo como o sujeito representa determinado objeto revela o perfil de sua identidade e sua visão de mundo.

Nesse processo, a construção da identidade do sujeito é um processo individual e coletivo ao mesmo tempo, conferindo uma tensão entre as necessidades internas do sujeito e as influências e determinações sociais e históricas. Nessa perspectiva, a identidade dos sujeitos depende inteiramente do reconhecimento do *outro* (objeto-mundo).

Para Jovchelovitch (2000), esse movimento que ocorre entre o sujeito e o mundo é inevitável, pois de outro modo a formação dos símbolos, a linguagem e a identidade dos sujeitos não existiriam.

A *alteridade* é o elemento central de análise dos estudos sobre a Representação Social, já que a influência que o *outro* exerce sobre determinado grupo dependerá das necessidades e do lugar social que o primeiro ocupa:

É precisamente a pluralidade objetiva da vida social que constrói a rede intersubjetiva que constitui a realidade de um tempo e lugar histórico. É na relação





A teoria da Representação Social revela que as imagens idealizam o objeto representado, mesclando o real (práticas do cotidiano) com os discursos que estruturam um ideal. Como anuncia Moscovici (1978, p.59): “As representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser.

Para Jodelet (2001), há uma relação entre o real e o ideal quando o sujeito está representando determinado objeto, já que tal objeto passa a ser uma extensão da pessoa. O ato de simbolizar o objeto é determinado pelas condições sociais e culturais do sujeito, configurando sua identidade na identificação com o objeto.

A alteração ou a estruturação de uma Representação Social ocorre na medida que os novos conceitos e imagens encontrem alguma possibilidade de aceitação nas concepções que o sujeito já possui. Desse modo a representação e os processos de objetivação e ancoragem permitem que ocorra uma naturalização do objeto representado. Contudo, observa-se que o senso comum produz um conhecimento baseado nas necessidades práticas do cotidiano e somente por necessidade de alterá-las é que a representação também sofrerá modificações. (RANGEL, 1997).

As Representações Sociais também são condicionadas pela lógica dos sistemas ou instituições. Gilly (2001) observa a influência das organizações e instituições sobre a representação dos papéis desempenhados por professores e alunos. A lógica do funcionamento do sistema interfere diretamente nas práticas cotidianas da instituição escolar, contradizendo muitas vezes os discursos humanistas e mesmo evolucionistas sobre o desenvolvimento infantil e a função dos professores na construção dessa formação.

A identidade do grupo de professores está a mercê da cultura escolar de uma determinada instituição e do consenso que esses atores sociais construirão nas práticas cotidianas. Moscovici e Doise (1991) investigam a afinidade dos conceitos, as condutas e as decisões dos membros do grupo como determinantes para a elaboração do consenso.

Embora exista uma forte influência das Representações Sociais construídas e sedimentadas na história do grupo e na tradição da cultura na qual esse grupo está inserido, Moscovici (1978) preocupou-se justamente em investigar como essas representações eram transformadas. Para isso, ele apoiou-se na idéia de conflito enquanto algo que ocorre de modo explícito ou implicitamente entre os sujeitos de um grupo. Desse modo, a idéia de consenso não pode ser tomada como algo que se dá passivamente, mas enquanto algo que é construído continuamente para a sobrevivência do grupo, e de modo conflituoso, pois está baseado na coerência e na contradição presente na interação dos atores sociais.

A Psicologia Social tradicional acreditava que o grupo funcionava de modo a conformar os comportamentos, adaptando as atitudes dos seus membros por intermédio da influência da maioria. Essa perspectiva elimina o conflito enquanto elemento inerente ao funcionamento do grupo e como o grande propulsor da transformação das Representações Sociais. Mas o paradigma genético de Moscovici (1978) enfoca outro modo de compreender a influência da maioria sobre a minoria, pois para ele há uma troca de influências entre ambas, já que são forças presentes nos grupos sociais da sociedade contemporânea.

Nóbrega (1998) analisa a obra *Psychologie des Minorités Actives* (1979) de Moscovici e apresenta um panorama de funcionamento dos grupos e dos elementos que entram em cena. Durante a conceitualização dos fenômenos que ocorrem nas relações intergrupais, a maioria não é designada numericamente, assim como também não o é a minoria. Ambas são determinadas a partir de um critério qualitativo, ou seja, a partir do seu poder de impor sua visão de realidade aos membros do grupo. Assim, as minorias (oposição) buscam impor de algum modo a sua visão sobre a realidade social, entrando em choque com a maioria (situação). Os objetivos da minoria são o reconhecimento de sua existência e identidade.

No conflito inter-grupal a maioria procura convergir o pensamento e a minoria busca o pensamento divergente. Essa estratégia das minorias se dá pela elaboração de um ponto de vista original, gerando uma resistência que quase sempre é latente e indireta e que não é percebida pela maioria. Sendo assim, muitas vezes os membros se submetem à opinião da maioria publicamente, mas isso pode ser superficial e dependendo do contexto reverter à favor da minoria.

A resistência também pode se tornar nítida, provocando uma polarização entre maioria e minoria e impossibilitar a transformação das Representações Sociais. Esse movimento é marcado por ações estereotipadas de ambos os lados, de modo que as trocas tornam-se impossíveis.

No contexto em que a influência da minoria é possível, o comportamento de seus membros baseia-se na consistência dos atos, por isso todos os sujeitos que se identificam com a minoria apresentarão as mesmas ações e discursos durante um certo tempo.

Inspirado nas pesquisas de Moscovici, Mugny (1982) propõe um modelo de análise dos grupos que denomina como triádico, pois as relações dos sujeitos não estão polarizadas entre a maioria e a minoria. Nesse modelo, a influência social dos sujeitos e de suas idéias é observada a partir de três entidades sociais: o poder (normas majoritárias), a

população ou maioria silenciosa (sob a influência do poder e das minorias) e a minoria (fonte geradora de contra-normas).

O modelo triádico não se foca no comportamento da minoria para analisar as influências desta na modificação das Representações Sociais do grupo, mas naquilo que Mugny (1998) denomina como *estilo de negociação*. Nessa perspectiva, é o tipo de negociação adotada para resolver o conflito que deverá ser analisado. Se o estilo for rígido, baseado em concepções imutáveis, a minoria terá poucas chances de influenciar as representações sociais do grupo. Se a negociação for flexível, a maioria silenciosa poderá se identificar com a minoria e modificar suas representações.

O processo de funcionamento do grupo determina como a identidade social dele será construída. Num contexto em que a minoria é totalmente discriminada pelo poder, há uma forte tendência da maioria silenciosa isolá-la para não ser associada a ela e ter aprovação social. Já na negociação flexível, é possível que as características da minoria sejam incorporadas na identidade social do grupo e ao mesmo tempo essa última também se adequa às condições da maioria. Desse modo, há um processo de adaptação e uma busca por um consenso que possibilite a sobrevivência do grupo. Esse mecanismo dependerá do contexto social, no qual o grupo estará atuando.

Moscovici (1978) refere-se à identidade grupal como pensamento coletivo, ou seja, os conceitos comuns que orientam as práticas e os discursos de um grupo. A consciência do grupo é elaborada coletivamente a partir de regras que são justificadas e que podem ser modificadas quando um novo fenômeno impõe outras condutas e justificativas. Sendo assim, a representação altera-se a partir de uma necessidade prática.

A representação social do grupo torna-se a verdade que guia as práticas dos seus membros, revelando o caráter funcional e o grau de consenso que elaboraram a partir da confiança que os atores estabeleceram entre si. Esse processo de se diferenciar contém o conflito e o consenso sem os quais a identidade grupal não seria possível. Desse modo, alteridade e identidade tornam-se processos indissociáveis:

(...) a identidade, então, não é uma coisa, como uma atitude ou crença determinadas, mas a força ou poder que liga uma pessoa ou grupo a uma atitude ou crença; numa palavra, a uma representação. A identidade é uma luta pelo reconhecimento, e a alteridade é construída no decorrer dessa luta. A identidade, então, é antes de mais nada separação e diferenciação do outro; portanto, a íntima relação entre o eu e a identidade, ambos são construções da diferença. (DUVEEN, 1995, p. 99 )

No caso específico da Educação Infantil, observa-se que a identidade docente estruturou-se a partir da relação entre a família e a instituição educacional. Ambas instituições

possuem uma representação de infância historicamente determinada que caracterizou a função dos professores e dos familiares como complementares na educação da criança.

Como aponta Berger e Luckman (1983), a socialização da criança pode ser dividida em primária e secundária.

A primeira socialização coube à família desempenhar e tinha como característica principal a relação de afeto entre a criança e seus pais (principalmente a mãe). Permeada por esse sentimento a criança aprende as linguagens (corporal, oral e etc.) e estabelece suas primeiras relações com o mundo, ou seja, identifica-se com o mundo a partir de como ele é apresentado pelos seus pais.

A socialização secundária caberia à instituição escolar e tinha como função o saber cognitivo, já que se pressupunha que o emocional estaria garantido pela família.

O surgimento das instituições destinadas à primeira infância estende o número de atores sociais que deveriam atuar na formação emocional da criança – pais, professores, pajens e etc. - e ao mesmo tempo coloca como meta o adiantamento da aquisição de competências cognitivas que antes se davam após a primeira infância: ler, escrever e realizar cálculos.

Essa característica tornou a instituição destinada aos cuidados da primeira infância um local ambíguo com relação às competências de seus atores (professoras e os familiares – principalmente a mãe), já que a função de cuidar foi atribuída à mãe, mas esta precisou dividir essa função com a professora ou as pajens e/ou atendentes de creches.

Na perspectiva dos professores, observa-se que sua auto-imagem é construída a partir da representação que a família tem sobre a educação institucionalizada de seus filhos e ao mesmo tempo da representação que o docente possui sobre a infância, manifestada na relação cotidiana com as crianças na instituição.

A influência dessas representações no trabalho docente parece criar contradições e paradoxos, dificultando uma especificação sobre a função docente nesse nível de ensino, já que sobreposta à representação de criança também há uma representação de aluno. Por isso, essa pesquisa pretende compreender como a dinâmica das representações sobre a primeira infância e a educação ideal para essa faixa etária em condições institucionais possuem implicações no trabalho dos professores de pré-escola.

## **2. A REPRESENTAÇÃO DE INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO INSTITUCIONALIZADA E A IMAGEM DOCENTE**

### **2.1 O sentimento de infância e de família**

O surgimento da idéia de infância está intimamente relacionado com o surgimento da modernidade, na qual se estruturou ou idealizou uma pedagogia para viabilizar a educação do ponto de vista de um projeto de sociedade.

Com os gregos e os romanos já se observava uma preocupação com a educação das crianças, mas o paradigma da antigüidade nos permite classificá-la de um ponto de vista humanista, enquanto a preocupação moderna ocorreu de uma perspectiva científica de educação. Nesse âmbito, nota-se uma modificação da estrutura familiar na medida em que a criança é considerada em sua particularidade e individualidade.

Até o século XVIII a criança não tinha um lugar social definido como hoje, e por isso não havia uma preocupação em cuidar e protegê-la. A mortalidade infantil e a natalidade assumiram níveis elevados e o abandono de crianças era uma prática comum. (ARIÉS, 1981).

Nessa época predominava o modelo patriarcal de família, concentrando na figura central do senhor feudal tanto parentes consangüíneos, quanto servos, escravos e outros (até 200 pessoas).

Não havia um espaço privado para os membros da família, já que tanto nas casas quanto nas ruas os hábitos e costumes eram muito próximos. As casas não possuíam a mesma estrutura interna de hoje (com cômodos que garantem a intimidade física) e isso permitia que tanto o público quanto o privado se misturassem. Nesse ambiente a criança participava de todas as atividades comuns entre os membros desse grande grupo (festas, transações comerciais, práticas e brincadeiras sexuais e etc.).

Nos estudos de Ariès (1981) sobre a iconografia da Idade Média, observa-se que as crianças eram retratadas como adultos em miniatura. Para a família daquela criança, que ainda não estava organizada nos formatos modernos, esse ser pequeno e frágil ganha algumas particularidades devido ao seu comportamento “engraçadinho”, muito próprio da criança em seus primeiros anos de vida. Ariés (1981, p.10) denomina esse sentimento de paparicação:

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato.

Esse sentimento ganhou um significado de inocência, pureza da alma e perfeição devido ao sentido de morte e vida que às crianças é atribuído. A morte prematura das crianças e a relação estabelecida entre a imagem do anjo, do menino Jesus e da infância da Virgem Maria aparece na iconografia a partir do século XIII, revelando o quanto o tema da infância é interpretado a partir de temas religiosos e metafísicos durante a Idade Média. A alma é retratada como uma criança, idealizando-a como aquela mais próxima do Absoluto.

A criança é vista como um bichinho de estimação do qual se serve quando se deseja. Sua aprendizagem era assistemática, já que se dava na convivência com os escravos, com suas amas-de-leite (pois era comum delegar às mulheres pobres ou escravas tal atividade) e mesmo no contato com outra família.

O modelo da família nuclear vem substituir o patriarcal na medida em que a sociedade ocidental transforma seu sistema de produção, reelaborando as estruturas de poder em torno do Estado. Assim, ocorre uma especificação dos papéis na medida em que acontece uma especialização do mundo do trabalho, decorrente da divisão social. Diminui-se o número de pessoas da família e ao mesmo tempo ocorre uma proximidade entre pais e filhos, tendo o afeto como elemento básico da constituição familiar.

O sistema capitalista e as idéias liberais, após a Revolução Francesa, coadunam ideais que apontam a família nuclear como a ideal para educar crianças.

A pedagogia moderna e suas áreas de conhecimento (Psicologia, Biologia e Ciências Sociais) ampliam as preocupações com o desenvolvimento infantil e a importância do afeto nas relações familiares e nas demais instituições destinadas ao cuidado infantil. Esse discurso atinge todas as camadas sociais e naturaliza-se fundando o “sentimento de família”. (ARIÈS, 1981).

Os médicos higienistas, de posse do saber e poder da Ciência, atribuem à família nuclear, composta pelo pai, mãe e filhos, o modelo ideal para aplicação das normatizações de higiene física e moral.

Em relação ao antigo regime, observa-se que a socialização das crianças foi bastante alterada, já que na modernidade a primeira infância passou a se dar no ambiente privativo da casa. Assim, criou-se uma dicotomia entre o que era privado (lar) e o público (rua), ocasionando uma subdivisão dos papéis femininos (lar) e masculino (social, profissional).

À mulher é confiada a função natural de educar as crianças e provê-las de todo amor e carinho (reprodução), enquanto ao homem coube a proteção física e econômica dos membros de sua família (produção). Essa representação se deu no século XIX a partir do movimento higienista que coloca a maternidade como o motivo que explica as condições inatas da mulher para cuidar e educar crianças.

A representação da mulher como a figura ideal para ensinar também é mistificada comparando-a com a imagem da mãe de Jesus. Assim, a missão feminina de ensinar naturaliza-se e garante uma aura divina, já que a mulher professava uma maternidade espiritual.

No contexto da sociedade moderna, observa-se que a mulher atende aos interesses sócio-político-culturais, já que sua permanência no lar garante maior controle sobre a criança, adulto de amanhã.

No Brasil do século XVIII configura-se a permanência da família colonial muito próxima do modelo familiar da Idade Média, que possuía como figura central e onipotente o senhor feudal. (COSTA, 1983 *apud* CUNHA, 2003).

Nesse contexto o pai é o responsável por todos os membros da família, na qual a esposa, filhas, filhos e escravos não possuem poder sobre as terras da família. A morte prematura de crianças, decorrente da ausência de regras básicas de higiene, era naturalmente encarada pelos familiares, e somente o filho mais velho era uma figura infantil mais valorizada, já que herdaria as propriedades.

Esse modelo familiar sofre alterações com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, pois os costumes citadinos e urbanos, provenientes dos costumes europeus, alteram toda a estrutura familiar desde o número de seus membros até o papel de cada um.

A partir do século XV, na Europa, observa-se que ao tema da inocência infantil contrapõe-se o da maldade ou a propensão para os erros e paixões (Platão, 400 a.C.). Esse sentido da infância é caracterizado ao longo do processo de formação da sociedade moderna por eclesiásticos preocupados com a “moralização” da infância.

Vários fatores são responsáveis pelas alterações do conceito de infância, provocando algumas contradições e paradoxos: queda da taxa de mortalidade infantil, surgimento da classe burguesa, a revolução industrial, fortalecimento da família nuclear e a estruturação da escola moderna. (ARIÈS, 1981).

Segundo Snyders (1973), a representação de criança guarda relações com outras personagens que historicamente foram marginalizadas e excluídas: escravos da antigüidade, negros colonizados, criados e as mulheres. A criança era equiparada a esses personagens, já



que não possuía as capacidades do adulto branco, do sexo masculino e portador de dotes. Assim, deveria se subjugar ao adulto já que era considerado um ser desprovido de concentração, capacidade de raciocínio, abstração e considerada um ser indisciplinado para realizar um trabalho. Mais especificamente com relação a figura da mulher, a criança se assemelharia à fraqueza física. Em contrapartida possuía características infantis: sensibilidade, caprichos, alegrias e tristezas e etc.:

(...) enquanto há, na sociedade, categorias depreciadas, a criança é-lhes assimilada, é como que arrastada, aspirada, por elas; os elementos desvalorizantes acumulam-se na imagem que se faz dela, os seus aspectos positivos, de valorização, têm dificuldade em se revelar e, portanto, o amor que se lhe tem não escapa a um certo desdém. (SNYDERS, 1973, p. 69).

A sociologia, a antropologia e a psicologia revelam que historicamente a infância foi encarada de modos diversos na sociedade moderna, dependendo dos contextos socioculturais e das intervenções educativas advindas desses meios. Embora a infância tenha se naturalizado como um estágio determinado por características universais e abstratas reforçado pelo aspecto biológico e etário, observa-se que a representação da criança variou de um contexto para outro. Segundo Rocha (1999, p.31):

Uma mesma sociedade, em seu tempo, comportará a partir de sua constituição sócio-econômica e cultural, diferentes infâncias. Cada qual, a partir do lugar social que ocupa, será objeto de intervenção dos adultos, seja no sentido do enquadramento social, adaptando-a ao mundo, seja projetando na infância uma nova sociedade, seja conciliando estes dois modos.

Para Brinkmann (1986) *apud* Rocha (1999), a história da infância é heterônoma, pois a educação moderna estruturou-se a partir de alguns pilares contraditórios: liberdade/subordinação; tutela/controle e apoio pedagógico/submissão.

No Brasil do século XVI manifesta-se as primeiras atitudes de valorização da infância, considerando a criança como um *outro* diferente do adulto e que portanto deveria ser alvo de uma formação para o futuro. Os primeiros professores (padres jesuítas) viam na criança nativa o ‘papel blanco’ ideal para imprimir valores cristãos. Um violento processo de aculturação se deu nas comunidades indígenas com a implantação de uma pedagogia extremamente moralizante, que adotava castigos físicos para alcançar a disciplina do espírito.

Observa-se que há um misto de valorização da infância por parte dos colonizadores, mas ao mesmo tempo de subjugação dos nativos, revelando mecanismos de atenção e controle sobre a criança. Quando os curumins chegavam à adolescência eram

considerados ervas daninhas, metáfora que remete à imagem da floresta tropical e dos seus nativos, pois voltavam a adotar as referências culturais de seu povo. (DEL PRIORE, 1992).

Durante o período colonial a criança negra também recebia uma certa atenção, pois se acreditava que as crianças, negras e brancas, transformavam-se em anjos depois de mortas. Contudo, o contexto favorecia um disciplinamento da criança negra, mestiça, mulata que a aproximava de um animal doméstico, devido ao tratamento dispensado a ela. Para Freitas (1997), a criança branca reproduzia a relação senhor-escravo, quando brincava com as negras, antecipando uma relação que se estabeleceria posteriormente e que se desde já familiarizada amenizaria a violência e o subjugamento do senhor sobre o escravo.

A criança branca, por sua vez, depois de uma década era separada dos pequenos escravos e tratada como um adulto.

Nesse contexto de sociedade patriarcal, a mulher e o negro também eram reduzidos em suas representações aos papéis que desempenhavam, mas ainda assim a condição da criança era mais desvalorizada:

A condição de menino era peculiar. Menino era aquele que não era mais anjo e nem era homem. Era, antes de tudo, o depositário da ira alheia. Atrapalhava aquelas que cuidavam dos anjos e atrapalhava aqueles que não queriam ser incomodados. No mais, estava numa idade que não carecia de cuidados. (FREITAS, 1997, p. 260).

O conceito de criança modificou-se ao longo da história, revelando que suas características são determinadas socialmente. Se no início da Idade Média a criança era vista como um homenzinho, um bichinho de estimação ou mesmo um anjinho, a institucionalização do cuidado infantil garantiu outras interpretações sobre a infância como o de ‘coisinha’ ou ‘diabinho’, além de interpretações mais realistas provenientes das análises das condições de vida das crianças atualmente, configurando-as como cidadãos. (UMBELINO DE SOUZA, 1989)

A institucionalização da infância confere um novo papel à criança, o de aluno. A imagem da criança se mistura a formação da nação, de uma Pátria que também estava nascendo. Por isso, a representação da criança como o futuro, o vir-a ser ganhou mais força no contexto brasileiro e/ou de países que se encontravam no mesmo processo histórico de consolidação dos sistemas modernos de civilização:

Entre os temas infância e identidade da nação brasileira é possível reconhecer um conjunto de analogias que surpreende pela reelaboração constante das perspectivas de futuro. O Brasil e as crianças do Brasil acontecerão um dia; serão um “não sei onde” definido após um “depende de”. A incompletude natural da criança é projetada como metáfora da nação inconclusa, e a “peculiaridade” da nação

inconclusa é o recurso argumentativo com o qual a história social da infância torna-se depositária dos exemplos de um cotidiano no qual tudo é fratura, fragmento e dispersão. (FREITAS, 1997, p. 253)

O surgimento das instituições escolares altera o poder de educar das famílias, já que o discurso científico deslegitima essa função ao núcleo familiar.

As primeiras iniciativas brasileiras com relação à instituição escolar contaram com um modelo educativo tradicional. Os internatos, destinados aos filhos da elite, caracterizavam-se por uma pedagogia que se pautava no rigor científico com vistas a moralizar os jovens.

Os higienistas encarregaram-se de garantir normas e costumes nessas instituições que coíbam toda manifestação sexual considerada promíscua, além de instaurar uma rotina baseada na higiene corporal (horas para banhos e refeições) e espiritual (horas de estudo sob a mais rígida disciplina). Essa metodologia sufocava o indivíduo em prol de um projeto de sociedade, revelando-se insuficiente para os ideais que surgiam no fim do Império.

Com a chegada da República essa pedagogia revelou-se excludente, esvaziada de sentido e antagônica aos ditames liberais. A escola cientificada renova o seu discurso com vistas a um contexto que busca a modernidade e o progresso por meio da Ciência.

Segundo Cunha (2003), o discurso normatizador da Ciência, que se legitimou durante o século XIX, era muito propício para um país que buscava a modernização com parâmetro de progresso.

Esse discurso surgiu no início da República, mas propunha um método renovado, pautado nas observações científicas sobre a infância e no educando, com vistas aos propósitos da nova sociedade republicana e moderna. O modelo ideal pautava-se nos países considerados mais desenvolvidos, tanto econômico quanto culturalmente.

Esse discurso é o gérmen do escolanovismo que procurava conciliar os impositivos da ordem social e a individualidade dos alunos:

(...) o pensamento educacional renovador procurava equilibra-se entre duas tendências potencialmente destrutivas. De um lado, se supervalorizasse o indivíduo, transformaria a escola num laboratório de exaltação das peculiaridades de cada educando, uma nova redoma pedagógica em que o universo psicológico individual impediria a realização das metas socializadoras. De outro, se privilegiasse as exigências da ordem social, submeteria o indivíduo às ordenações da sociedade, colocaria em primeiro plano a norma e em segundo a liberdade do indivíduo. (CUNHA, 2003, p. 456)

Nesse cenário, a família de todas as classes sociais deveria ser disciplinada juntamente com os alunos em prol do movimento de modernização do país.

De acordo com Cunha (2003), há um movimento da instituição escolar no sentido de enquadrar as famílias ao modelo pré-estabelecido pelo discurso escolanovista. Os discursos dos educadores da época consideram os pais incapazes para a educação de seus filhos, já que para isso era necessário um conhecimento especializado a respeito da infância.

Os familiares deveriam se aproximar da escola para aprender com os professores como educar seus filhos, porém deveriam policiar-se para não atrapalhar o trabalho educativo dessa última instituição.

Observa-se que a instituição escolar legitimou-se por meio do discurso científico e para isso desconsiderou os saberes dos adultos da família. Os pais se viram desprovidos dos saberes sociais e principalmente psíquicos do desenvolvimento humano, o que deu origem a várias teorias sobre a conduta corruptiva de crianças e jovens.

A escola acumulou funções, já que primeiramente era responsável por ensinar os conhecimentos cognitivos, mas depois do ideário escolanovista passou a se responsabilizar também pelo desenvolvimento moral das crianças e dos jovens.

No contexto brasileiro constata-se que as primeiras iniciativas das instituições destinadas aos cuidados da primeira infância tinham como função principal a moralização dos pobres como forma de civilizar a população e trazer o progresso da nação.

## **2.2 O surgimento das instituições destinadas ao cuidado das crianças na primeira infância e a imagem docente**

Segundo Kramer (1991), as transformações sociais, econômicas e políticas que ocorreram na Europa a partir do século XVIII criaram a necessidade de haver locais para guardar as crianças, afastando-as do trabalho servil. Assim, surgiram os asilos e abrigos-de-crianças com um caráter assistencialista.

O assistencialismo no Brasil difundiu-se a partir do século XIX, no qual a pobreza representava um atraso e uma ameaça da ordem nas cidades e no campo. Porém, a idéia de assistência tem suas raízes na Idade Média. Naquele período, a pobreza era vista como algo

natural, que devia ser suportado pelo pobre, pois era uma provação divina. Ao mesmo tempo, representava uma oportunidade aos abastados de praticarem a caridade por intermédio da instituição religiosa:

A caridade era compreendida a partir de um ponto de vista religioso: a Igreja era o instrumento da melhora social e da salvação espiritual, a primeira delas em função da segunda. (KUHLMAN, 2001, p.59).

Depois do século XVI a concepção de pobreza inicia seu processo de secularização e deixa de ser encarada como algo natural, pois torna-se um obstáculo social para o alcance do progresso e da modernização. Assim, são criadas várias instituições na Europa com o objetivo de assistir ao pobre.

A concepção dessa assistência baseava-se na *assistência científica*, ou seja, na racionalização da caridade por meio da filantropia e no controle das instituições sobre os assistidos, pois a educação não era vista como um direito dos pobres, mas como um benefício concedido pelos filantropos, visando a purificação da raça (eugenia):

O primeiro aspecto da assistência científica é que o conjunto de medidas preconizadas se apresentava não como direito do trabalhador, mas como mérito dos que se mostrassem mais subservientes, segmentando a pobreza, procurando dificultar seu acesso aos bens sociais. A sua função, de acordo com essa visão preconceituosa, seria disciplinar os pobres e os trabalhadores. (KUHLMANN, 2001, p. 65).

O contexto brasileiro no Império apresentava uma família patriarcal colonizada (COSTA, 1983) pelos costumes burgueses. O número de pessoas reduziu-se por conta da vida urbana, na qual predominava um ambiente social com festas e encontros que requeriam maior refinamento intelectual e físico, além de uma conduta moral que tinha como modelo a vida da corte. A função da mulher, que antes restringia-se ao cuidado dos filhos sob a proteção e autoridade do marido, agora requer uma mulher que deveria aderir aos modismos da vida burguesa.

Esse cenário foi ostensivamente criticado pelos médicos higienistas, que de posse do discurso científico consideravam a atuação da família colonial e colonizada incapazes de realizar o projeto moderno de sociedade. Se a família colonial fracassou por não possuir os preceitos básicos de higiene, levando suas crianças à mortalidade, a colonizada revelou-se moralmente inapta para educar crianças e jovens.

A instituição escolar surge como um modelo ideal para educar sob os preceitos da moral, dos bons costumes que se estendiam do cuidado físico ao do espírito. Assim, surgem

os internatos para a elite do país e as casas de asilo, os orfanatos do tipo Casa da Roda para as crianças pobres: abandonadas, órfãs, filhos de escravas e ilegítimos.

A instituição de educação infantil é apenas mais uma das instituições que teriam como missão principal civilizar a população pobre e considerada de costumes violentos, revelando-se uma ameaça à cultura ilustrada da elite brasileira.

No caso das creches, sua função estendia-se à educação das mães para um melhor aproveitamento na educação de seus filhos, buscando modificar seus hábitos e costumes por meio das influências de outros saberes provenientes de outras instituições.

Para Kuhlmann (2001), não há uma disputa entre a função das escolas de educação infantil e a instituição familiar, embora seus objetivos fossem modificar os hábitos e costumes em nome da modernidade e do progresso, pois, diferentemente do caso das escolas de 1º grau, as creches e pré-escolas sempre foram consideradas locais de complemento da função da família, na qual a professora representava a possibilidade de oferecer uma educação total ao coadunar os aspectos da vida pública (impessoal, competitiva) e da vida privada (cuidado materno).

De acordo com Kuhlmann(2001), várias instituições encontraram na configuração das creches, escolas maternais, jardins-de-infância e orfanatos um modo de legitimarem-se por meio do método assistencialista.

A criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI) em 1929, revela que o controle da formação de crianças e da reeducação de suas famílias era um projeto articulado com outros setores da sociedade, além das instituições escolares. O seu lema era : “quem ampara a infância trabalha pela Pátria!” Entre os serviços reguladores oferecidos pelo instituto temos: higiene da prenhez, ginecologia, assistência ao recém-nascido, distribuição de leite, exame e atestação das amas-de-leite, vacinação e etc. Consta inclusive, que tal instituto promoveu o concurso do bebê mais robusto.

A partir de meados do século XIX, as pesquisas na área da medicina indicam a importância da higiene para o controle das epidemias e abrem caminho para a fundamentação da idéia de eugenia. Assim, os médicos-higienistas passam a exercer grande influência na educação infantil no Brasil. Por meio da puericultura, com a prevenção de doenças e no combate à mortalidade infantil, os médicos concretizam um projeto de saneamento e de melhoramento e purificação da raça. Por isso, a puericultura passa a ser acrescida no currículo das escolas normais.

Os higienistas deveriam contar com apoio da mãe, provedora natural de seus filhos, inculcando valores como hábitos alimentares e de higiene. Assim, as mães burguesas

surgem como auxiliares ao difundirem novos comportamentos a serem adotados pelas mães trabalhadoras. O projeto higienista ditou uma nova moral à família e a escola, alicerçada pela Ciência. Suas ações englobavam aspectos ligados às condutas físicas (postura, exercícios, configuração dos espaços e das construções das casas e das escolas), atingindo as condutas morais frente às atitudes pedagógicas: apontamentos de leituras adequadas para as crianças e jovens segundo uma interpretação moral, modalidades de práticas de leitura: silenciosa, recitação e etc.

O projeto de saneamento contava com o apoio jurídico-policial, responsável direto pela fiscalização das condições de vida que as famílias pobres dispensavam as crianças. Desse modo, as escolas, fábricas e indústrias foram os locais apropriados para a inspeção médica.

A influência jurídico-policial ocorreu por meio das legislações criminais sobre os infantes abandonados, inculcando nas famílias os benefícios da instrução e da necessidade de guardar as crianças das más influências do mundo das ruas.

A influência religiosa se deu pela Igreja Católica, que contraditoriamente denunciava os malefícios sociais do liberalismo e os benefícios da propriedade privada, ao mesmo tempo, que se contrapunha à organização dos sindicatos e ao movimento socialista que surgia na época.

Embora as creches e jardins de infância tivessem como função moldar as crianças, capacitando-as a viver em sociedade, a constituição da educação infantil pública carrega grandes diferenças em relação à escola primária, pois esta se inspirou nos ideários iluministas, associando a universalização do ensino como sinônimo da causa da Revolução Francesa (igualdade, liberdade e fraternidade) e o assistencialismo.

Enquanto isso, as instituições de educação infantil do ocidente caracterizam-se basicamente pelo assistencialismo, deixando para segundo plano a questão da instrução, pois o surgimento das primeiras creches deveu-se à preocupação da elite em se desobrigar da educação das crianças negras após a Lei do Ventre Livre e não necessariamente em instruir a primeira infância.

Após a libertação dos escravos e a proclamação da república, o objetivo principal das instituições de educação infantil era promover a “integração social” dos pobres à vida urbana, à cultura das elites, à *civilidade*. Essa integração visava conformar os pobres ao seu lugar social e para isso a ênfase nos métodos de ensino deveria focar mais os aspectos moralizantes que aqueles ligados aos saberes científicos, embora houvesse uma propagação e discussão sobre os métodos de ensino e os modismos internacionais:

Se a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade e a não se sentirem resignadas em sua condição social. Por isso, uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização. (KULHMANN, 2001, p. 183).

Durante muito tempo as creches provocaram um choque de idéias, mesmo diante da proposta de oferecer a assistência e o controle das camadas menos favorecidas da população, pois se confrontavam concepções em torno do papel da mulher na sociedade. O modelo de família da época era do tipo nuclear e a mãe era a principal responsável pela educação dos filhos.

Com o fim da escravatura e o início da república, o sistema capitalista fortaleceu-se como a via de sustentação econômica, aliado à urbanização e a industrialização. Por isso, as mulheres das famílias pobres teriam que trabalhar, já que a maioria da população era composta de escravos libertos, seus descendentes e de imigrantes:

... se a proposta de constituição das creches foi objeto de controvérsias, a afirmação da sua necessidade pressupunha que essas instituições poderiam colaborar para conciliar a contradição entre o papel materno defendido e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora, embora esta não deixasse de ser responsabilizada por sua situação. (KULMANN, 2001, p.88-9).

O surgimento das pré-escolas no Brasil se deu por motivos econômicos e sociais bem diferentes dos objetivos que nortearam o surgimento das creches brasileiras. Primeiramente essas instituições sofreram várias influências dos modelos europeus e norte-americanos para depois se equipararem às antigas escolas de 1º grau.

A partir do século XIX são criados os jardins de infância por Froebel, Montessori, Reabody destinados às crianças que moravam nas favelas de alguns países europeus. O objetivo dessas escolas era compensar as deficiências culturais das crianças.

O primeiro (*Kindergarten*) Jardim de Infância, criado por Friedrich Fröbel (1782-1852) na Alemanha contrapõe-se aos “abrigos-de-infância”. Influenciado pelas idéias de Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827), a pedagogia froëbeliana parte de um pressuposto religioso cristão no qual Deus se faz presente pela natureza e a rege formando um todo unitário. Por isso, a natureza é sempre boa e conseqüentemente a criança também, já que ainda não foi contaminada pelos vícios da sociedade.

A unidade buscada pelo pedagogo contava com a presença feminina e o cuidado dispensado à criança, no qual as jardineiras representam a *maternidade espiritual* e uma



atitude de cooperação e complementação entre as funções da instituição familiar e a escola. Nessa concepção de infância, o papel da educação é oferecer um contato da criança com a natureza de modo que possa desenvolver-se harmonicamente por meio da fruição de seus sentimentos, criatividade (principalmente pela arte) e pelo jogo. Esse contexto deve respeitar a intuição mais que um programa rígido de atividades.

A implantação efetiva de um sistema escolar fazia-se necessária, pois os ideais republicanos atribuíam à instrução e a educação um fator de progresso e de modernidade ao país. Como mostra Almeida (1998) em suas pesquisas sobre a feminização do magistério em Portugal e no Brasil, o contexto da época provocou a necessidade de inclusão da figura feminina no campo do trabalho e da vida pública:

A feminização do magistério primário que ocorreu em Portugal e no Brasil em fins do século XIX, aconteceu num momento em que o campo educacional expandiu-se em termos quantitativos. A mão de obra feminina na educação principiou a revelar-se necessária, principalmente tendo em vista os impedimentos morais dos professores educarem as meninas e a recusa da sociedade à coeducação dos sexos, considerada perigosa do ponto de vista moral. Assim, aberta a possibilidade das mulheres poderem ensinar produziu-se uma grande demanda pela profissão de professora. (ALMEIDA, 1998 , p. 109).

A entrada lenta da figura feminina para a vida pública foi marcada por discursos conservadores advindos da igreja católica que via a saída da mulher do refúgio do lar como um atentado ‘a moral e aos bons costumes’ (mogerização). Ao mesmo tempo, a profissão docente era majoritariamente caracterizada por homens que também se viram ameaçados. Também era comum encontrar resistência entre as próprias mulheres que viam no lar o seu ‘porto seguro’.

Contudo, a conciliação entre o papel de mãe e o papel de professora encontrou na docência um campo fértil, pois às mulheres atribuíram ‘o papel de regeneradoras morais da sociedade’ (Almeida, 1998), provavelmente respaldada pelo ideal missionário representado pelos primeiros professores (os padres) e pela medicina higienista que apontava a necessidade de se constituir um ‘indivíduo forte, robusto, puro e sábio’. Assim, a demanda crescente da mulher nas escolas femininas tornar-se uma justificativa ideológica que passa a atribuir às professoras características naturais para ensinar como a maternidade, a domesticidade e o afeto. Essas características permitiram que a mulher pudesse desempenhar os dois papéis, de mãe e professora, sem abrir mão de nenhum deles:

A aceitação dos atributos de vocação e missão sagrada tinha sua justificativa. Essa imagética revestia-se de concreticidade na vida dessas mulheres. A incorporação de atributos maternos à profissão servia assim, ao poder oficial, à profissão em si e às próprias mulheres que viam-se duplamente beneficiadas, pois podiam ser mães e podiam ser professoras, com aceitação e autorização social e sob as bênçãos da religião católica, no caso. (ALMEIDA, 1998 , p. 115).

No processo de feminização do magistério o conceito de “cuidado” foi transferido para a docência, alicerçando o ideal da maternidade total, desenvolvido e difundido por Pestalozzi durante o século XIX na Europa. A base de suas idéias apoiava-se na educação familiar que deveria ser reproduzida na escola, tendo a professora como a segunda mãe dos alunos, pois a mãe, e conseqüentemente, a mulher, possuem uma vocação natural para amar e por isso são mais aptas a ensinar do que os homens.

Nesse contexto, o saber pode ser adquirido naturalmente, sem traumas ou castigos físicos e o ensino não requer uma especialização, podendo ser desempenhado por qualquer mulher, pois a mãe o desempenha satisfatoriamente, embora não tenha consciência plena que está ensinando. Essas idéias ganharam espaço e fundamentaram os trabalhos de Fröebel, Montessori e outros, pioneiros na organização do trabalho com crianças de 0 a 6 anos.

Ao colocar em segundo plano a instrução e o saber, esse discurso pedagógico ressalta na escola primária elementos compatíveis com o que se pressupunha ser a feminilidade: um baixo desempenho intelectual ao lado de princípios morais mais elevados, maior disciplina, contenção, controle, pudor. (CARVALHO, 1999, p. 92).

Na Europa surgem primeiro os jardins de infância e o seu modelo institucional busca uma contraposição aos antigos “abrigos-de-infância”. No Brasil apareceram primeiramente as creches populares, destinadas às crianças negras libertas pela Lei do Ventre Livre e filhos de imigrantes, e depois os Jardins de Infância, instituição privada destinada ao atendimento dos filhos da elite.

Como se observa, aqui no Brasil ocorreu um movimento inverso dos padrões europeus, estigmatizando as creches como um local destinado às crianças de famílias pobres e os jardins de infância como instituição privada destinada às crianças das camadas mais privilegiadas da sociedade.

Segundo Kishimoto (1988), a pré-escola surge em 1875 no Rio de Janeiro como um Jardim de Infância inspirado por idéias froebelianas, mas que sofreu modificações e adaptações pelos idealizadores dessa instituição, destinada aos filhos da elite.

Em 1877 instala-se em São Paulo uma outra instituição particular que estruturou seu sistema de ensino na pedagogia proposta por Fröebel. Tal iniciativa se deu por protestantes que foram fiéis ao ideário pedagógico proferido e realizado pelo pensador, transpondo a metodologia norte-americana para o Brasil. Nesse momento há uma valorização do padrão de ensino norte-americano que é importado para o país.

O primeiro Jardim de Infância de iniciativa pública surgiu anexo à escola Normal Caetano de Campos em 1896, visando, entre outros objetivos sociais, colaborar na formação das normalistas. Essa instituição iniciou suas atividades com um corpo docente composto por mulheres que tiveram como primeira missão adaptar os materiais pedagógicos dos Kindergarten froebelianos.

Como aponta Kishimoto (1988. P.110), o perfil ideal da professora nos moldes froebelianos é apresentar as seguintes características:

... inteligência, beleza, saúde, vivacidade, mocidade e amor às criancinhas. Joana Grassi Fagundes, conforme dados biográficos do arquivo do Jardim de Infância Caetano de Campos, parece preencher perfeitamente tais características, porquanto dispõe de boa formação, com cursos de música, trabalhos manuais, francês, além de diploma da Escola Normal. Por ser “bonita, mocinha, alegre, comunicativa, educada e mimosa”, parece ter sido convidada a ser mestre antes mesmo de terminar os exames da escola. Para os companheiros de trabalho, “D. Joanhina” representa o ideal da jardineira. Ama as criancinhas, com elas se identifica, por elas estuda e esforça-se.

A adoção de modelos pedagógicos estrangeiros sem a análise crítica adequada ao contexto brasileiro e paulista deturpou as reais intenções da pedagogia froebeliana, já que Fröebel tinha a religiosidade como o mote de sua pedagogia.

O advento da República pôs impedimento à questão religiosa e mesmo a análise e influências da filosofia no ensino, por conta do laicismo.

A expansão da pré-escola paulista contou com propostas pedagógicas ecléticas que além das alterações da proposta froebeliana também aderiram às idéias de Dewey, Decroly, Kilpatrick, Montessori e Freinet, expoentes do movimento escolanovista.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) inicia um outro tratamento à escola maternal e aos jardins de infância, distinguindo-os por faixa etária (2 a 4 anos – maternal e 4 a 6 anos – jardim) e não por condições econômicas, diminuindo o estigma social que destinava à escola maternal as crianças pobres.

Em São Paulo, as idéias de Mário de Andrade fomentam o surgimento do primeiro Parque Infantil (1935). A proposta pedagógica norteou-se em jogos e brincadeiras infantis, bem como no folclore brasileiro e na produção artística e cultural.

Os parques representam uma alternativa aos modelos pedagógicos de Froebel, pois ainda ofereciam uma outra concepção esportiva, baseada na cultura física. Contudo, a idéia froebeliana de que na educação infantil deve-se levar em conta as necessidades naturais das crianças, norteou a proposta pedagógica da maioria das instituições de educação infantil.

Até o final dos anos 60 as instituições de educação infantil compartilhavam modelos muito parecidos, tanto entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos: creches

e similares destinadas exclusivamente ou parcialmente às crianças pobres e os jardins-de-infância às crianças não necessariamente carentes. (ROSEMBERG, 2002).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024/61 em seus artigos 23 e 24 estabelecia que as crianças com idade inferior a 7 anos receberiam educação em jardins-de-infância e escolas maternais vinculadas ao local de trabalho das mães. Essa conquista representou um avanço com possibilidades de incorporação da educação infantil ao sistema de ensino, pois vinculava-se direitos trabalhistas ao direito à educação.

A LDB 5692/71, ao implantar o ensino de 1º grau (1ª a 4ª séries com professores polivalentes e 5ª a 8ª com especialistas) exclui a pré-escola como etapa importante da escolarização e acaba atribuindo uma tendência elitista ao discurso que defendia a necessidade de investimentos para qualificar a Educação Infantil. O descaso das políticas públicas para com o nível infantil justificava-se pela falta de recursos para suprir as necessidades da escola obrigatória e por isso o direito à pré-escola representa um ‘luxo’ e não uma necessidade.

Como aponta Kuhlmann (2000), iniciam-se alguns programas de emergência e retorna-se à proposta da assistência científica para as instituições de Educação Infantil, que em sua maioria atrela-se às Secretarias de Assistência Social. A função da Educação Infantil nesse contexto é melhorar o desempenho dos alunos na escola obrigatória, compensando as carências dos pobres (*educação compensatória*). Para isso, inicia-se um processo de integração da pré-escola com a 1ª série ao se adotar o Método Natural de Aprendizagem de Leitura e Escrita.

A teoria da privação cultural ganha contornos nítidos devido às influências das teorias sobre o desenvolvimento infantil, à psicologia, aos estudos lingüísticos, neurológicos e antropológicos.

Transfere-se para uma educação pré-escolar de baixa qualidade a solução dos problemas da escola primária – agora ensino de 1º grau, marcado pelo peso curricular do antigo ginásio, mas que não consegue garantir a conclusão sequer da 2ª série, para muitas crianças. (KUHLMANN, 2000, p. 490).

A partir da década de 70 inicia-se um processo político de implantação das instituições que diferencia a educação infantil dos países desenvolvidos dos subdesenvolvidos.

Enquanto na Europa o movimento feminista garante oportunidades iguais a mulheres e homens e a criança passa a ser o centro das propostas educativas, resultando em políticas efetivas de educação infantil de qualidade, nos países subdesenvolvidos ocorre

intervenções da ONU (Organização das Nações Unidas), incorporando a educação infantil na agenda das políticas de desenvolvimento econômico e social.

Segundo Rosemberg (2002), a UNESCO e a UNICEF passam a elaborar um modelo de educação infantil, cujo principal objetivo é combater a pobreza (desnutrição) e melhorar o desempenho da pré-escola, mas a baixo custo, pois a prioridade era o ensino de 1º grau. Por isso, depois de 70 as instituições de educação infantil expandem-se consideravelmente no Brasil, embora a falta de investimento no nível infantil seja explícita, gerando a desvalorização profissional, sucateamento das escolas e exclusão dos sistemas.

Em 1972 as matrículas chegaram a 460 mil e em 1997 alcançaram mais de 6 milhões. Como aponta Rosemberg (2002), nessa década a Educação Infantil era considerada um subsetor das políticas sociais, responsável por assistir aos trabalhadores.

Os governos da ditadura militar deixaram de aplicar os 11,8% da União e os investimentos caíram pela metade, ocasionando um déficit nunca suprido pelos governos posteriores. Nessa época, o principal objetivo dos governos militares era atender à pobreza, considerada um “bolsão de ressentimento” e uma ameaça, já que pobres eram considerados vulneráveis às idéias comunistas segundo a Doutrina de Segurança Nacional (ROSEMBERG, 2002).

A UNICEF atuou como uma das principais agências de fomento das políticas públicas para a educação infantil. Os discursos e documentos oficiais demonstravam uma preocupação e uma ação desenvolvimentista com a educação das crianças dos países subdesenvolvidos, pois se antes havia uma metodologia assistencialista para acabar com o atraso da pobreza, nesse contexto a metodologia voltou-se para um rigoroso planejamento tecnocrático modernizador, baseado na supremacia da técnica e na aplicação mínima de recursos.

Acreditava-se ou impunha-se a crença de que o subdesenvolvimento era apenas uma etapa anterior ao desenvolvimento e que bastaria investir nos setores sociais para que o país deixasse de ser considerado ‘atrasado’. Essa concepção não considerou as desigualdades sociais como fruto da má distribuição de renda e por isso atribui-se ao ambiente social a culpa pela miséria e o baixo desempenho econômico do país.

A pré-escola torna-se o local por excelência para corrigir os efeitos negativos que o meio social pode impingir nas crianças em seus primeiros anos de vida, ganhando um amplo espaço nas políticas administrativas. Mas, ao mesmo tempo, o Programa Nacional de Educação Pré-escolar (1981) apresenta uma série de contradições e de ambigüidades.

Abrantes (1987), faz uma análise do I Plano Nacional destinado às pré-escolas e detecta uma série de paradoxos no texto do documento.

O primeiro ponto diz respeito à função da pré-escola, pois ao mesmo tempo que admite a impossibilidade da escola propiciar a ascensão social, já que as desigualdades sociais são inerentes ao sistema capitalista, reafirma o papel primordial da pré-escola como instrumento para construir uma sociedade mais igualitária.

Em seus objetivos, o plano determina que a pré-escola possui uma finalidade própria, baseada nas necessidades do desenvolvimento psicopedagógico das crianças, mas revela a necessidade de eliminar a carência cultural, causadora da repetência e evasão escolar.

O texto aponta, ao mesmo tempo, a necessidade de oferecer condições para as crianças terem acesso e permanência na escola, reconhecendo as desigualdades sociais como determinantes para a evasão. Contudo, acredita fazer da escola um mecanismo de ascensão ao oferecer uma escola mais igualitária agindo na base, ou seja, no nível pré-escolar, esquivando-se de rever a porcentagem do orçamento da União e as deficiências do sistema quanto à universalização do ensino.

A pré-escola surge como um mecanismo eficaz para promover a universalização do ensino, que supostamente não se deu pela incapacidade das classes populares incluírem-se no sistema devido à ausência de uma cultura adequada, e não pelos mecanismos excludentes do sistema, que não possibilita a escolarização dos cidadãos.

Nesse contexto, o MEC aponta a necessidade de descentralizar a gestão com a participação da comunidade, baseado no Plano Nacional de Desenvolvimento (1980-1985). Desse modo, o governo apodera-se do discurso crítico da população, que pede mais participação, e implanta projetos como o Programa Nacional de Educação Pré-escolar.

A participação popular caracteriza-se pela colaboração e não promove uma representatividade da comunidade nos órgãos (Associação de Pais e Mestres). Além disso, o ministério estabelece um controle centralizado, normatizando os conteúdos educacionais, as diretrizes, as avaliações e os recursos financeiros. Também observa-se uma primeira referência aos municípios, como a instância administrativa mais próxima da comunidade, apontando os caminhos que futuramente culminaram com a municipalização do ensino.

Transfere-se as deficiências de funcionamento do sistema para a comunidade, mas a solução dos problemas continua sendo elaborada e determinada pelos governos, cabendo à comunidade executar os projetos sem discutir suas reais finalidades.

Na década de 80, Kramer (1991) e outros educadores (SAVIANI, 1995) constróem um referencial teórico que se contrapõe às concepções propagadas pós Movimento

da Escola Nova, ou seja, a compensatória e a preparatória. Essa tendência é denominada de crítica, já que não considera a instituição escolar como uma instância reprodutora das estruturas sociais e das injustiças que ela gera, mas um local apropriado para que a criança adquira consciência social e cultural:

Assumindo as crianças como indivíduos que pertencem a grupos sociais, entendemos que a pré-escola que lhes oferecemos deve necessariamente contribuir para sua inserção crítica e criativa na sociedade. (KRAMER, 1991, p. 37)

A tendência crítica não ganhou espaço nas ações governamentais que continuaram pautando-se numa visão assistencialista de Educação. As conseqüências dessa política apontadas por Rosemberg (2002) foram: uma ‘demografização’ da educação infantil com o aumento no número de alunos, provocando novos processos de exclusão social, pois crianças negras e pobres (geralmente do Nordeste) com 7 anos ou mais ficaram retidas no pré, ocupando o lugar de outras crianças das camadas populares. Além disso, os programas retardaram o processo de construção de um modelo de educação infantil centrado nas necessidades culturais das crianças.

Esse contexto favoreceu um modelo de profissionalização do trabalho docente na Educação Infantil, considerando os parâmetros do Ensino Fundamental. Contudo, a relação com o *outro* (criança) conferiu uma teoria que em tese deveria se diferenciar devido à idade das crianças e ao seu desenvolvimento. Assim, observa-se que a pedagogia para a educação infantil surge teoricamente com uma proposta diferenciada do ensino de 1º grau.

O surgimento das primeiras instituições de cuidado destinadas à primeira infância na Europa preocupou-se basicamente em preservá-las das guerras, da mortalidade infantil, oferecendo cuidados básicos de saúde.

No Brasil, essas instituições ganham características assistencialistas e funções sociais que acentuavam a importância da escola de primeiro grau. Porém, é necessário frisar que as demandas subjetivas da Educação Infantil são um tanto diferenciadas do Ensino Fundamental.

O grau de envolvimento pessoal do docente com seus alunos ganha uma outra dimensão, um tanto mais subjetiva que nas primeiras séries subseqüentes, devido às demandas muito próprias do contexto escolar das instituições de Educação Infantil.

Os professores precisam ater-se desde os cuidados básicos de higiene até a aquisição de conteúdos escolares como é o caso da alfabetização, que possui um valor social tão acentuado que praticamente tornou-se obrigatório no último ano da pré-escola.

O papel de educar a criança na primeira infância dividiu-se entre a mãe e a professora, no caso das pré-escolas, criando uma ambigüidade acerca da função da professora de educação infantil.

Algumas pesquisas evidenciam que no imaginário de familiares e das professoras o lugar ideal para as crianças é junto da família e principalmente da mãe. Por isso, o tempo que a criança deve permanecer na instituição de educação infantil deve restringir-se a um período do dia, com menos horas do que o determinado pelos Planos Municipais de Ensino.

A professora deve ensinar o que inevitavelmente a criança não pode aprender com a educação assistemática que se dá na família. Essa divisão de papéis entre as mães e as professoras criou uma resistência de ambas as partes que se revelam no convívio diário entre a família e a escola.

As professoras confundem seu papel de professora com o de mãe ou de um parente próximo da criança (a tia), já que o elemento afetivo tornou-se fundamental para educar as crianças em nossa.

As mães, quase sempre sentem-se culpadas por deixar seus filhos nessas instituições e cobram das profissionais de educação infantil o desempenho de seu papel e ao mesmo tempo a educação sistemática.

Essa realidade permite supor que as imagens da função docente que estão guiando as práticas dos professores de Educação Infantil confundem-se ainda com o papel desempenhado pelos adultos da família, confrontando a atribuição de função de dois espaços bem delimitados: o privado (a família) e o público (escola).

Ao mesmo tempo os professores precisam articular as questões objetivas do sistema de ensino (número de alunos, idades dos alunos, currículo e etc.). Com isso, percebe-se um grau de exigência e comprometimento pessoal desse professor que dificulta uma especificidade sobre sua função e ao mesmo tempo provoca angústia e/ou apatia em vários docentes que atuam nesse nível de ensino.

Compreender como essas imagens foram construídas e sedimentadas poderá revelar as várias demandas da profissão docente na Educação Infantil.

As características objetivas da profissão podem ser evidenciadas na atual profissionalização docente que nesse nível de ensino vem ganhando importância no cenário nacional.

No município de São José do Rio Preto, por exemplo, as professoras desse nível de ensino recebem a mesma remuneração e os benefícios salariais que as do ensino fundamental. O tempo de trabalho na instituição também é o mesmo, mas há uma diferença



entre o tratamento dispensando por ambos níveis educativos por conta do FUNDEF, já que esse dispensa verbas que auxiliam o nível fundamental na reforma e manutenção dos prédios escolares e nos cursos de educação continuada.

A relação com o *outro* (nesse aspecto compreendido como a comparação entre os professores da Educação Infantil e os do Ensino Fundamental) é marcada pela diferença de reconhecimento oficial entre esses profissionais, o que diminui a importância social dos professores da Educação Infantil.

As características subjetivas da profissão docente na Educação Infantil podem ser evidenciadas por meio das teorias da educação que foram historicamente construídas. De modo geral, pode-se afirmar que a pedagogia tradicional caracterizou o trabalho docente na instituição de primeiro grau e a pedagogia nova guiou o trabalho docente na Educação Infantil.

No contexto atual das instituições de Educação Infantil tudo indica que ambas pedagogias combinam-se em vários contextos para significar a profissão docente, já que esse nível baseou-se nos modelos de ensino e cultura escolar do ensino fundamental.

### **2.3 Infância e pedagogia**

Os dois sentimentos da infância, a paparicação e a moralização, interpretados não do ponto de vista da afeição, mas do ponto de vista do significado que os adultos atribuem à criança, “da consciência da particularidade infantil”(ARIÉS, 1981), vão acompanhar as pedagogias modernas nos dois últimos séculos.

Charlot ( 1979 ) considera esses sentimentos paradoxais como o reflexo da contradição da sociedade moderna que busca imprimir maior equilíbrio entre a liberdade e o controle, entre natureza e cultura, projetando na criança seus anseios e suas frustrações. Em consequência a criança acaba por se auto-representar a partir dessas imagens e expectativas que o adulto apresenta na relação que estabelece com ela, seja no contexto familiar ou institucional.

A representação da infância, como um momento particular da vida, e da criança, que é um ser diferente do jovem, do adulto e do senil, se configurou de modo abstrato e idealizado nas sociedades modernas. A criança não é representada a partir de seu contexto social e das determinações econômicas a que é submetida, mas a partir de uma concepção do que seja a infância, homogeneizando e cristalizando uma idéia de infância.

No universo dos discursos de pensadores que influenciaram o ideário moderno acerca do conceito de criança, observa-se que há uma preocupação em apresentar ou fundamentar uma idéia mais do que estabelecer uma teoria a partir do contexto social. A redução do social no individual faz da representação de criança e de pedagogia uma profissão de fé.

Segundo Kramer (1995), a ideologia liberal imprimiu características próprias para representar a criança e a pedagogia e exercer a dominação da classe burguesa. Atualmente, a criança exerce um papel diferente de outros tempos e contextos, revelando que assim como a sociedade passa por transformações sociais os conceitos e representações de seus atores sociais também se alteram:

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. (KRAMER, p. 19)

Essa ideologia concebe a infância a partir de uma natureza infantil, desvinculando-a do seu contexto social e das relações de produção: sua classe social e sua cultura.

Essa natureza infantil é tomada a partir das características biológicas da criança (idade, maturidade biológica) e não dos papéis que a criança desempenha dependendo da classe social a qual pertence.

Segundo Charlot (1979), a relação adulto-criança é significada pelo adulto a partir do ponto de vista da dependência biológica da criança. Porém essa relação também é marcada pela dependência afetiva que o adulto acaba estabelecendo com a criança no desempenho de sua função. Assim, não se pode conceber a mãe sem o filho e o professor sem o aluno.

Nessa relação o adulto também estabelece uma relação de autoridade com a criança, que é justificada pela sua dependência biológica, social e econômica.

A representação da infância guarda extrema relação com a noção de tempo e evolução, pois seu significado remete ao desenvolvimento fisiológico da criança e a partir dele busca explicar a essência da natureza humana.

A infância representa o início da humanidade e sua essência deve ser preservada ou educada para se alcançar uma sociedade ideal. A partir dessas características é que os adultos vêem a criança como um ser contraditório que ora aparece com alguém frágil e que por isso é inocente e mau ou inacabado e que por isso é perfeito e imperfeito. Segundo Charlot (1979, P.142):

A sociedade, como o adulto, projeta-se na criança. Sua representação da infância traduz o que ela é e o que quer se tornar. Se a infância serve de suporte a essa projeção, é em razão de sua dimensão temporal. Não existe problema pedagógico da infância senão para as sociedades que imaginam sua realização ideal no tempo. Só as sociedades que se concebem, elas mesmas, como históricas projetam seus ideais numa teoria da infância. A diferença entre sociedade ideal e sociedade real exprime-se, então, por uma separação temporal que atua sobre as três dimensões do passado, do presente e do futuro. A idade de ouro da sociedade é o passado: passado humano de antes do pecado original ou de antes da queda da alma, ou passado individual precedendo a corrupção social. O presente é, simultaneamente, o tempo da corrupção atual e o da sociedade real. O futuro é risco de corrupção aumentada e possibilidade de retorno à pureza original.

Ao localizar o significado da infância na sociedade moderna e o projeto de educação que deveria se dar em tal contexto, observa-se que o sistema republicano exigiu uma nova teoria da educação, pautada no ensino laico e na razão científica. Essa característica dava um tom de certa neutralidade às opções políticas dos teóricos e filósofos da educação moderna.

A neutralidade revela-se nos discursos dos filósofos que apontam um projeto político voltado para a formação do homem ideal e conseqüentemente de uma sociedade ideal, distanciando-se das realidades econômicas, sociais e políticas daquele contexto.

Segundo Touraine (1994) a modernidade foi a busca da transposição das explicações pautadas na idéia de Deus para a Razão que passa a ser o norte de todos os sistemas filosóficos.

Nessa perspectiva as idéias que guiaram a pedagogia moderna constituíram-na enquanto um campo ideológico que idealizou tanto o cenário educativo (a escola) quanto a atuação dos seus atores sociais (professores e alunos) com vistas a uma sociedade ideal.

Isso ocorreu devido ao ocultamento da função política que a educação desempenha e a ênfase na formação cultural do indivíduo. A cultura é posta como o elemento que desencadeia a formação das pessoas independentemente de suas condições sociais. Essa idéia camufla os conflitos existentes entre as classes sociais e a determinação que a instituição escolar exerce nesse processo:

Os grandes pedagogos não ignoram que a educação é política. Não é por acaso que se encontram entre eles pensadores que desenvolveram, ao mesmo tempo, uma teoria política e uma teoria pedagógica, como Platão, Locke, Rousseau, Kant, Alain, etc. Esses grandes pedagogos, aliás, sublinham, eles mesmos, a importância política da educação. Além disso, não abandonaram, quando tratam da educação, toda referência à política; Rousseau fala da tirania do bebê, Locke trata da educação do sentido da justiça e do sentido da propriedade, etc. Mas, no momento em que dão ao processo educativo uma interpretação política, julgam esse próprio processo como cultura intelectual, moral, religiosa, estética, etc. sem nele integrar diretamente elementos políticos. Para eles, a educação é politicamente importante porque tem conseqüências políticas. Mas, em sua natureza, a educação é um fenômeno cultural

determinado por objetivos espirituais cujo fundamento é filosófico, e não sócio-político. (CHARLOT, 1979, p. 28).

O funcionamento ideológico da educação está em reduzir o político no cultural e o social no individual, explicando todo o funcionamento da sociedade de acordo com as capacidades individuais de cada pessoa e não pelas determinações históricas e sociais de cada contexto.

A sociedade, parece assim, a soma dos indivíduos e não o resultado da interação entre eles no jogo das forças políticas que regem as relações sociais.

Segundo Charlot (1979), as pedagogias, enquanto formas ideológicas responsáveis pela construção da imagem docente, são provenientes das idéias filosóficas de Platão (Pedagogia Tradicional) e Rousseau (Pedagogia Nova). Tais teorias desvincilharam-se do contexto social, provocando uma dicotomia entre a realidade social e os discursos sobre o projeto moderno de educação e sociedade.

A concepção de homem em Platão e em Rousseau remete a uma essência que deve ser desenvolvida pela Cultura, enquanto um elemento abstrato e absoluto, idealizado na idéia de Deus ou de Natureza.

Para Platão a essência do homem é a alma, imagem do divino (inteligível), devendo a educação, por intermédio da cultura, oportunizar um contato cada vez mais estreito com esse elemento. O corpo (sensível) deve ser domado ou servir de instrumento para elevar o homem do sensível para o inteligível.

A partir dessa justificativa metafísica a Cultura constitui-se num método de ensino que deve domar o corpo, seus desejos e paixões, em busca de um Bem universal que deverá surtir efeito da parte (indivíduo) para o todo (sociedade).

Em Rousseau a essência humana é a Natureza, da qual a sociedade civil só faz usurpar. Por isso, a educação, por meio da cultura, precisa viabilizar um caminho que não castre a pureza natural da criança:

Encontra-se constantemente, na história da pedagogia, essa definição da cultura em função do objetivo metafísico supremo. Para a pedagogia, a cultura é um caminho para o Absoluto e implica uma lenta iniciação. Essa iniciação pressupõe uma ruptura inicial com o sensível, o artificial, o receio, o desejo, a ligação aos bens deste mundo, etc., enfim, com tudo o que se opõe aos valores essenciais. (CHARLOT, 1979, p. 52).

Essas concepções ideológicas de homem e sociedade, manifestadas na Pedagogia Tradicional e Nova colocam a educação como algo necessário, mas não como algo determinante na formação das pessoas, já que o homem possui uma essência que

inevitavelmente será desenvolvida. A função do professor é ajudar a criança e o jovem a se tornarem o que já são.

Nesse contexto o professor aparece como um simples condutor, guia, mediador, imagens dos primeiros preceptores da Grécia Antiga.

O isolamento de crianças e jovens em locais destinados à educação formal (escolas) justifica-se e também faz jus a distância que devem manter do ambiente social. Esse enclausuramento permitiria o contato da criança e do jovem com a sua essência, assim como o retiro espiritual dos padres tornou-se uma prática apostólica:

A educação concebida como cultura deve realizar no homem a essência humana. Mas essa essência humana é inalienável. O Homem é elemento de uma ordem cuja filosofia mostra que ele é eterno: ele próprio é, portanto, eterno. O Homem está sempre no fundo do homem, por mais pervertido que este último possa parecer. Nenhum homem é a tal ponto corrompido que não deixe totalmente de ser homem; a humanidade sempre se manifesta de alguma forma no homem. Nesse sentido, todo ser, por mais endurecido que seja, pode sempre converter-se. A conversão é esse movimento pelo qual um indivíduo reencontra o essencial do que constitui a natureza humana, mesmo que ele estivesse, até então, desviado de sua vocação de ser humano. (CHARLOT, 1979, p. 61).

Ambas pedagogias concebem o homem não a partir das realidades sociais em que está submetido, mas a partir de uma natureza humana que têm uma essência: a imagem e semelhança de Deus ou da Natureza. Assim, camufla-se a idéia de Natureza com a de natureza humana, causando uma ambigüidade que servirá para explicar e justificar a ideologia pedagógica e seu funcionamento acima das determinações do contexto social.

A contradição que surge das explicações filosóficas sobre a essência humana é manifestada por meio da corrupção, ou seja, se o homem possui a essência do Bem, Belo e Justo, porque então a corrupção o vence?

As explicações para tal fato são expostas de modos diversos por Platão e Rousseau, mas ambas acabam se complementando.

Para Platão o homem nasce com a propensão a viver suas paixões e desvios por conta dos instintos do corpo (corrupção original).

A criança deve tornar-se o adulto ideal e o seu inacabamento é motivo de preocupação. Por isso, a infância é um tempo que deve ser encurtado e esquecido, pois é o tempo da inexperiência, do vício, da animalidade:

A criança é, ao mesmo tempo, mais e menos que o animal: já goza da razão e do senso moral, mas, ainda próxima da animalidade, serve-se desta para o mal e torna-se, pior que o animal. Suficientemente homem para utilizar sua razão e sua consciência, não o é o bastante para dela fazer uso com conhecimento. (CHARLOT, 1979, p. 113).

A relação adulto-criança no contexto escolar pressupõe a existência de um modelo de adulto que não é aquele que a criança encontra em sua família e na sociedade, mas alguém que se aproxime do ideal de sabedoria e santidade. Essa imagem de adulto ideal é transferida para a figura docente no ensino sistematizado.

O professor deve guiar, deve intervir no processo educativo devido à insuficiência da criança face a sua formação moral e intelectual.

Em Rousseau a corrupção se dá quando o ser humano entra em contato com a sociedade (corrupção social). O inacabamento da criança é algo positivo e a infância deve ser preservada e estendida, pois seu desenvolvimento precisa ocorrer de modo “natural” e sem a intervenção viciosa do adulto:

Educar a criança é salvaguardar nela a infância; fazer dela um homem é preservá-la dessa corrupção que a separa da humanidade que ela carrega em si. Toda educação deve, portanto, apoiar-se nas necessidades e nos interesses naturais da criança. (CHARLOT, 1979, p. 122).

A partir dessa concepção, a relação adulto-criança no contexto escolar requer do professor a menor intervenção possível no processo ensino-aprendizagem, já que a criança possui uma sabedoria que não pode ser abafada ou distorcida pelo contato com um adulto naturalmente corrompido. Assim, o mestre deve aproximar-se do modelo ideal de adulto e da sua própria essência infantil.

Tanto em um sistema de pensamento quanto em outro, a educação e a cultura exercem um papel fundamental de resgatar a essência do Absoluto, do ser ideal, mas funciona apenas como uma condição a ser oferecida e não como um fator determinante para a formação social de crianças e jovens.

Quando a educação fracassa torna-se difícil avaliar as causas sociais que provocaram tal resultado, já que a essência de tudo já está no homem. Tanto em Platão, quanto em Rousseau os erros e desvios estão por conta do próprio aluno ou mais atualmente dos professores e dos familiares.

Ao atribuir os fracassos aos próprios alunos é possível justificar as diferenças sociais e culturais (teoria da privação cultural), já que cada pessoa possui uma essência que acaba determinando hierarquicamente seu lugar na escala social. Tanto em Platão como em Rousseau o fato de haver um fracasso está por conta da essência de cada pessoa, no estágio de desenvolvimento que sua alma ou essência se encontra, da sua capacidade individual de resistir aos seus impulsos naturais.

Segundo Kramer (1995, p.18):

O sentimento de infância resulta, pois, numa dupla atitude com relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão. As noções de inocência e de razão não se opõem, elas são os elementos básicos que fundamentam o conceito de criança como essência ou natureza, que persiste até hoje: considera-se, a partir desse conceito, que todas as crianças são iguais (conceito único), correspondendo a um ideal de criança abstrato, mas que se concretiza na criança burguesa.

A ordem essencial do universo confirma-se quando por meio da ideologia expressa em ambas pedagogias é possível estabelecer uma relação de causa e efeito entre a natureza humana e a sociedade, ou melhor, se a sociedade está corrompida deve-se aos indivíduos que a compõem e não às relações sociais estabelecidas e condicionadas pelas estruturas sociais:

Tendo demonstrado que a sociedade ideal valeria o que valeriam os indivíduos chamados para constituí-la, a pedagogia pode considerar que provou que a sociedade vale o que valem os indivíduos que a compõem. Estabeleceu assim, um processo de tipo circular que fecha o sistema, a validade do postulado sobre o qual inicialmente se apoiou. Além disso, a natureza humana e, em consequência, a sociedade ideal que dela se deduziu repousam em fundamentos que exprimem a ordem essencial do universo. Estrutura do universo, estrutura da pessoa e estrutura da sociedade estão assim estreitamente ligadas; a sociedade ideal depende da natureza humana, que é, ela própria, o reflexo de uma ordem metafísica. (CHARLOT, 1979, p. 72).

A consolidação dos sistemas de ensino contou com o laicismo e o cientificismo como uma forma de extirpar as influências da tradição do mundo católico. Mas a influência da cultura como algo que oferece ao homem um contato metafísico com o criador aparece na história da filosofia num percurso contínuo, alterando sua forma de ser denominada sem contudo modificar o seu paradigma.

Na história da pedagogia vê-se que a influência religiosa está muito presente na cultura a ser transmitida às gerações. Tanto na sua forma (ritualística) quanto no seu conteúdo (espiritual):

A cultura é um domínio quase sagrado, no qual o homem celebra, através de ritos diversos, o culto da Humanidade. A educação *cultural* é sempre um pouco uma educação *cultural*. Por isso a educação jamais é plenamente concebida como um serviço, público ou privado. Ela sempre aparece um pouco como *apostolado*, vocação. (CHARLOT, 1979, p. 54).

As consequências dessas pedagogias ideológicas são imagens distorcidas da visão de cultura enquanto um fenômeno ligado à dimensão religiosa, o ensino como vocação, apostolado e o professor como o reflexo de um modelo humano ideal.

## 2.4 O ideário pedagógico da Educação Infantil

Pode-se afirmar que a profissão docente na Educação Infantil surge em plena modernidade, mas seu ideário encontra suas raízes em filósofos e pensadores presentes desde a Grécia Antiga (Platão).

A teoria da educação nasceu independentemente da visão que a humanidade acumulava sobre a infância e a criança, já que ela preocupou-se basicamente em idealizar e executar um projeto mais que compreender os fenômenos sociais que determinam as condições objetivas da vida social.

A Pedagogia Tradicional surgiu em uma sociedade aristocrática que tinha como preocupação central manter as hierarquias sociais. Durante a Idade Média era preciso educar o povo para conter seus impulsos individuais e aceitar uma organização social preocupada em garantir os patrimônios familiares. Para tanto, a resignação dos jovens ao exército, ao convento ou mesmo para os casamentos acordados era mantida por meio da disciplina e do ascetismo. (SNYDERS, 1981).

Na sociedade burguesa os princípios da Pedagogia Tradicional atenderam aos anseios da classe dominante, já que a resignação dos proletários foi importante para justificar as diferenças sociais a partir das diferenças das capacidades individuais e da herança material de cada família.

A Pedagogia Nova considera o homem a partir de uma igualdade natural, contrapondo-se a equiparação do ponto de vista do social. Mas como tal preceito se dá de modo abstrato, tal pedagogia deixa de considerar as diferenças sociais e culturais que acompanham as crianças desde o seu nascimento e que por isso as torna diferentes entre si.

Essa pedagogia também atende aos interesses de uma sociedade liberal que acentua a iniciativa individual em detrimento das diferenças sociais, deixando as influências do contexto e sua conseqüente determinação dos papéis sociais camuflados:

A pedagogia nova corresponde bastante a um capitalismo moderno, que reclama a mobilidade econômica, a invenção, a expansão. A partir do fim do século XIX, e cada vez mais, a burguesia hesita, assim, entre os dois tipos de pedagogia, que, todos dois, respondem a suas necessidades, mas a necessidades contraditórias. Economicamente, o neocapitalismo de sociedades em expansão acomoda-se muito bem a uma pedagogia da iniciativa, da criatividade, da rejeição dos modelos antigos, da cooperação dos indivíduos no seio de equipes de trabalho. Mas, social e politicamente, a burguesia necessita de uma pedagogia da resignação, da disciplina, do respeito às hierarquias, da interiorização dos modelos tradicionais de comportamento. A pedagogia ideal é, para a burguesia atual, uma pedagogia da iniciativa individual e da cooperação social, que não recoloca em causa as estruturas e hierarquias sociais. (CHARLOT, 1979, p. 139-140).



Tanto o ideário de uma pedagogia quanto o de outra acabam se fundindo nos discursos oficiais para legitimar a ideologia liberal. Contudo, a pedagogia nova inscreve uma mudança política, já que contesta os modelos dos adultos e embora seja impossível abster-se dos modelos dos adultos para educar as crianças, o discurso da pedagogia nova acaba contestando a sociedade adulta e suas estruturas sociais, políticas e econômicas. A idéia de corrupção social proposta pela pedagogia nova inicia um novo discurso sobre a educação das crianças e jovens, pautado na liberdade e na cultura infantil.

O ideário da Pedagogia Nova e de alguns de seus pensadores compôs o discurso acerca das funções das instituições de Educação Infantil e de seus docentes.

No caso específico da pré-escola, alguns pedagogos e filósofos tornaram-se os idealizadores da pedagogia desse nível de ensino. Cronologicamente podemos considerar Comênio como um dos precursores dos estudos acerca do desenvolvimento infantil. Observa-se em sua obra, desde o título, *Didática Magna: Tratado de Ensinar Tudo a Todos* (1985), a preocupação em integrar uma formação que atendesse aos aspectos objetivos e subjetivos da pessoa.

O desenvolvimento infantil é metaforicamente associado à evolução biológica de uma planta. O adubo que favorecerá esse crescimento é a razão. Assim, é preciso adubá-la desde cedo, garantindo que a planta não crescerá frágil. A representação da infância é de um alicerce para a formação moral e racional do homem:

Do que foi dito, é evidente que é semelhante a condição do homem e da árvore. Efetivamente, da mesma maneira que uma árvore de fruto (uma macieira, uma pereira, uma figueira, uma videira) pode crescer por si e por sua própria virtude, mas, sendo brava, produz frutos bravos, e para dar frutos bons, doces tem necessariamente que ser plantada, regada e podada por um agricultor perito, assim também o homem, por virtude própria, cresce com feições humanas (como também qualquer animal bruto cresce com as suas feições próprias), mas não pode crescer animal racional, sábio, honesto e piedoso, se primeiramente nele se não plantam os germens da sabedoria, da honestidade, e da piedade. Agora importa demonstrar que esta plantação deve ser feita enquanto as plantas são novas. (COMÊNIO, 1985, p. 127)

Em seguida Rousseau (1712 – 1778) inaugura uma outra pedagogia ao considerar a criança do ponto de vista de suas potencialidades naturais. Seu paradigma propunha a atenção para cada fase do desenvolvimento infantil, considerando a criança em sua individualidade. Ele vislumbra uma pedagogia da infância diferente da razão adulta. Contudo, essa concepção também compara o desenvolvimento humano ao desenvolvimento das plantas, numa visão evolucionista, fundamentando a concepção racionalista da pedagogia moderna:

Dizem que a natureza é apenas o hábito. Que significa isso? Não existem hábitos que só se contraem pela força e jamais abafam a natureza? Assim é, por exemplo, o

hábito das plantas cuja orientação vertical é contrariada. Posta em liberdade, a planta conserva a inclinação que a forçaram a tomar, mas nem por isso a seiva muda sua direção primitiva e, se a planta continuar a vegetar, seu prolongamento voltará a ser vertical. O mesmo ocorre com as inclinações dos homens. Enquanto permanecemos na mesma condição, podemos conservar as que resultam do hábito e nos são menos naturais, mas, assim que a situação muda, o hábito cessa e a natureza retorna. A educação certamente não é senão um hábito. (ROUSSEAU, 1999. p. 09-10)

A influência de suas obras ou o modo como ela sofreu o processo de representação dentro do sistema escolar permitiu uma leitura que gerou uma visão espontaneísta da pedagogia para a primeira infância, deixando a criança a própria sorte. Porém, é necessário considerar que para Rousseau (1999) o professor exerce uma função primordial na educação das crianças rumo as suas potencialidades naturais. (CERISARA, 1990).

Rousseau (1999) preocupou-se em delinear uma pedagogia, um projeto de educação que formasse os homens do futuro para uma sociedade equilibrada. Assim, a infância representa a esperança de uma sociedade mais harmônica e justa, mas para tanto é preciso preservar a infância, suas potencialidades naturais e cuidar de sua disciplina.

A corrupção aparece como uma condição dos seres humanos desde o nascimento. O fato de nascer num determinado contexto já disponibiliza a criança para uma formação moral defeituosa. Daí a tentativa de afastá-la da sociedade urbana e encerrá-la num ambiente menos devasso, que preserve sua natureza.

As obras de Rousseau influenciaram estudiosos da área educacional como Pestalozzi (1746 – 1827), inspirando-o no exercício da função de mestre-escola em instituições criadas por ele na Europa.

Fröebel (1782 – 1852 ), discípulo de Pestalozzi, a partir das obras de seu mestre pôde elaborar uma pedagogia autônoma, concebendo uma teoria sobre o desenvolvimento infantil da primeira infância de acordo com suas observações diretas. Para tanto, utilizou-se também das idéias de Comenio numa concepção que considera o meio como um fator importante para o desenvolvimento das potencialidades infantis, que metaforicamente é comparada ao das plantas. A criança guarda em sua essência (semente) o homem de amanhã e o seu desenvolvimento moral depende inteiramente da educação.

A educação deve obedecer a um processo composto por períodos de desenvolvimento, pautado por uma coerência interna que considera as necessidades e os interesses próprios de cada indivíduo em um determinado momento da vida em busca da auto-realização. A essa característica um tanto genética e ativa também observa-se a totalidade de

sua teoria de educação que considera Deus a fonte de toda criação, sem o qual a humanização das pessoas é impossível, já que a espiritualidade é um fator primordial para a busca da individualidade:

A Educação consiste em suscitar as energias do homem como ser progressivamente consciente, pensante, inteligente, ajudá-lo a manifestar, com toda pureza e perfeição, com espontaneidade e consciência, sua lei interior, o divino que nela há (FRÖEBEL *apud* LUZURIAGA, 1980, p. 201).

A relação adulto-criança ou professor-aluno responde a mesma analogia do cultivo das plantas: a professora é a jardineira que deve cultivar suas plantinhas. Paralelo a esse modelo também é proposto a mesma relação mãe-filho, na qual a observação e os carinhos do adulto condicionam o desenvolvimento integral da criança. (HUGLES *apud* ANGOTTI, 1992)

A professora froebeliana é naturalmente uma educadora, já que a relação afetiva com a criança provém do fato de ser uma mãe em potencial:

Mãe! Eis a designação que eu gostaria de dar a quantos se dedicam à educação da primeira infância. E da infância em geral. Pois mesmo o educador masculino, querendo cumprir a sua missão acompanhada de bênçãos, isto é, seguida de frutos verdadeiros, há de ter um coração de mãe. Há de possuir sentimentos maternos. (FRÖEBEL *apud* KOCH, 1985, p. 72).

Essa característica aliada à razão faz dessa professora o adulto ideal, integral, propício para desenvolver todas as potencialidades infantis, já que possui as características subjetivas (afeto, amor) e objetivas (a informação). Desse modo, sua formação deve considerar a observação das crianças como procedimento indispensável e sua conduta deve ser o modelo para a formação moral. Também necessita apresentar características ligadas à habilidades técnicas para organizar o ambiente de sala de aula.

De acordo com Moutinho *apud* Kuhlmann (1990), da primeira imagem da professora froebeliana (jardineira) derivou-se a da *tia*, já que seria impossível a criança referir-se à professora como mãe:

A regra geral do ensino infantil é que ele seja dado por uma senhora, e este preceito é de intuitiva justificação (...). Para lidar constantemente com os que devem freqüentar o Kindergaten é preciso aquela bondade e doçura de coração, que são apanágio da mulher, e propriamente da mãe, cujas vezes faz a mestra do jardim. Eis a razão porque os pedagogos alemães a chamam de tia, e aconselham que se acostumem as crianças a tratá-las por esse nome (...) ( p. 92).

Maria Montessori (1870 – 1952 ) também exerceu grande influência na pedagogia infantil, estabelecendo alguns parâmetros baseados numa educação científica. O fato de ser

médica e de se apoiar nos estudos de psicologia experimental e fisiológica garantiu-lhe uma visão positivista de ensino.

Os ideais da Escola Nova (que encontram como expoentes Rousseau, Pestalozzi e Fröebel) a saber – Liberdade, Atividade e Individualidade – enfatizam o desenvolvimento biológico da criança.

A educação deve possibilitar a auto-realização da criança, o desenvolvimento de suas potencialidades inatas e interiores que se desenvolveriam independentemente da ajuda de um adulto.

Nesse contexto, o professor deve ser um orientador que a partir das observações da criança oferece os materiais adequados para propiciar o desenvolvimento das capacidades infantis, visando a harmonia da criança com o seu ser, com os outros e o cosmos. Quanto às habilidades da professora:

Sua missão é preparar o ambiente, procurar o material de concentração, iniciar exatamente a criança. De ser sempre serena, deve estar sempre pronta para acudir quando for chamada, entregar-se às necessidades do amor e de confidências da criança, que são para ela toda uma preparação de vida. Diretora do ânimo, deve ela ter uma formação sobretudo moral. (MONTESSORI, 1965, p. 35).

O trabalho da professora deverá considerar o ritmo de cada criança, sendo que esta última ensinará a professora a voltar às suas capacidades inatas e aos valores como a sinceridade, o respeito, a originalidade e a criatividade. Nesse contexto o ensino se dá de forma natural, sob a orientação do adulto que respeitará a livre expressão da criança, segundo alguns passos ou estágios similares a uma evolução espiritual: a professora deve se concentrar na organização do ambiente, depois seduzir a atenção das crianças para as atividades e em seguida possibilitar que elas trabalhem sem a necessidade da sua presença.

Montessori (1989) primeiramente chamou a professora de mestra e essa deveria apresentar as seguintes características: delicadeza, autocontrole, praticidade, humildade, paciência e ser uma boa observadora. Em seguida a nomeia como diretora para depois chamá-la de professora. Porém, a compara a uma serva ou mesmo a uma empregada doméstica. Alguém que mais do que a mãe se curva diante da criança:

Ainda que a relação entre crianças e professora seja no campo espiritual, a professora pode, através de seu comportamento, encontrar um bom exemplo na boa doméstica. Ela mantém em ordem as vassouras do patrão, porém não lhe diz como deve usá-las, prepara com cuidado a sua comida, mas não lhe manda comê-la: apresenta bem a refeição e depois desaparece. Assim devemos nos comportar com o espírito em formação da criança: quando esta demonstra desejo, devemos estar prontos para satisfazê-lo. A empregada não vai incomodar o patrão quando ele está sozinho: se porém, é chamada por ele, apressa-se em saber o que deseja e responderá: “Sim Senhor”. Admira se lhe pedem para admirar algo e diz: “Como é Lindo”, ainda que não consiga ver beleza alguma. Do mesmo modo, quando uma

criança faz um trabalho com grande concentração, não devemos nos interpor, porém se mostra desejar a nossa aprovação, devemos dá-la generosamente. (MONTESSORI, 1989, p. 302).

Essas imagens da figura da professora de educação infantil apresentam algumas contradições que nesse nível de ensino parecem se manifestar de modo ainda mais ambíguo que no Ensino Fundamental.

Constata-se que a idealização sobre a função da professora acabou supervalorizando as suas competências, já que ela precisa realizar a função da família e também adiantar os conhecimentos ou costumes da instituição de ensino fundamental.

Paralelamente houve uma supervalorização da infância a ponto dos adultos verem na mesma o momento ideal de vida, algo que precisa ser prolongado. O ator responsável para perpetuar essa fase ou auxiliar a criança a desenvolver suas potencialidades é necessariamente a professora de pré-escola e sobre ela parece pesar todo o tipo de expectativa com relação à Educação Infantil institucionalizada.

### **3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E A ATUALIZAÇÃO DA FUNÇÃO DOCENTE**

Minhas representações sobre a função docente, originadas nos anos em que fui aluna das instituições públicas de ensino e também no curso de formação inicial, vieram à tona quando ingressei como professora do Ensino Fundamental (1º Ciclo) em uma Cooperativa de Ensino do município de São José do Rio Preto, SP.

As experiências como professora revelaram-me que o ideário propagado no curso de formação inicial (CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) era um tanto simplista e idealista, visto que o sistema de ensino exigia-me competências para gerenciar a sala de aula e todas as representações que estão em torno da figura do professor. Tais demandas extrapolam a função sócio-política da educação, que era bem enfatizada na formação inicial, já que também era necessário que dominasse as questões técnicas e pessoais que condicionam a prática docente.

Na configuração do corpo docente observava-se uma variação de concepções de ensino e conseqüentemente da função da instituição escolar. Além disso, os pais e familiares também apresentavam representações sobre a função do professor que muito influenciavam o trabalho docente.

Na medida em que essa comunidade escolar constituía-se (pais, professores, equipe técnica e etc.), eu experimentava a força e a influência que cada segmento social do grupo exercia sobre a minha prática docente.

Na relação diária com os alunos percebia o quanto o trabalho docente era contraditório, já que num momento eu privilegiava as questões subjetivas do ensino (ritmo de aprendizagem de cada aluno, diversidades de conhecimento e conhecimentos prévios que cada um já possuía) e em outro tinha que me ater às questões objetivas (seqüencialização do conteúdo escolar, avaliação, notas e etc.). Essas decisões sempre me provocavam dúvidas quase sempre insolúveis, já que nem mesmo a coordenadora conseguia respondê-las satisfatoriamente. O corpo docente também não conseguia estabelecer alguns consensos mínimos e muitas vezes as concepções de ensino se misturavam.

Estávamos iniciando a construção do projeto político-pedagógico daquela instituição e ao mesmo tempo eu estava definindo o meu perfil profissional. Em meio a uma série de expectativas frustradas, constatei que o trabalho docente é algo que se estendia muito

além da sala de aula, pois é condicionado por questões institucionais e também de gestão da comunidade.

Tais questões giram em torno principalmente da concepção de infância e da educação ideal para essa faixa etária. Portanto, eu deveria estabelecer um consenso pessoal diante das várias representações provenientes dos vários atores do contexto escolar, principalmente dos pais, sobre a educação que uma criança deve receber em uma instituição de Ensino Fundamental. Esse consenso seria importante para que eu estabelecesse um parâmetro, mesmo que mínimo, sobre a minha prática e a minha identidade docente. O estabelecimento desse consenso não queria dizer que eu concordasse com as concepções e opiniões dos pais sobre a educação formal e sistematizada de seus filhos, mas que de algum modo aquelas representações atingiam-me e alteravam minha concepção de criança e da educação que devem receber. A maneira como estabeleci o consenso, acolhendo as concepções, revendo-as com os pais e propondo outras, revelaram como estava identificando-me com a minha função naquela instituição.

Essa Cooperativa de Ensino era mantida pelos pais e por isso a opinião destes passou a prevalecer sobre os demais segmentos: professores, alunos, funcionários, coordenação e direção. Então, formou-se um colegiado composto por representantes de todos os membros, na tentativa de se negociar os problemas conjuntamente e apontar um caminho mais consensual. Contudo, a força dos pais, responsáveis pela manutenção econômica da escola, mostrou que as demandas educativas daquele grupo visava uma formação com ênfase sobretudo no produto e não no processo de ensino. Pouco interessava como a equipe pedagógica pensava o caminho educativo, o importante era que todos os alunos chegassem no final do ano letivo sabendo as mesmas coisas e na mesma profundidade. A impossibilidade dos resultados era vista como incapacidade dos professores e da equipe pedagógica e não como uma condição da própria realidade do sistema escolar.

Diante daquele contexto, o corpo docente e o corpo técnico-administrativo não puderam de fato expor seus pensamentos e nem se organizarem internamente para estabelecerem um consenso sobre a concepção de escola. Não havia espaço político para os professores debaterem suas propostas de ensino e o corpo técnico, refém da ideologia da maioria do grupo de pais, começou a direcionar o trabalho docente em torno de uma proposta pedagógica nomeada genericamente de “construtivista”. Essa proposta encontrou mais aceitação entre os pais do que a primeira, considerada um tanto genérica e romântica.

Ao ingressar na rede municipal de ensino do meu município com professora de Educação Infantil, tive oportunidade de conhecer um outro modelo de organização escolar.

Permaneci sete anos na mesma instituição (1997-2003) e essa experiência proporcionou-me uma série de questionamentos acerca das funções da escola e dos professores na sociedade contemporânea. O primeiro contato com a cultura dessa instituição escolar causou-me um grande impacto.

Cada professor realizava o seu trabalho individualmente e não havia praticamente nenhuma preocupação em discutir o processo pedagógico. Os funcionários da escola exerciam total autoridade sobre os horários de merenda e higienização do ambiente físico e isso dificultava uma organização em prol do planejamento dos professores. Não havia uma coordenadora pedagógica, cabendo à diretora acumular essa função.

A direção dificultava o funcionamento orgânico da escola. Por não apresentar competência para trabalhar com as questões burocráticas e pedagógicas, exercia sua autoridade com atos de corrupção, permitindo a funcionários e professores que retirassem a merenda e outros pertences da escola. Ao mesmo tempo, confrontava-se sempre com um outro grupo de professores que se opunha a sua gestão.

Esse contexto modificou-se com a chegada de uma coordenadora, que juntamente com os “professores da oposição” denunciaram as corrupções, provocando o afastamento e exoneração da diretora. Essa situação causou maior união do grupo de professores e uma nova esperança para os problemas pedagógicos, que diante de tantas questões mais gritantes pareciam o problema menor.

Os professores começaram a pensar em uma gestão mais democrática e um trabalho pedagógico coletivo. Contudo, por mais que os professores se organizassem, os choques de opinião e a ausência de alguém para mediá-los não permitia que ocorresse um avanço acerca das questões da prática docente, ocasionando um verdadeiro *stress* ao final do ano letivo.

Essa instituição escolar recebia crianças que vinham para a escola diretamente de suas casas e outras da creche ao lado. Por isso, algumas diferenças eram visíveis entre os dois grupos de alunos: vestimenta, regras de higiene e cuidados com o corpo. Era corriqueiro haver crianças da creche que vinham para a escola sem tomar banho e que frequentemente estavam resfriadas ou apresentavam doenças contagiosas. Também se observavam casos de agressões físicas sofridas pelas crianças na creche.

Esses alunos requeriam uma maior atenção do professor, visto que o docente penalizava-se com a situação física e emocional que essas crianças apresentavam. Ouvia-se declarações explícitas de compaixão e revolta dos professores com relação à situação social



dessas crianças, mas ao mesmo tempo também verificava-se um preconceito generalizado sobre todas as crianças da creche e suas supostas carências culturais.

As reuniões pedagógicas dessa instituição escolar eram bem diferentes daquelas da Cooperativa de Ensino. A direção organizava a reunião, discutindo o trabalho da escola conjuntamente com os professores: festas e datas comemorativas, higienização do ambiente, questões burocráticas e etc. Mas as questões da prática pedagógica não eram consideradas e até evitadas durante a reunião. Cada professor preocupava-se em planejar as atividades para a sua classe e naquele momento percebia-se que havia uma variedade de concepções sobre o currículo escolar e sobre o ensino. Quando dois professores resolviam planejar juntos, preocupavam-se basicamente em buscar as mesmas atividades sem discutir os objetivos e as concepções.

Durante o planejamento, a direção não conseguia direcionar os debates sobre a função de nossa escola, articulando-a com as demandas da sociedade contemporânea. Os professores acabavam reproduzindo o planejamento dos anos anteriores, apresentando tópicos do conteúdo que seriam desenvolvidos.

As relações das professoras eram estabelecidas mais nos aspectos pessoais (amizade, companheirismo e etc.), do que nos aspectos profissionais, pois raramente as professoras trocavam informações sobre as leituras e/ou cursos que estavam realizando ou sobre as aulas.

Os conflitos entre professores, funcionários, pais e a própria direção, recebiam um tratamento mais paternalista do que profissional, pois o discurso da direção e sua prática eram de buscar uma união em prol da família que constituíamos no local, sem perceber o quanto as ações e discursos da instituição escolar possuem uma intenção política. Esse contexto revelava o tom personalista que a direção imprimia na cultura organizacional em detrimento de um projeto coletivo.

Entre os professores, havia dois grupos que buscavam legitimar suas idéias. Um grupo que estava mais tempo na escola e exercia o magistério por mais tempo e um outro que era mais jovem. Como a direção não conseguia criar mecanismo para legitimar as idéias de ambos e buscar um consenso, os conflitos eram declarados e muitas vezes transpareciam aos pais, revelando que a escola não tinha um projeto pedagógico.

Tudo indica que essas características próprias dessa instituição, também estavam presentes nas demais instituições de Educação Infantil do município, pois a ausência de uma identidade pedagógica da rede municipal de ensino do município encaminhou as discussões para a organização de um currículo básico comum. A Secretaria Municipal de Educação

começou a refletir, com coordenadores e diretores, um currículo mínimo e o embasamento teórico de uma proposta. Por fim, depois de seis meses de discussão, optaram pela proposta construtivista.

Contudo, os problemas das escolas continuam latentes ou explícitos, pois lamentavelmente os professores participaram pouco da construção da proposta. Assim, constato que meus colegas queixam-se diariamente sobre o número de funções ou encargos e estão confusos quanto ao conteúdo pedagógico. Dizem que realizam vários papéis: enfermeira, mãe, avó, pai, psicóloga, assistente social, faxineira, empregada doméstica e etc. Ao mesmo tempo, alguns parecem não conseguir reverter esse número de funções em atividades pedagógicas, pois nas escolas de educação infantil, de forma generalizada, ainda prevalece uma cultura que separa um momento do outro: hora de brincar, hora de comer, hora de estudar, dificultando uma formação integral. Além disso, os cursos de formação continuada e mesmo os de formação inicial não conseguem estabelecer em suas práticas momentos que articulem os cuidados em todas as suas dimensões e geralmente privilegiam os aspectos cognitivos da aprendizagem.

Nesse contexto, algumas professoras parecem aceitar esses papéis como condição da profissão e outras revelam que isso não é função dos professores e sim da família. Sendo assim, é fundamental observarmos como esses professores articulam os vários papéis que desempenham ligados ao cuidado e a dimensão pedagógica e quais os significados que atribuem a esse fazer. Além de atuarem diretamente com as crianças, constituindo sua prática pedagógica, os professores são influenciados por outros professores e demais membros da escola e pelo contexto sociocultural no qual estão inseridos. Essa visão de ensino e conseqüentemente de escola atribui um movimento e uma mudança constante dos valores, crenças e significados por meio da interação nas relações dos atores no cotidiano escolar. Por isso, a escola precisa ser considerada em alguns aspectos:

Para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la com base em pelo menos três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. Essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar. (ANDRÊ, 2000, p. 42).

Desse modo, compreender as concepções dos professores de uma determinada instituição escolar sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos, constitui-se em tarefa importante, pois assim averiguaremos como se tece a complexa teia de

significados sobre a profissão docente a partir da prática e do discurso dos professores, vislumbrando a constituição da identidade docente na educação infantil.

Para Gimeno (1991), a profissionalidade ou a atuação prática dos professores é que constitui um dos caminhos para a profissionalização, ou seja, a construção de um saber docente, pois é na subjetividade do contexto escolar que o professor se revela como um sujeito histórico, mostrando seus conhecimentos, atitudes e valores no exercício da profissão. Contudo, essa prática não se limita à ação didática dos professores em sala de aula, pois esta é influenciada por práticas do funcionamento do sistema escolar e por práticas organizativas (organização escolar- gestão). Esses três tipos de práticas seriam de origem institucional. Além dessas, também há práticas educativas e de ensino (no sentido antropológico), pois ocorrem paralelamente à escolaridade e é inerente a uma determinada sociedade e também algumas práticas (concorrentes) que acontecem fora do sistema educativo e que portanto, não são pedagógicas, mas interferem na profissionalidade (políticas públicas, meios de comunicação e etc.).

Cunha (1998) alerta para os determinantes políticos e a lógica do mercado e da produtividade das empresas que requerem um conhecimento científico que seja útil, implementando a ideologia da urgência, com a intensificação do trabalho do professor e uma avaliação externa preocupada com o produto final. Essa concepção cultua o individualismo e reforça o trabalho isolado dos professores, além de favorecer uma carreira que promove os incentivos externos (cursos, trabalhos publicados, especializações) em detrimento das motivações intrínsecas, oriundas do convívio do professor com os alunos e demais membros da escola no seu processo de formação *in locus*.

Todos esses fatores parecem dificultar a construção de um projeto para a profissionalização, se tomamos como ponto de partida a profissionalidade docente (que ocorre no dia-a-dia), pois o cotidiano e a cotidianidade dos professores estão condicionados por fatores externos e internos que acabam pré-determinando a profissão. Porém, os professores não estão passivos e contribuem diariamente para as transformações da escola, mesmo que a longo prazo. Por isso, pesquisar sobre as práticas ou a profissionalidade docente constitui-se em perspectivas para a reflexão das finalidades da escola e os conhecimentos específicos a serem demarcados pela profissão nos cursos de formação inicial, continuada e na formação que ocorre na escola durante o exercício do magistério.

Segundo Gimeno (1991. P.65), a prática docente compreende a interação de três contextos:

- a) O contexto propriamente pedagógico, formado pelas práticas quotidianas da classe, que constituem o que vulgarmente chamamos “prática”. Este contexto define as funções que, de forma mais imediata, dizem respeito aos professores.
- b) O contexto profissional dos professores, que elaboram como grupo um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc.), produzindo um saber técnico que legitima as suas práticas. Este contexto pode reportar-se a subgrupos profissionais com diferentes ideologias, mesmo no interior de uma mesma escola, ou a todo o coletivo profissional.
- c) Um contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes.

A profissionalidade dos professores requer uma série de saberes e uma diversidade de funções que dificultam uma precisão teórica e prática, pois devem ser reelaboradas constantemente pelos professores de acordo com a sua relevância no contexto: estabelecer normas de conduta, planejar e executar determinado conteúdo, atender os pais, etc. Por isso, para Gimeno (1991), os professores recorrem mais às suas convicções e aos conhecimentos que adquiriu por meio da socialização do que ao conhecimento que supostamente acumulou na formação inicial, já que as várias tarefas requerem uma formação que nunca será suficiente para suprir as demandas.

Gimeno (1991) subdivide didaticamente quatro esferas ou níveis da atividade docente:

- 1- O ensino como ofício composto de saberes práticos adquiridos pela experiência: sua característica básica está em compreendermos que toda “a prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação” (GIMENO, 1991, p.82), ou seja, as práticas dos professores não são mecânicas, pois se originam a partir das condições locais e do repertório de valores que se manifestam, visivelmente ou não, por meio das escolhas que os professores fazem para dar aplicabilidade aos seus próprios conceitos mediados pelas teorias que adquirem na formação de modo geral.
- 2- O ensino como derivação do conhecimento, isto é, como aplicação de uma ciência: sua característica básica está em compreender que o professor não é simplesmente um reproduzidor ou um técnico que aplica determinado conhecimento científico, pois a prática educativa é, por si só, extremamente complexa, já que envolve a pessoa do professor como um todo e a sua capacidade de dar forma aos saberes científicos.
- 3- O ensino como uma arte que exprime a criatividade individual de quem o realiza: sua característica básica está em compreendermos que o professor é um “artista”, pois as técnicas e o conhecimento científico não engessam sua ação, já que são ferramentas que

ele utilizará para dar vida e singularidade ao seu fazer pedagógico. Contudo, essa realidade também está determinada pelas condições subjetivas do trabalho, que não oferecem autonomia necessária para considerar o ensino de fato uma arte na acepção da palavra, pois ele contém uma intenção e um projeto político, condicionado pelas demandas da sociedade.

- 4- O ensino como um empenhamento moral (a dimensão ética de quem o realiza): sua característica básica está em compreendermos que o professor é um “gestor de dilemas”, pois é justamente a capacidade dos professores de elaborarem a sua função social nessa sociedade contraditória que determina todas as ações docentes:

A actuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fossem nós cegos, que, uma vez solucionados, desaparecem. Pode ser o caso de conflitos pontuais, mas não é o da prática “normal”. Esta consiste em tomar decisões num processo que se vai moldando e adquire identidade enquanto ocorre, no decurso do qual se apresentam opções alternativas, face às quais é necessário tomar uma decisão. Os dilemas representam os pontos de conflito e “insegurança” da estrutura de esquemas, desde o nível mais pragmático, passando pelos esquemas estratégicos, até as idéias e valores de base que sustentam a articulação ação-pensamento nos professores. Dilemas que se referem a opções morais, a percursos alternativos, a racionalizações que se contrapõem para explicar e justificar ações. O cerne do processo educativo reside na escolha de modelos de desenvolvimento humano, na opção entre diversas respostas face às características dos grupos e aos contextos sociais. (Gimeno, 1991, p. 87).

Nesse sentido, a dimensão ética perpassa todas as outras dimensões do ensino, consciente ou inconscientemente, já que o discurso educativo origina-se dos pressupostos políticos, morais e ideológicos da sociedade. Por isso, segundo Gimeno (1998), para se configurar uma profissionalização é preciso caracterizar os alicerces morais da profissionalidade docente, pois eles determinam as escolhas mais pragmáticas. Além disso, Cunha (1998) acredita que a ética pode resguardar a prática docente dos discursos e das leis de mercado, tornando-se um mecanismo de emancipação da profissão. Para isso, é preciso investigar os valores que os professores atribuem às suas práticas, buscando uma compreensão sobre as contradições e significados das ações educativas. Desse modo, segundo Gatti (1996), apesar dos paradoxos e ambigüidades que dificultam a definição epistemológica da profissão, a identidade docente encontra-se em constante construção, pois é um processo complexo de interações entre os elementos idiossincráticos de cada pessoa e de suas representações sobre o mundo.

Com relação ao processo identitário da profissão docente, Nóvoa (1992) apresenta algumas questões que atualmente direcionaram a pesquisa a cerca da identidade docente.

Os modelos racionalistas de sistemas de ensino permitiram que as redes de ensino efetivamente se expandissem, atendendo à demanda da sociedade moderna. Mas ao mesmo

tempo contribuíram para a crise de identidade dos professores e sua desprofissionalização, pois eliminaram fatores essencialmente subjetivos da profissão como a convivialidade, o cotidiano do contexto escolar e etc. Esse novo paradigma provocou um redirecionamento das pesquisas, concentrando-se primeiramente em levantar dados que apontassem as características intrínsecas ao bom professor, depois a busca de encontrar o melhor método de ensino e em seguida focou-se no contexto de sala de aula (processo-produto). Após a década de 80, as pesquisas iniciaram uma nova fase, pois centralizaram a pessoa e o professor com entes de uma mesma relação, revelando um outro paradigma de pesquisa focado no processo de constituição da profissão docente. (NÓVOA, 1992).

Nóvoa (1992) apresenta três mecanismos que sustentam o processo identitário:

- a adesão a princípios, valores e projetos de maneira positiva, concernente às potencialidades de crianças e jovens,
- a ação calcada no consenso em torno de idéias conflituosas acerca das melhores maneiras de agir,
- a autoconsciência desencadeada a partir da reflexão do professor sobre sua ação.

A identidade dos professores pode ser melhor evidenciada por meio dos discursos e das práticas do contexto escolar e mais especificamente sobre a imagem (ancoragem) que os docentes possuem sobre si. Sendo assim, a adoção da teoria da Representação Social converte-se numa perspectiva interessante para essa pesquisa, já que por meio dela é possível verificar o contexto em que as concepções de Educação Infantil surgiram e como e porque elas são atualizadas pelos atores sociais num determinado ambiente escolar.

Nesse sentido, pode-se verificar a prevalência de algumas concepções de Educação Infantil que foram historicamente construídas. De acordo com a classificação apresentada por Assis (2004) temos:

- *Assistencialista*: as primeiras instituições destinadas aos cuidados das crianças eram asilos e casas para crianças desvalidas (1851). Preocupavam-se com a guarda e os cuidados básicos que deveriam ser dispensados às crianças, mas também com questões educacionais de cunho moralizante. Essa concepção sofreu algumas influências como: médico-higienista - combate à mortalidade infantil, pasteurização do leite (mamadeira), banco de leite ; jurídico-policia - proteger a

sociedade dos “menores” e religiosa - manutenção da ordem social- educação para a submissão.

- *Sócio-emocional*: surgiu com a criação das creches, já que tal instituição passou a dividir a função de cuidar da criança entre a mãe e outro adulto. Os discursos em torno de tal fenômeno atribuíram à creche como “um mal necessário”, já que a mãe é considerada o adulto ideal para educar e cuidar dos filhos.
- *Pedagógica/educacional*: nos séculos XVIII e XIX surgem no Brasil (1883) as pré-escolas com intenções econômicas (atender a alta classe social), iniciando a diferenciação entre creche (cuidar) e pré-escola (educar). Estruturou-se por meio de algumas vertentes que se combinam: *natural* ( baseada desenvolvimento espontâneo da criança) - Movimento da Escola Nova; *compensatória* - deve evitar o fracasso escolar de um grupo social considerado carente social, econômico e culturalmente e por isso a função da escola é compensar as carências por meio de programas compensatórios, como é o caso da merenda escolar; *preparatória* - baseia-se na crença pedagógica de que exercícios preparatórios desenvolvem a prontidão da criança para as competências cognitivas que deverão ser desenvolvidas no Ensino Fundamental; *crítica* - entende que a escola pode contribuir para a transformação social desde que a escola considere a criança como sujeito de sua história, possibilitando que ela tome consciência de sua situação.
- *Legal*: A constituição brasileira de 1988 dá início a tal concepção que vê a criança como um cidadão pleno de direitos e não somente sob a tutela da família.

Essas concepções aparecem nos discursos e nas práticas dos professores e se combinam dependendo do contexto e da necessidade pontual, revelando o seu caráter prático. O modo como os professores apresentam tais representações revelam como esses atores sociais estão negociando tais representações para si e para a comunidade escolar. Sendo assim, essa pesquisa investiga como a imagem docente na Educação Infantil está sendo construída a partir do jogo social estabelecido pelos atores do contexto educativo para que desse modo a função ou o papel desses professores possam ser evidenciados.

## 4. O CONTEXTO ESCOLAR, OS SUJEITOS E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

O fenômeno em questão foi analisado a partir do contexto em que se manifesta. Assim, a pesquisa realizou-se na instituição pública de Educação Infantil (E.I.), na qual a pesquisadora atuou como professora durante sete (07) anos. Para tanto, a mesma afastou-se de seu cargo e passou a exercer a docência em outra unidade escolar.

A escolha desse contexto deveu-se a algumas particularidades que o mesmo apresentava em relação a outras unidades escolares de E.I da rede municipal de São José do Rio Preto, SP e ao mesmo tempo por características genéricas que podem ser encontradas em outras instituições escolares dessa rede de ensino: a confiança e receptividade dos colegas, que se mostraram abertos e colaborativos com a pesquisa, facilitando a aproximação do pesquisador e o recolhimento dos dados; por essa instituição ser a única do gênero que divide o prédio com uma creche e conter um professor (sexo masculino) em seu corpo docente, caso único do município nesse nível de ensino.

Sabe-se dos riscos que essa escolha pode acarretar à pesquisa, pois a pesquisadora esteve imersa no *locus* de investigação como professora por muito tempo, mas contamos com a nossa capacidade de realizar o que André (2000, p.42) classifica como *estranhamento*:

... um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos, como por exemplo a triangulação. Nesses casos, o pesquisador busca uma diversidade de sujeitos (pais, alunos, professores, técnicos e em cada um desses grupos, posições diferenciadas), uma variedade de fontes de informações (entrevistas, observações, depoimentos escritos e orais, documentos) e diferentes perspectivas de interpretação dos dados (psicológica, pedagógica, sociológica, antropológica, lingüística, política, filosófica, histórica).

O quadro institucional dessa rede municipal estabelece uma divisão por faixa etária correspondente a: Jardim I (03 anos e 08 meses a 04 anos e 08 meses), Jardim II ( 04 anos e 08 meses a 05 anos e 08 meses) e Pré ( 05 anos e 08 meses a 06 anos e 08 meses). No caso específico da instituição investigada as classes estavam assim dispostas: período da manhã (Jardim I ( duas classes), Jardim II ( uma classe) e Pré ( uma classe)) e período da tarde ( Jardim I ( uma classe), Jardim II ( duas classes) e Pré ( duas classes)). As crianças com idade inferior a quatro anos permanecem o tempo todo na creche, enquanto as outras trocam de ambiente, revezando-se entre a creche e a pré-escola.



A escola localiza-se num bairro periférico da cidade e possui nove (09) professores, sendo oito (08) professoras e (01) professor, cinco (05) funcionários (uma merendeira, dois guardas, duas ajudantes de limpeza) e uma diretora, prestando atendimento a cerca de 230 crianças, sendo que em cada turma há de 20 a 25 alunos.

As atividades pedagógicas dessa pré-escola ocorrem em ambientes diferentes: sala de aula, pátio, parque e refeitório (que ocupa uma parte do pátio). Há um espaço do pátio que é coberto e um outro que não. Ambos destinam-se às atividades de Educação Física que os professores nomeiam como atividades de movimento, distribuídas num intervalo de duas vezes por semana. Em sala de aula ocorrem as atividades dirigidas e também a utilização do vídeo cassete e aparelho de televisão que os alunos utilizam para ver desenhos animados e de histórias da literatura infantil, que é uma atividade pouco dirigida pelo professor. Todas as turmas de alunos vão ao parque todos os dias letivos, variando o horário de permanência: 1 hora para o Jardim I, 40 minutos para o Jardim II e 30 minutos para o Pré. Essa atividade também não é dirigida pelo professor que apenas orienta os alunos quanto a utilização dos brinquedos (casinha, trepa-trepa, escorregador, balanço, gangorra e gira-gira) e supervisiona as brincadeiras. A maioria dos alunos utiliza o refeitório, mas como a disposição de mesas e bancos desse ambiente não comporta o número de alunos da instituição por período, os maiores (Pré) comem em suas carteiras individuais em sala de aula.

O prédio foi inaugurado há cerca de 20 anos, apresentando atualmente uma série de comprometimentos, que inclusive foram o motivo de uma mobilização dos pais no sentido de pedir a construção de uma outra escola. Em 2003 ele recebeu uma pequena alteração de espaço, já que a administração pública atual construiu mais uma sala de aula e reformou a cozinha.

O teto superior é de zinco o que provoca uma inversão de temperatura insuportável nos meses muito quentes ou frios. O calor impede que o refeitório e a área destinada às atividades de movimento sejam utilizadas principalmente no período da tarde. Já os alunos do período da manhã são prejudicados na época do inverno devido ao frio que esse tipo de cobertura acarreta. Nos períodos de chuvas é praticamente impossível utilizar o pátio, já que o teto contém buracos e principalmente porque o barulho provocado pelo impacto das águas das chuvas não permite nenhum tipo de comunicação oral. Também há muita dificuldade de comunicação quando a creche ao lado está utilizando o seu pátio, pois ambos ambientes são divididos apenas por uma parede, permitindo que os sons de ambos ambientes se misturem. A solução é permanecer em sala de aula.

Os banheiros e a cozinha estão comprometidos devido ao encanamento, que freqüentemente entope e dificulta a utilização desses ambientes. Os banheiros encontram-se com muitos buracos no chão e com os azulejos danificados. O parque também está com seus brinquedos danificados, além de todo o início de semestre encontrar-se completamente tomado pela grama alta. As salas de aula apresentam pisos com muitos buracos, dificultando a realização de atividades no chão: roda de conversa, leitura compartilhada de histórias e etc. Elas também possuem armários de alvenaria com divisórias de cimento, nos quais os professores guardam os pertences seus e dos alunos. Há uma sala de professores com cerca de 10 metros quadrados que é dividida com estantes de livros, já que a escola não possui local destinado para a biblioteca. Ao lado há um pequeno banheiro de utilização de professores e funcionários. Também há uma sala da direção com cerca de 8 metros quadrados que tem suas janelas para a creche.

As duas instituições são divididas por uma porta que é aberta pela escola no momento que as aulas começam e terminam: 7:00 h e 11:45 h e as 13:00 h e 17:45 h. Cada instituição possui uma equipe técnica diferente, ou seja, não há comunicação entre as duas instituições para a elaboração do projeto político-pedagógico e do planejamento. A diretora da escola está em caráter de substituição provisória, pois a diretora oficial se removeu para outra instituição, acumulando a função de coordenadora pedagógica. Essa prática é comum no município já que o Plano de Educação Municipal determina que a equipe seja composta por mais de uma pessoa quando a escola comportar mais de dez (10) salas de aula.

Na creche há uma coordenadora que ocupa essa função por indicação de um pastor de uma igreja protestante. Observa-se que no município ainda prevalece a tradição das igrejas promoverem o gerenciamento do bem público, em especial das creches. Embora as creches pertençam oficialmente à Secretaria Municipal de Educação, o poder público deve oferecer o prédio e a manutenção do mesmo (merenda escolar, material de limpeza, manter as contas de água e de luz e etc.), mas o contrato do pessoal ainda é de escolha das entidades religiosas.

As turmas do período da manhã iniciam as aulas com uma merenda de entrada (leite, pão ou bolachas), que é servida no refeitório. Depois no meio do período há um almoço com pratos que variam segundo um cardápio fixo. O período da tarde inicia suas aulas com o almoço e depois no meio do período as crianças recebem a merenda com leite, pão ou bolachas. A maioria das crianças também traz de suas residências um lanche que é servido juntamente com o do meio do período. Observa-se que os alunos dispensam cerca de 2:00 h

para comer e realizar as atividades de higiene e de necessidades básicas: lavar as mãos, utilizar o banheiro e escovar os dentes.

O reencontro com meu antigo grupo de colegas, diretora e professores, na função de pesquisadora ocorreu após seis (06) meses do meu afastamento da instituição, mais precisamente na primeira reunião pedagógica do segundo semestre de 2004. Nesse contato os professores foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e a maioria mostrou-se disposta a colaborar, embora com uma certa falta de confiança. Nesse contexto, foi apresentado um formulário que requeria algumas informações pessoais (idade) e profissionais (formação inicial, continuada e experiências anteriores). (Anexo 01).

Os dados desse instrumento de pesquisa apresentou algumas características do perfil dos professores que podem ser melhor visualizados no quadro abaixo:

Identificação Professor (M) Professora (F)	Idade (anos)	H. E. M. CEFAM Conclusão	3º Grau Conclusão curso	Pós Latosensu Strictosensu	Último curso de aperfeiçoamento	Tempo de profissão (anos)
A (M)	26	CEFAM 1995	LETRAS 2004	-	2002	05
B (F)	38	1985	PEDAGOGIA 1990	-	2004	14
C (F)	27	CEFAM 1995	LETRAS 2001	Strictosensu em andamento Latosensu Psicopedagogia	2004	05
D (F)	30	1992	PEDAGOGIA 2001	Latosensu Psicopedagogia 2004	2004	12
E (F)	36	1987	PEDAGOGIA 1998	Latosensu Ed. Infantil 2001	2004	12
F (F)	29	1995	PEDAGOGIA 2002	Latosensu Ed. Infantil 2003	2004	09
G (F)	45	1997	PEDAGOGIA 1995	Latosensu Didática 1998	2002	25
H (F)	43	1979	LETRAS 1985	Latosensu em andamento Ed. Infantil	2000	24
I (F)	30	1990	PEDAGOGIA 1996	Latosensu Ed. Infantil 2003	2004	15

Experiência em Pré-escolar (anos)	Tempo na Instituição (anos)	Tempo de docência na rede municipal	Experiência em outros níveis de ensino	Substituição Eventual (anos)	Regente Classe Sim (s) Não (S)	Período e classe que atua Tarde (T) Manhã (M)
04	6 meses	05	-	07	S	T. – JD I
04	07	08	Fundamental 1ª à 4ª série 2 anos	01	S	M – JD I
03	1 ano e 6 meses	05	Fundamental 1ª à 4ª série 2 anos	-	S	T. – JD I
06	05	07	Fundamental 1ª à 4ª e 5ª à 8ª série 02 anos	02	S	T. – JD II
04	04	06	Fundamental 1ª à 4ª série / 6 anos	-	S	T. – JD II
03	1 ano e 6 meses	09	Fundamental 1ª à 4ª série 1 anos	05	S	T. – Pré
24	18	24	Fundamental 1ª à 4ª série 1 anos	-	S	M. – Pré
23	15	24	Fundamental 1ª à 4ª série e 5ª à 8ª s. Ensino médio 04 anos	04	S	M.- JD II
09	03	08	-	-	S	T. - Pré

Os dados do quadro mostram que a faixa etária dos professores varia de 26 a 45 anos, revelando uma certa heterogeneidade do grupo. Esse fator provoca reflexos na experiência profissional dos professores e também no tempo de atuação na instituição escolar, caracterizando diferenças que se expressam na identidade desse grupo de docentes.

Como se observa, o professor mais jovem é justamente aquele que está há menos tempo na instituição e o de mais idade faz parte da comunidade escolar desde a inauguração da mesma.

Essa característica também pode ser observada nos demais professores, já que a medida que os docentes apresentam mais idade seu 'tempo de casa' aumenta. Assim, nota-se que os professores com 26 ( A ), 27 ( C ) e 29 ( F ) e 30 ( D e I ) anos possuem um tempo de permanência na instituição de respectivamente 01, 02, 03 e 05 anos. Enquanto que os professores com 38 ( B ), 43 ( H ) e G ( 45) anos estão na instituição há respectivamente 07, 15 e 18 anos. Exceção ao professor E que embora possua 36 anos, está na instituição apenas há 04 anos.

O grupo que compreende a faixa etária dos 20 aos 30 anos ( professores A, C, D, F, I) leciona no período da tarde, enquanto os demais permaneceram no período da manhã, como vem ocorrendo nos últimos cinco anos. Exceção ao caso do professor C, já que ele retornou a instituição nesse ano, utilizando-se de um recurso institucional, a substituição, devido ao meu afastamento do cargo.

A questão da idade do docente e o fator tempo de atuação na rede municipal e na instituição garantem legitimação a alguns elementos do grupo e ao mesmo tempo desqualificam outros. Isso pode ser evidenciado no processo de atribuição de classes, remoção e de substituição, pois os gestores seguem uma lista por ordem de classificação de pontos que privilegia o tempo de docência e o tempo de casa.

Isso confere uma certa vantagem aqueles que estão há mais tempo no magistério, pois escolhem a turma de sua preferência, geralmente no período da manhã, deixando para os demais colegas as salas do período da tarde. Essa prática administrativa provoca diferenças que dificilmente podem ser relativizadas, já que é impossível um docente com pouco tempo de experiência possuir uma pontuação que se aproxima dos colegas que estão há muito tempo na profissão, a não ser que ele busque uma titulação como a que é conferida pelo *Stricto Sensu*. Assim, observa-se que institucionalmente geram-se dois grupos bem distintos, o grupo da manhã, composto pelos professores com mais tempo de profissão e o grupo da tarde, com menos. Essa evidência parece ser uma característica comum a todas as instituições de ensino da rede municipal.

Também se observa que o grupo dos professores mais jovens conseguiu se efetivar em seus cargos após os concursos públicos, enquanto os mais velhos atuaram como substitutos e eventuais por alguns anos, seja pela instituição pública do Estado ou mesmo do Município. É o caso dos professores B, C, E, G e H, que atuaram como eventuais ou substituíram respectivamente durante 07, 01, 02, 05 e 04 anos. Exceção que se observa apenas no caso das professoras C e E que atuaram como substitutas antes de se efetivarem via concurso.

Esse dado torna-se relevante quando confrontado com a fala de algumas professoras da instituição, mais velhas de profissão, que relatam as dificuldades que enfrentaram para começarem sua carreira profissional. Além de precisarem da indicação interna de algum membro da Secretaria Municipal de Educação para conseguirem exercer a profissão, ainda tinham que acatar a decisão das professoras que já exerciam a docência na instituição que ingressavam. Os concursos acabaram com esse tipo de vínculo empregatício, pois garantiram o mesmo direito a todos os candidatos que passaram nas provas. Assim, era corriqueira a reclamação da docente mais antiga da instituição quanto ao reconhecimento de seu saber profissional, acumulado pelo tempo, já que ele não era legitimado pelos professores mais jovens, pois esses últimos não consideravam o tempo de profissão como um fator que garantisse o reconhecimento dessa profissional:

“ Aí eu fiz a inscrição. Aí não me chamava e eu fiquei ... eu ia lá, insistia, tal, mas, tímida do jeito que eu era, indo lá, dando a cara prá bater sem padrinho, sem ninguém! (...) Aí eu cheguei, era o professor Aécio: \_\_ professor Aécio, pelo amor de Deus, eu tô na rede, só pego picado, tudo mundo pegando licença, só eu que não pego, eu preciso trabalhar !!(...) Olha como eu fui humilhada !! (...) Eu lutei !! Por isso que eu critico essas meninas e bato mesmo! Porque elas são muito soberba, muito arrogante! Humildade não tem nada! Então eu vejo: na nossa época (...) a gente queria a experiência das mais velhas porque a gente sabia que elas tavam lá há anos !! Hoje as professoras entra aí, sem saber o que é pré-escola!” Eneida

Quanto à formação inicial, observa-se que esses dois grupos também apresentam diferenças e semelhanças. Enquanto o grupo de professores mais jovens formou-se nas instituições públicas da cidade de São José do Rio Preto destinadas à habilitação do 2º grau (

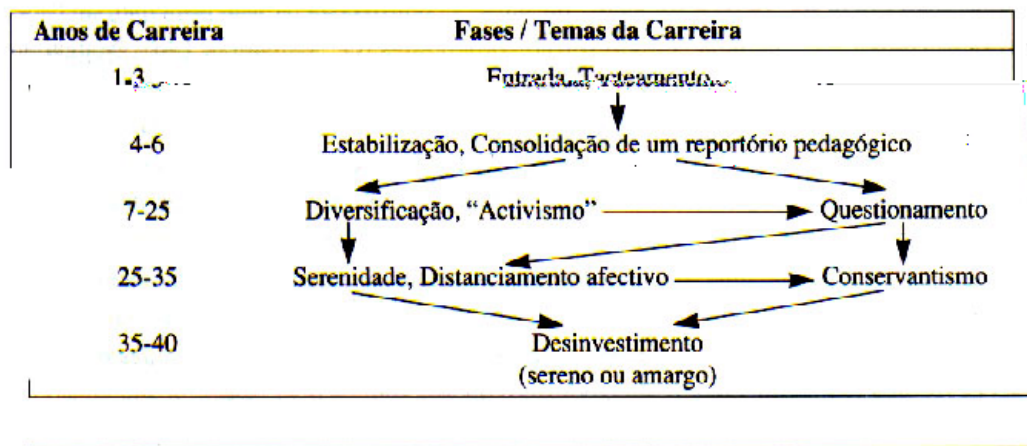
H.E.M. e CEFAM) e logo ingressam para o 3º grau, o grupo dos professores mais antigos retornaram aos bancos escolares em busca de uma formação universitária após quase uma década de formação do ensino médio. Esses dados expressam o quanto a formação inicial em nível universitário tem sido valorizada institucionalmente, após a década de 80.

Também é interessante observar que todos os professores possuem o curso de formação universitária e a maioria buscou uma especialização, com exceção da professora B e do professor A, que estão concluindo o curso universitário. Contudo, é importante salientar que a busca por uma formação universitária quase sempre se dá por conta da pontuação e não propriamente pela qualidade de informação que o curso superior oferece. Isso se evidenciou na medida que alguns professores buscaram fazer o curso universitário em uma faculdade da região que não exigia a presença diária de seus alunos. É o caso das professoras B, E, G e I, ou seja, metade do corpo docente. Observa-se que tanto as professoras com mais tempo de profissão quanto aquelas mais jovens evidenciam tal prática.

A formação continuada também parece estar condicionada pela pontuação, visto que muitos docentes se lançam nos cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela S.M.E. ou nos cursos de extensão preocupados em obter horas de curso que aumentem sua pontuação. Esse dado pode ser melhor interpretado quando observa-se que o professor emite suas opiniões sobre a preferência dos cursos devido às facilidades burocráticas que ele oferecerá e não propriamente pelos conhecimentos pedagógicos que poderá obter. Exceção observada no caso do curso de formação de professores alfabetizadores promovido pelo MEC via S.M.E. Esse curso oferece uma reflexão teórica e prática que os docentes consideram suficientes para provocar algumas mudanças significativas em suas práticas e que puderam ser constatadas durante as sessões de observação.

Observa-se que todos os professores possuem uma experiência de mais de dois (02) anos na Educação Infantil e mais precisamente na pré-escola. Sendo assim, pode-se constatar que a sua grande maioria criou alguma identidade com esse nível de ensino, visto que o período de mais instabilidade profissional, segundo Huberman (1992), ocorre nos primeiros três (03) anos de carreira.

No gráfico da página seguinte, fica fácil observar essa assertiva.



Outro dado relevante é que a maioria obteve experiência em outros níveis de ensino antes de estabilizar-se na Educação Infantil. Essa característica merece maior investigação, já que poderá revelar uma das características do perfil do professor de Educação Infantil no que concerne aos motivos que os levaram a escolher esse nível de ensino.

Sendo assim, constata-se que esse grupo de professores apresenta características essenciais para se verificar até que ponto o docente identifica-se com a sua profissão e como esse processo está acontecendo, considerando o fator tempo de profissão, tempo de atuação na instituição, experiências em outros níveis de ensino e a opção pela Educação Infantil, além de fatores idiossincráticos que também podem ser evidenciados. Tais características podem estar combinando-se, justapondo-se ou contradizendo o pano de fundo das opções pela docência nesse nível de ensino que está mais ligada às questões valorativas e portanto, que comportam concepções de Educação que são manifestadas nas imagens docentes.

A natureza dessa pesquisa necessitou de uma articulação teórica que contemplasse o processo de construção histórica da imagem docente, por meio de dados bibliográficos, e a atualização das concepções de E.I. nas práticas e discursos dos professores. Por isso, adotou-se como procedimento metodológico a análise qualitativa dos dados a serem recolhidos mediante a utilização de alguns instrumentos de pesquisa: observação participante e entrevista estruturada e semi-estruturada.

A utilização de tais instrumentos permitiu ao pesquisador uma aproximação com os sujeitos de pesquisa, os professores, no cotidiano do fazer docente: sala de aula, pátio, parque e demais dependências da instituição. A análise dos dados pautou-se na perspectiva dos sujeitos, buscando reconstruir quais os significados que o docente atribui à profissão a partir da manifestação de suas representações construídas ao longo de seu contato com o ambiente escolar.



Esses contatos foram efetuados com visitas casuais à instituição durante o primeiro semestre de 2004, nos quais a pesquisadora adiantou suas intenções de pesquisa.

Ainda no primeiro contato com o grupo, esclareceu-se como seria a pesquisa, mais precisamente os instrumentos que se utilizaria além do questionário. Ao citar a observação participante, explicitou-se os motivos que levaram a pesquisadora a escolher tal instrumento, pois esse possibilitaria que se compreendessem as vicissitudes da profissão de uma outra perspectiva. Durante a apresentação das intenções da investigação, a pesquisadora colocou-se no papel de aprendiz, de alguém que possui muitas dúvidas e incertezas que desembocaram numa postura de investigação e não de sabedora do certo e do errado da profissão.

Algumas pessoas do grupo desconfiaram muito dessa ‘nova’ postura, pois enquanto professora da instituição a pesquisadora sempre se colocou criticamente diante de várias ações do grupo. Mas essa desconfiança desapareceu no contato de sala de aula mediante as sessões de observação. A fala de algumas professoras sobre a postura da pesquisadora pode ilustrar e confirmar a perspectiva adotada pela mesma durante a pesquisa:

“Acho que a pesquisa te fez muito bem!! Você não sabe como eu te achava brava e carrancuda o ano passado! “ ( professora I)

Foram realizadas quinze (15) horas de sessão de observação com cada sujeito (09), totalizando 145 horas. Essas sessões correspondem a cinco (05) dias de aula, geralmente consecutivos, de modo se pudesse permanecer acompanhando o trabalho do professor durante uma semana. Geralmente realizava-se uma sessão de observação com um professor do período da manhã e no mesmo dia com outro do período da tarde.

Antes da aula do período da manhã começar, a pesquisadora já estava na instituição, o que lhe permitiu observar a interação do grupo de professores de cada período, além da atuação conjunta de todo o grupo nas HTPCs (horário de trabalho pedagógico coletivo) que aconteciam uma vez por semana durante duas horas no período noturno, na qual observou-se quatro (04) horas.

As sessões de observação ocorreram durante todo o 2º semestre de 2004, no qual se mantiveram laços de coleguismo e até de amizade da pesquisadora com alguns professores. Também ocorreu uma reaproximação dos alunos, já que muitos conviveram anteriormente com a pesquisadora na situação de alunos, bem como de todos os funcionários. Nessa posição

de investigadora, a pesquisadora pode se reconhecer quando se deparou com muitas práticas realizadas pelos seus colegas, principalmente durante as sessões de observação.

Desse modo, a pesquisadora voltou a fazer parte da comunidade escolar, mas com uma função diferenciada posto que muitos de seus colegas passaram a confidenciar os problemas da instituição, de modo geral, e os reflexos dessas questões em suas práticas educativas. Ao mesmo tempo esperava-se que a pesquisadora pudesse colaborar para a melhora da gestão da escola como um todo, pedindo conselhos e requisitando-a como ajudante em suas aulas. Assim, a pesquisadora foi encontrando seu lugar na medida que se encaixava nos grupos da comunidade escolar.

Realizava-se o registro das observações em um caderno de campo na hora do almoço e após a observação do período da tarde, entre as 18:00 h e 19:00 h, já que a pesquisadora atuava como professora no período noturno.

Durante as sessões de observação tomaram-se os cuidados necessários para não fazer anotações na presença dos sujeitos. Por isso, costumava ausentar-se da sala por alguns instantes. Assim, realizava-se algumas anotações, um roteiro para rememorar os acontecimentos mais importantes, além de observar em que ambiente estavam os outros professores (parque, pátio, refeitório e etc.) e o que estava acontecendo.

Por fim, relatou-se tudo que era possível, desde as conversas informais que a pesquisadora mantinha com os colegas, pais e demais funcionários, até uma conversa que travou com um engenheiro civil da prefeitura a respeito das reformas que a comunidade reivindicava. Ao mesmo tempo, também se fez algumas análises interpretativas dos fatos que lhe ajudaram a optar pelos procedimentos metodológicos. Nesse período, percebeu-se que era preciso ouvir mais sistematicamente os professores com vistas a compreender as vicissitudes da profissão naquele contexto institucional. Desse modo, poderia se averiguar as crenças, valores, sentimentos sobre o fazer docente, contribuindo para que os dados fossem recolhidos de uma outra perspectiva. Foi nesse momento que se recorreu à entrevista estruturada ( anexo 02), que apliquei com alguns professores (A, B, D, E, I) com vistas a organizar algumas informações.

Os dados foram recolhidos durante o tempo que os professores permaneciam observando as crianças no parque. Como era um tempo superior a 30 minutos, foi possível requisitar dos professores mais informações que eram transcritas em uma folha avulsa que depois foi anexada no caderno de campo.

A elaboração das questões da entrevista semi-estruturada (anexo 03) ocorreu no período das sessões de observação, nas quais pode-se explorar o objeto de pesquisa. A

utilização da entrevista estruturada auxiliou a pesquisadora na elaboração das questões da entrevista semi-estruturada, já que se pode elaborar questões mais abertas, sem receio de perder algum dado mais específico.

Segundo Sá (1998, p.51), o sujeito e o objeto são indissociáveis, sendo as práticas sociais dos grupos e o contexto em que ocorre, o local ideal para se compreender a manifestação das representações sociais: “(...) será sempre aconselhável observar o grupo, de preferência no âmbito de um estudo exploratório, através do qual as perguntas que o pesquisador se fez inicialmente possam ser feitas também aos prováveis sujeitos da pesquisa.”

Após a elaboração das questões, a pesquisadora as apresentou a duas professoras de Educação Infantil de outra instituição para testar a eficácia das perguntas. Preocupou-se em verificar até que ponto elas não seriam ambíguas, desnecessárias ou incoerentes com os objetivos da pesquisa. Depois de alguns ajustes solicitou-se a entrevista com os professores, adequando-se à disponibilidade que apresentaram.

Utilizou-se um pequeno gravador de voz para realizar as entrevistas e um rol de questões que de tempos em tempos era consultado pela pesquisadora. As sessões de entrevistas duraram de 1 hora a 1 hora e meia durante os meses de dezembro de 2004 e janeiro de 2005. Os professores A, B, C, D e F foram entrevistados na sala dos professores no período inverso de suas aulas. A professora G foi entrevistada em uma sala de aula no dia de atribuição de aulas para o próximo ano. As professoras E e H foram entrevistadas em suas residências, pois assim preferiram e a professora I preferiu que a entrevista ocorresse em sua chácara.

Durante os meses de Dezembro de 2004, Janeiro e Fevereiro de 2005 transcreveu-se as gravações e em seguida consultou-se os sujeitos para saber se gostariam de ler suas declarações e modificá-las em algum aspecto. Mas nenhum deles achou tal procedimento necessário.

Diante de um grande número de dados, adotou-se a leitura exaustiva dos registros e ao mesmo tempo a bibliografia, até então utilizada, foi relida. A partir das reflexões resultantes desse procedimento, surgiram alguns temas ou categorias de análise que podem ser melhor evidenciados a partir de alguns níveis apontados por Gimeno (1991): o institucional, o organizacional e o didático.

Segundo Gimeno (1991), o nível institucional compreende as normas burocráticas e hierárquicas que organizam objetivamente todo o sistema de ensino. A dimensão organizacional diz respeito ao funcionamento interno da instituição, com seus tempos e espaços definidos pelo corpo técnico-administrativo e pelos docentes, no qual prevalece a

relação entre os docentes e demais profissionais que convivem no ambiente escolar. Já a dimensão didática, que é influenciada pelas demais, compreende o processo ensino-aprendizagem, no qual a relação professor-aluno predomina.

A partir dessa organização do trabalho docente, elegeu-se algumas categorias que podem elucidar como as representações sociais sobre a docência na Educação Infantil manifestam-se, atualizam-se, dependendo do contexto. As representações evidenciam-se tendo como premissa as relações sociais estabelecidas entre os professores e demais atores sociais. Nessas relações pode-se observar o que pensam os funcionários, direção, pais e etc. sobre a educação das crianças na ótica dos professores e como tais representações influenciam os docentes, ou seja, qual é o posicionamento do professor ao apresentar e analisar o que pensa sobre a sua função. Desse modo, é possível caracterizar alguns elementos da prática docente que se justificam dependendo dos consensos que cada professor estabelece ao se defrontar com os vários discursos e os valores que os mesmos revelam sobre a profissão. Assim, organizou-se a pesquisa a partir da:

- A concepção do sistema de ensino sobre a profissão docente e sua atualização na perspectiva dos professores (nível institucional);
- A concepção da diretora, colegas e funcionários sobre a função docente e sua atualização na perspectiva dos professores (nível organizacional);
- A concepção dos pais e monitores sobre o papel e a imagem docente e sua atualização na perspectiva dos professores (nível didático).

A categoria *concepção do sistema de ensino sobre a profissão docente e sua atualização na perspectiva dos professores* considerou as representações dos professores nos aspectos objetivos da profissão: regime de trabalho, plano de carreira, reconhecimento e valorização do docente, considerando a opinião dos professores sobre o tratamento institucional dispensado pela Secretaria Municipal de Educação à instituição escolar.

A categoria *concepção da diretora, colegas e funcionários sobre a função docente e sua atualização na perspectiva dos professores* considerou as representações dos professores sobre as atividades que desempenham na instituição e a gestão escolar, reveladas no jogo social travado com os outros segmentos da comunidade.

A categoria *concepção dos pais e monitores sobre o papel e a imagem docente e sua atualização na perspectiva dos professores* agrupou os dados referentes ao processo

ensino-aprendizagem e as representações de infância e criança dos professores no contexto escolar.

A organização dessas categorias possibilitou a estruturação da exposição e análise dos dados numa dinâmica que considera primeiramente um contexto macro (institucional) e meso (organizacional) para em seguida observar o micro (sala de aula e outros ambientes – parque, pátio e etc.). Tal disposição das categorias respeitou o processo de investigação dessa pesquisa, já que inicialmente ocorreu com todo o grupo reunido na primeira HTPC do semestre para depois adentrar a sala de aula e enfim ouvir os professores de modo mais sistematizado.

## 5. ANÁLISE DOS DADOS

Essa pesquisa surgiu das inquietações da pesquisadora quando atuou como professora de Educação Infantil ao defrontar-se como uma série de dilemas inerentes à profissão docente. Durante os anos de exercício no magistério foi possível evidenciar que as concepções de ensino dos professores nesse nível educativo são variadas e manifestam-se dependendo da demanda e do contexto. Essas concepções revelam a imagem que os professores construíram sobre a sua função a partir dos discursos sobre a profissão docente, provenientes dos anos de formação inicial e continuada e também do exercício na profissão. Sendo assim, essa pesquisa norteou-se a partir da preocupação central em compreender como a imagem docente na Educação Infantil constituiu-se ao longo do processo histórico da consolidação das instituições destinadas ao cuidado da primeira infância e como essa imagem se atualiza no contexto da prática docente em uma instituição escolar.

Para tanto, adotou-se a perspectiva da Representação Social, pois se acredita que todas as concepções de ensino estão permeadas pelos significados que os atores sociais atribuem ao fenômeno em questão. Esses sentidos conduzem a prática docente e a ressignificam a partir dos discursos e da necessidade de se estabelecerem consensos mínimos para que o docente crie uma identidade com a profissão.

A Representação Social manifesta-se basicamente nos discursos dos sujeitos, mas sua atualização pode ser evidenciada na prática dos mesmos, ou seja, quando os professores estão atuando em seu ambiente de trabalho é que se pode observar como eles recorrem às concepções. Nesse processo, é possível averiguar as contradições e paradoxos presentes no cotidiano da profissão docente, bem como os consensos estabelecidos. Assim, utilizou-se alguns instrumentos de pesquisa que permitiram a recolha dos dados, tanto no âmbito do discurso (questionário e entrevista) quanto da prática (observação participante).

Após a coleta dos dados, passou-se à leitura dos mesmos, bem como da bibliografia adotada, estruturando a análise a partir de três categorias básicas: a concepção do sistema de ensino sobre a profissão docente e sua atualização na perspectiva dos professores; a concepção da diretora, colegas e funcionários sobre a função do professor na perspectiva dos professores e a sua atualização e a concepção dos pais e monitores sobre o papel e a imagem docente e sua atualização na perspectiva dos professores.

A adoção dessas categorias deveu-se às necessidades inerentes da pesquisa em compreender como os sujeitos se vêem na ótica dos outros atores sociais com o objetivo de

compreender em que medida a concepção dos outros interferem no consenso e na identidade que os professores estabelecem com a sua função. Ao declarar o que os outros pensam de sua função o professor se auto-denomina, mesmo que tal imagem não corresponda às expectativas ou julgamentos dos outros. Assim, é possível averiguar se a imagem que os professores acreditam que o outro possui sobre eles de fato corresponde com a sua própria imagem. Isso pode ser melhor evidenciado no caso da diretora, dos funcionários, dos pais e até de algumas pessoas responsáveis pelo gerenciamento do sistema, pois todas estiveram presentes no ambiente escolar em vários momentos, nos quais a pesquisadora pôde observar os discursos e práticas que se manifestavam. Porém, o objetivo principal foi compreender a imagem que o professor tem de si mesmo, ou seja, da sua função ou papel, da sua profissão e também da Educação Infantil. Por isso, todas as manifestações discursivas são interpretadas pela pesquisadora no afã de desvendar algumas características ou pistas que evidenciem as Representações ou a Representação Social que está configurando a imagem docente nesse nível de ensino.

### **5.1 Concepção do sistema de ensino sobre a função docente e sua atualização na perspectiva dos professores**

Os dados referentes a essa categoria, que permitiram e determinaram a necessidade de organizá-la, foram colhidos no decorrer da aplicação dos instrumentos, manifestando a concepção que o sistema de ensino possui sobre a função dos professores na ótica dos sujeitos.

Essas concepções foram constituídas na relação que o sistema de ensino estabeleceu com os professores. A maneira como tal relação se deu determinou como e porque essas concepções se criaram, influenciando o processo de identificação dos docentes com a profissão e revelando o que os professores pensam sobre a sua função e a Educação Infantil.

Historicamente as instituições de Educação Infantil foram constituídas com a função de suprir as carências culturais provenientes das famílias. Mas, houve uma diferenciação entre o atendimento das creches e pré-escolas, já que a primeira deveria focar sua função na guarda e proteção das crianças e a segunda no preparo do aluno para o ingresso na escola de 1º grau. Assim, ambas instituições tiveram que dividir seu espaço com a família, mas deveriam exercer um poder de educação que modificasse os padrões culturais dos familiares. Essas concepções foram geradas a partir da relação que o sistema de ensino

estabeleceu com os vários níveis e instituições educativas. A atualização dessas concepções será vislumbrada a seguir pela interpretação dos dados.

A maioria dos professores declarou que um dos empecilhos enfrentados por eles para o exercício da profissão na instituição se deve a infra-estrutura deficitária da escola. Segundo os sujeitos, a administração pública tem grande responsabilidade no desempenho da função docente na Educação Infantil, sendo que a qualidade do ensino nesse nível educativo depende diretamente de um investimento no prédio escolar, nos materiais didáticos e na disposição dos funcionários de modo geral:

“(...) parece que a Secretaria Municipal de Educação tá pouco se importando com a qualidade material dessa escola aqui, né !?”  
professor A

“ Ai ... eu acho que é a dificuldade de .... material, principalmente. Eu queria ter muito mais coisa prá trabalhar, sabe !! Penso que a escola tinha que ter uma piscina. Na minha pré-escola tinha o dia da piscina, era uma alegria, então ... Um parque melhor ! Eu acho que tinha que ter uma estrutura dentro da sala de aula, melhor sabe !? Os armários que eu tenho aberto, eu acho que são impróprios prá minha sala, porque os alunos querem trepar, subir. (...) Eu acho que faltam jogos didáticos prá mexer com as crianças. (...)” professor C

“ Agora, o que eu acho que dificulta é aquilo que a gente falou da outra vez, é a questão da administração. Entendeu ? (...) Acho que o difícil da pré-escola é você e você mesmo !! Cê não tem um horário assim, .... sabe, que nem o fundamental .... tem recreio ! Cê vai tomar uma água ! (...) Aqui na escola não tem coordenadora, inspetora (...) São coisas que dificultam o trabalho !!” professor D

“ Eu acho que tá faltando um pouco lá em cima, sabe ?! Da, da ... realmente da administração mesmo, sabe ? Sei lá, o que engaja aí em termos de cidade. Porque ... eu acho que a responsabilidade maior da educação tá lá nos dirigentes, né? Tá direto nos dirigentes: saúde,



educação ! Porque eu sou uma ... uma ... como é que fala ??? Uma cidadã, honesta, que trabalha, que encaro o meu serviço com muita seriedade ! Quero sempre crescer dentro dele e ainda encontro muita dificuldade .... sabe!? (...) em termos de material! A escola, a infra estrutura da escola é ... a falta de pessoal, a falta de ... vamos supor, eu acho que o professor de pré-escola tinha que ter uma pessoa que o ajudasse! Ele não devia jamais ficar sozinho numa sala de aula ou lá fora! Sabe, eu acho que ele tinha que ter ajuda ... A criança fica vinculada só aquele profissional cinco horas por dia ... É muita sobrecarga demais nesse profissional ... Porque é ele que tem que acatar todas as necessidades, tem que suprir todas as necessidades, e muitas vezes se a gente tivesse um ... um, nem que fosse respaldo, uma pessoa, uma inspetora de aluno, né? , que pudesse colaborar com a gente com a mor, prá ajudar (...)” professor H

“Eu acho que a escola teria que ter muito, muito apoio é ... que possa formar o aluno integralmente ! Por exemplo, ter uma apoio de psicólogos, se necessário, ter um apoio de fono, que o que a gente tem mais problema na escola ....., é ... da parte física adequada !!” professor B

“ Eu não sei se é porque a estrutura da escola num, num é legal e num flui ... Duas torneiras? Você já imaginou vinte e cinco crianças escovando dente em duas torneiras? Então se é, por isso que eu falo, às vezes não é nem o escovar, é a estrutura da escola! Se a escola tem estrutura prá que isso aconteça, flua, eu tenho certeza que isso vai acontecer e vai, vai se sair muito bom!!” professor F

Observa-se no discurso dos sujeitos que não há nenhuma reivindicação de âmbito educativo-formativo da profissão docente, já que apenas um professor acha que o sistema de ensino deveria preocupar-se com a formação continuada dos docentes:

“Ter capacitação, ter curso, mas eu acho assim; a rede, quando solta curso, uma que é muito caro, cê não tem condição de fazer! Vontade

eu acho que todo o professor tem. Entendeu? De ter essa troca, sabe? Saber que você vai num lugar que tem um outro professor que tá falando! Muda! Não aquela pessoa que fica dentro de uma sala estudando, que não sabe do dia a dia ! ( ... )” professor I

Essa constatação abre caminho para dois tipos de interpretação da questão: ou os professores estão extremamente sobrecarregados com o número de funções que exercem, o número de alunos, etc., e por isso não conseguem vislumbrar nenhum tipo de participação no sistema que de fato lhes permita influenciar ou determinar o processo de construção da concepção de ensino-aprendizagem da Educação Infantil do município ou de fato isso não é relevante para os professores, já que historicamente não há uma preocupação em desenvolver um trabalho coletivo que discuta as questões norteadoras da Educação Infantil no âmbito político, social e econômico. Também é importante lembrarmos que historicamente a pré-escola teve como função preparar e/ou compensar as carências culturais dos alunos, tornando-se uma antecipação da ‘escola de verdade’. Sendo assim, não havia necessidade de pensar sua função e metodologia adequada para atender as crianças que se encontravam no período da primeira infância, já que bastava adiantar os exercícios de prontidão oferecidos nas primeiras séries do antigo 1º grau e alguns cuidados básicos.

Desse modo, constatou-se que ainda prevalece uma concepção assistencialista inclusive para os sujeitos, já que o foco da questão ainda permanece centrado no atendimento das necessidades que historicamente constituíram a função das instituições de Educação Infantil: cuidado físico, emocional e preparação para não fracassar na primeira série. A função educativa não deixa de ser uma preocupação dos professores, como pudemos observar nos relatos quando o professor reivindica os materiais pedagógicos, mas o processo ensino-aprendizagem sempre é ofuscado por demandas administrativas que geralmente desembocam na questão da infra-estrutura do prédio e nas condições precárias de trabalho oferecidas aos professores e demais funcionários das instituições de ensino.

Na declaração de um professor sobre a construção da identidade da Educação Infantil via sistema de ensino, observou-se que há uma expectativa um tanto diretiva do sistema sobre o trabalho docente que foge completamente das propostas oficiais, já que elas apontam a necessidade de se construir um Projeto político-pedagógico de cada instituição, incluindo todos os membros das respectivas comunidades escolares:

“(…) eu acho assim, tem gente na Secretaria da Educação que é .... , eles trabalham com capacitação de professor, tem um pessoal voltado para a ... a ....., como é que fala? Os Parâmetros Curriculares e a formação lá. Eu acho assim: o que realmente deveria ser feito é um projetão, tá? Por exemplo, de ... começou o Maternal, põe do Maternal ao Pré. Dentro desse projetão, montar as atividades a serem trabalhadas. Daí, cada professor desenvolve de acordo com a sua sala ! Estabelecer as atividades porque, desse projetão? Não ia acontecer de uma criança do Jardim I, lá do São Deocleciano, sair de lá e chegar no Jardim I aqui do Cachinhos de Ouro e ser completamente diferente (...). Então, quer dizer, em março no Jardim I do São Deocleciano o professor tá trabalhando a mesma coisa que a professora do Cachinhos !!” professor E

Nesse discurso, nota-se o quanto o trabalho coletivo, que deveria gestar desde a concepção de ensino até a metodologia de ensino, é uma proposta utópica nas instituições escolares, já que as práticas da Secretaria Municipal de Educação ainda não priorizaram a participação efetiva dos professores, como se pôde observar com a elaboração do Plano Básico de Educação Infantil, já que ele contou somente com a participação de diretores e coordenadores. Desse modo, evidenciou-se que os professores encontram-se desprovidos de experiências significativas que apontem a importância da reflexão coletiva sobre o seu trabalho e a função da Educação Infantil no município.

Em contrapartida, observa-se no discurso de um dos professores que há uma preocupação em encontrar uma razão de existir, uma função para a Educação Infantil de modo geral que ultrapasse a visão assistencialista:

“Eu ouvi uma coisa ontem do prefeito de Catanduva, eleito agora e ele é professor. Existem um monte de projetos prá criança vir prá escola. Criança vem prá escola prá ganhar comida, criança vem prá escola porque ela vai ganhar uniforme. Criança vem prá escola porque ela vai ganhar não sei o quê !! Sempre um porque prá criança vir prá escola. (...) os projetos vão continuar? Vão!! Mas a gente tem que mudar essa visão de escola! A criança tem que vir prá escola porque ela tem que vir prá escola! Ela tem que gostar da escola porque ela têm que gostar

da escola , não porque ela vai ganhar alguma coisa por trás!!”  
professor D

A visão assistencialista da Educação parecer ser uma característica dos sistemas de ensino que não valorizam a profissão docente, já que as demandas não permitem que a função ultrapasse o âmbito quantitativo e alcance o qualitativo. Assim, no caso das pré-escolas não há demandas por vagas no município em questão, como ainda ocorre com a creche. Porém, as condições físicas e de pessoal ainda não permitem que os professores consigam atender as necessidades básicas dos alunos e centrem suas preocupações naquilo que realmente deveria nortear a identidade docente nesse nível educativo: a associação entre o cuidar e o educar, ou seja, a função pedagógica da Educação Infantil.

Outro dado relevante que se manifestou nos discursos dos sujeitos que interfere diretamente nas condições de trabalho é o número de alunos por classe, já que o mínimo estabelecido é de vinte e cinco crianças. Nessa instituição observou-se que esse mínimo sempre foi ultrapassado, dificultando o trabalho dos professores. Para agravar esse quadro, nesse ano letivo as instituições receberam uma ordem da S.M.E. no sentido de distribuírem as crianças da creche nas outras classes quando um professor faltasse. Como os professores possuem o direito de dar cinco abonadas durante o ano letivo, as faltas são uma constante e quase sempre os alunos que não freqüentam a creche deixam de comparecer à escola nesse dia, já que há uma escala de professores substitutos que devem dar preferência para as substituições no Ensino Fundamental para depois atender as instituições de Educação Infantil. No caso das crianças da creche, a instituição escolar deve responsabilizar-se pela criança independentemente do fato de haver professor ou não para a sua classe.

Segundo a professora G, essa prática administrativa dificulta ainda mais o trabalho dos professores que são obrigados a rever constantemente o seu planejamento diário em função das demandas do dia letivo, provocando uma constante sensação de instabilidade. Numa sessão de observação a pesquisadora presenciou a mudança do planejamento dessa professora do Pré que se prontificou a colocar os alunos do Jardim I em sua classe para que não ficassem no pátio da escola sozinhos, sem a supervisão de um adulto.

O trabalho docente também é alterado pela ação político-administrativa devido a atuação de outros profissionais como os dentistas, que realizam visitas bimestrais à instituição para avaliar o trabalho dos professores com a higiene bucal dos alunos. Esse tipo de atendimento no ambiente escolar é interpretado pelos professores como necessário, mas também “invasivo”, já que determina como o professor deve organizar o espaço físico da sala

de aula para guardar todas as escovas de dente, por exemplo. A dificuldade para armazenar adequadamente esses materiais e a avaliação dos dentistas interfere na rotina das aulas, tirando das mãos dos professores a autonomia e a decisão sobre o seu trabalho. A maioria dos professores acredita que a família deve responsabilizar-se pelo envio diário da escova de dentes de seus filhos, pois é preciso dividir as responsabilidades, mas a obrigação maior é da família:

“Por exemplo, eu tava segurando as escovinhas aqui na escola. Aí a dentista veio e falou que não, que não tava bom daquele jeito!! Aí eu comecei a dar a escova prá levar prá casa!! (...) Existem coisas que estão delegando prá escola, né? Em vez de ser função da família, tão transferindo prá escola!! Isso não impede em nada, não me faz menos professora, nada disso!! Mas eu acho que não é uma obrigação tua, como eles querem colocar! Eu acho que num é função!! “ professor D

“Mas eu tenho uma coisa comigo, assim : igual, o pessoal costuma guardar escovinha! Eu não gosto !(...) Nojento e eu acho assim, uma colônia de bactéria só!! Eu vejo dessa forma!! Não é porque fala (dentista), ela é nojenta, não gosta de ficar pegando baba, não é isso ! (...) Acaba sendo prejudicial para a saúde deles. (...) A mãe e o pai também tem responsabilidade, que eu acho que é da responsabilidade deles participar!!” professor E

As políticas públicas para esse setor pareceram um tanto fragmentadas, já que profissionais como os da área da saúde (dentistas) não participam da elaboração do projeto político-pedagógico da instituição, interferindo no trabalho docente e muitas vezes competindo com ele, dificultando um atendimento adequado à população, no caso os alunos e suas famílias. De modo geral, os professores concordam com a atuação desses profissionais e mesmo de psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos. A maioria dos professores declarou que inclusive eles são fundamentais para melhorar as condições de trabalho dos docentes, já que podem auxiliá-los a compreender e colaborar no desenvolvimento infantil dos alunos. Porém, a maioria também acredita que eles devem ter a função de auxiliar o trabalho docente e não de determinar as atividades dos professores, já que a função educativa é de responsabilidade dos docentes. Os discursos apontam para a necessidade do dentista, por

exemplo, para suprir um atendimento que eventualmente a criança não tenha acesso. Assim, esse tipo de serviço poderá estar atingindo a família dos alunos, mas não modificando ou interferindo na autonomia do professor:

“Ah, eu acho que é importante eles virem visitar a escola. Sabe, mas não permanecer na escola não! Não tem porque ela (dentista) permanecer lá!! Há não ser que ela tivesse fazendo um acompanhamento de ... tratamento dentário das crianças! Agora, ela vai tá ali dentro da escola com que função educativa? Nenhuma!!  
professor A

Observa-se que há uma preocupação central dos sujeitos em preservar sua função que não deve ser determinada por nenhum outro profissional ou instituição. Mas ao mesmo tempo a maioria dos professores se vê ameaçada por eles, já que a interferência de outras instituições, como a saúde, foi historicamente vinculada a esse nível educativo. Essa vinculação está atrelada ao sistema de ensino e por isso os professores não têm autonomia para determinar o grau de influência desses profissionais, o que já não acontece no caso da família.

Outro aspecto funcional que também revelou a relação entre o sistema de ensino e os professores foi relativo aos direitos que esses profissionais possuem enquanto pertencentes a uma categoria profissional. Os professores que pertencem a rede municipal e são estatutários há mais de cinco anos têm o direito de gozarem de uma licença-prêmio de três meses consecutivos. Observou-se que a administração municipal tem negado esse direito, inclusive para os professores que apresentam patologias que os impossibilita de ministrarem aulas. É o caso da professora G, que há meses busca adquirir esse direito que sempre é negado com a justificativa de não haver professor para substituí-la. Constata-se que os professores substitutos devem atender primeiramente a demanda de substituições do Ensino Fundamental, provocando uma hierarquia interna entre os professores polivalentes, já que o docente das séries iniciais tem preferência no atendimento desse direito.

Desse modo, a identidade dos professores da Educação Infantil constitui-se primeiramente a partir da diferenciação que observam entre o tratamento administrativo dispensado aos docentes e à instituição do Ensino Fundamental e daqueles que atuam nas pré-escolas, pois os docentes têm clareza de que a administração pública trata com maior atenção

o Ensino Fundamental por conta do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental) :

“No Fundamental não acontece tanto assim!! Entendeu? Eles dão prioridade ! Eu acho que a Educação Infantil tinha que ser obrigatória!! Porque ia ser obrigatório ter os funcionários cada uma na sua função, entendeu? A primeira coisa eu acho que tinha que ser isso. Uma escola igual a essa daqui ficar largada?? Cada ano muda? Não pode, gente!! (...) Outra coisa que eu também acho é espaço, né!! A nossa escola tinha quer ser uma escola infantil, sabe? Com brinquedo adequado, com areia limpa, entendeu? (...) Ter uma quadra!! (...) Eu acho engraçado que eles (alunos) falam: \_\_\_ O ano que vem eu vou prá escola grande! Não é? Então, pô, aqui é a escola pequena!! A escolinha!! (risos) Mas como o Fundamental é obrigatório é uma escola e aqui não é!! O que sobrou vem pró Pré ... pró Infantil, né?”  
professora I

A identidade dos professores de Educação Infantil também está marcada por uma dicotomia que historicamente marcou as instituições que atendem as crianças na primeira infância. Para todos os sujeitos é importante haver uma separação tanto do prédio quanto do atendimento dos alunos da creche e da pré-escola. Mesmo porque a concepção que os familiares têm sobre a função dessas duas instituições é diferente e deve ser mantida, segundo os professores, para preservar seu estatuto profissional.

Desse modo, observa-se que a creche continua sendo estigmatizada pelos professores, já que a sua grande maioria declarou que se o espaço físico separasse a creche da instituição escolar, os professores obteriam outro reconhecimento da comunidade escolar em geral. A grande maioria do corpo docente é enfática ao afirmar que a própria comunidade escolar discrimina a creche e esse é o principal motivo que causa uma série de dificuldades ao trabalho docente.

Na fala do professor E evidenciou-se a idéia de que se a creche fosse separada da escola, a clientela de alunos seria só das crianças que supostamente estão no período inverso de aula com seus familiares e isso melhoraria a visão que a comunidade têm sobre a escola. Assim, vê-se que os próprios docentes acreditam que é difícil haver um reconhecimento social de seu trabalho com as crianças da creche. Eles alegam também que os problemas de gestão

da creche provocam uma dificuldade na definição da função pedagógica do trabalho com crianças de 0 a 3 anos que seria de proporcionar a socialização por meio da recreação:

“Se tem a creche, a gente vai trabalhar as mesmas crianças, a gente precisava ter reunião e trabalhar junto. A creche vai trabalhar isso!! Porque parece que é um jogo, né?! De repente a creche queria mostrar mais serviço do que a escolinha, isso não existe !! Creche é creche, escolinha é escolinha!! Coitada da criança é que sofria com isso, que às vezes, chegava na hora da atividade, porque eu sempre dou atividade no começo, depois da refeição, as crianças tava cansada, já tinha feito atividade no dia! (...) Eu acho que o ideal seria separar! Não sei se tem condição!! O pessoal fala assim: \_\_Ah, se separar vai perder criança! Vai fechar sala, né!? Mas eu acho assim, que tem muito pai, muita mãe que não coloca a criança, primeiro porque é junto, eles têm preconceito, cê sabe que tem, né?! E segundo pela própria estrutura da escola! Se fosse uma escola mais arrumadinha, mais certinha, separada da creche, acho que ia atender mais criança!”

O ingresso dos professores na profissão (concurso público) e o seu modo de acesso às unidades escolares dificultam a formação de um grupo de professores, pois ao final de todo ano letivo o docente pode remover sua sede para outra instituição ou mesmo participar do processo de substituição que permite a transferência temporária de um professor para outra unidade. A administração municipal também tem adotado a prática de contratar temporariamente alguns professores substitutos, encarregados de preencherem os cargos de professores afastados por motivo de doença, provocando a entrada de novos professores num grupo que já possui uma prática mais coesa. Essa rotatividade, que é de cerca de 30% nessa instituição, impossibilita o convívio dos professores por um tempo superior de um ano letivo.

Segundo a professora H esse tipo de prática administrativa impede que o trabalho docente seja amadurecido entre os professores e crie raízes na unidade escolar, dificultando uma identificação do grupo com a sua função. Outro dado evidenciado foi o ingresso de professores sem formação específica para a área e nem experiência na Educação Infantil. Muitas vezes observa-se que os professores substitutos ou removidos provêm de outros níveis de ensino e muitas vezes nunca deram aula na Educação Infantil. Também é comum o



ingresso de coordenadores pedagógicos que nunca deram aula na pré-escola e necessitam exercer a função de direcionar o trabalho docente:

“Eu acho muito difícil uma qualidade no ensino ..... se não tiver trabalho em grupo, Adriana!! Ele tem que existir na escola, e ele é muito difícil. E porque é difícil na rede? Por que vem pessoas de várias idades diferentes, recém-formados, médios, as outras já tá quase finalizando, (...). E têm pessoas de diferentes níveis culturais, têm pessoas de diferentes níveis sociais e econômicos.” professora H

A situação deficitária do prédio escolar levou a comunidade escolar, em especial os professores, direção e funcionários a protocolar um ofício ( documento em anexo) junto à S.M.E., requerendo as providências cabíveis. Devido à demora em obter resposta, os pais ameaçaram levar o caso aos meios de comunicação de massa (TV e jornais impressos), na tentativa de pressionar o poder público.

Diante do ocorrido, a administração pública achou por bem realizar uma visita ao prédio para averiguar as condições físicas do mesmo. Nessa visita, composta por dois engenheiros e a coordenadora geral das instituições de Educação Infantil, foi possível evidenciar a concepção de ensino que está permeando as ações da administração no que toca ao gerenciamento da Educação Infantil. Após avaliar as condições do prédio e ouvir as manifestações dos professores, um dos engenheiros revelou que a representação que ainda guia as práticas do poder público é essencialmente assistencialista, já que assim me confidenciou:

“Hoje a pessoa está com fome e um prato de feijão já satisfaz!! Depois ela enjoa e quer um arroizinho !! Depois uma carninha !! Daqui a pouco está comendo strogonof e vai estar reclamando !!”

Desse modo, observa-se que predomina uma visão liberal na avaliação dos dirigentes, já que sua representação de administração pública é de uma agência que oferece o serviço e não de uma instância que deveria garantir o direito à Educação de qualidade, inclusive nesse nível de ensino. Essa concepção desconsidera os aspectos legais da questão, transferindo o problema da administração pública para a comunidade escolar, que no discurso do engenheiro da prefeitura parece uma eterna insatisfeita.

## **5.2 Concepção da diretora, colegas e funcionários sobre a função docente e sua atualização na perspectiva dos professores**

Essa categoria surgiu da necessidade que a pesquisadora averiguou em compreender como o significado da profissão docente é constituído a partir da influência que as várias concepções e práticas dos atores sociais presentes no ambiente escolar exercem sobre os professores na ótica dos sujeitos. Por isso, os instrumentos recolheram os dados que focam a concepção dos vários atores na perspectiva dos docentes e não a partir do discurso dos colegas, diretora e funcionários, já que a pesquisa visa compreender como os professores estão objetivando a sua função a partir do jogo social travado no contexto escolar. Ao mesmo tempo observou-se que os professores possuem uma expectativa quanto a gestão da escola, que podem ser verificados a seguir, a partir da interpretação dos dados.

A partir da observação do ambiente escolar pôde-se verificar que a função e as tarefas dos professores e funcionários não estão bem definidas no contexto da instituição, gerando uma série de conflitos e também de negociações e consensos. Isso se tornou mais evidente durante a observação de três reuniões de HTPC, que ocorreram no início, no meio e final do semestre.

Na primeira reunião constatou-se que a direção procurou se legitimar perante os professores, oferecendo primeiramente um café da manhã organizado por ela e pela merendeira. Ao final do mesmo, percebeu-se que a diretora tentou conferir um certo tom de informalidade à reunião, já que propôs que a mesma ocorresse ali na mesa do café. Mas os professores preferiram que ela se desse em uma sala de aula. Assim, pôde-se constatar alguns pontos que provocam uma série de conflitos e discórdias no ambiente escolar.

Logo de início observou-se que não havia uma pauta definida e que todos falavam ao mesmo tempo. O professor A pediu que a reunião acontecesse de modo organizado e em tom de irritação começou a relatar a agressão que sofreu de um aluno e a necessidade de transferi-lo de sala. A diretora declarou que iria procurar a família da criança para saber se poderia transferi-lo de período, pois o aluno frequenta a creche e isso poderia dificultar a rotina da família. O professor foi veemente em sua afirmação sobre a autonomia que a escola precisa exercer em relação à creche. Depois ameaçou levar o caso ao Conselho Tutelar se novamente fosse agredido pelo garoto.

A discussão desviou-se para outras questões como a ineficácia da ação dos guardas na hora da entrada, já que eles permitiam que os pais adentrassem a instituição, o que

rendeu um caso de agressão verbal a um professor dentro de uma das salas de aula. Além disso, também colocou-se o problema da limpeza da escola e o comprometimento físico de alguns espaços do prédio escolar.

Todas essas questões foram postas de modo desordenado, um tanto caótico. Alguns professores mostravam-se desanimados e confessaram à pesquisadora que sempre se discute os mesmos problemas e que nunca são resolvidos.

A diretora chamou os guardas e funcionários e primeiramente colocou as regras de entrada e saída das crianças. Os guardas colocaram os problemas que enfrentam com os pais nesses horários. Os professores mostraram-se preocupados e deram várias opiniões sobre a organização dos alunos e também sobre a limpeza da escola e o cardápio da merenda.

O professor C colocou a importância de documentar as funções de cada um, discriminando-as no regimento da escola. Quanto às condições físicas do prédio, a maioria concluiu que somente a construção de uma nova escola poderia resolver os problemas. Para tanto, seria preciso levar o caso ao conhecimento dos pais nas reuniões de APM (Associação de Pais e Mestres).

Ao final da reunião a pesquisadora teve a impressão de que muitas ansiedades foram amenizadas e que a diretora conseguiu coordenar a reunião, mas ao participar da próxima, pôde averiguar que os problemas eram os mesmos e que os ânimos estavam ainda mais alterados, conforme o discurso de um professor:

“ Sobre a higiene da escola, prá te falar a verdade acho que ficou uns seis meses falando a mesma coisa na HTPC! Toda HTPC era o mesmo assunto!! professor H

Durante o semestre constatou-se que a direção não conseguia fazer valer a sua palavra e mesmo aquilo que constava no regimento escolar, o que a deslegitimava perante os professores e os funcionários, já que ambos os grupos expunham as questões e conflitos e ela nunca conseguia tomar uma decisão que pusesse fim aos embates e definisse as tarefas de cada um no ambiente escolar.

Observou-se que se formou dois grupos de professores divididos pelo período de trabalho. O grupo da manhã parecia ser liderado pela professora mais antiga da instituição ( professor G) e o da tarde pelo mais jovem ( professor A). Em vários momentos a pesquisadora observou que ambos tentavam convencer a diretora sobre os seus projetos de funcionamento

da escola e apontavam o comportamento do grupo adversário como pernicioso para o ambiente escolar:

“Eu acho que foi muito complicado o relacionamento esse ano. Muito .... Porque eu acho que tem três grupos de professores. Um grupo que fica num canto, um grupo que fica no outro e um grupo que fica no meio !! (...) Eu acho que é um grupo desunido!” professor C

“Falta um convívio melhor entre o grupo. Há um choque entre os antigos e os novos!” professor E

Como se observou, o professor C considera até a possibilidade de haverem três grupos. Porém, como esse terceiro é composto por apenas um professor (D), ele acaba se diluindo entre os dois majoritários.

A formação desses grupos ocorreu devido à diferença que ambos apresentam com relação ao tempo de casa e também de tempo de exercício na profissão e principalmente pelo tempo de casa. No discurso de dois professores que pertenciam a períodos distintos, observa-se a diferenciação que ambos estabelecem entre os seus respectivos grupos:

“Na outra escola, lá não havia um grupo de professoras assim numa ... distância cronológica tão grande assim ... não sei expressar ... professoras antigas, um grupo de professoras antigas tão grande, que tentasse se reafirmar como ... professoras ideais!! Talvez por questão de .... de se sentir meio que ... sentir ameaçadas. Sabe, uma ansiedade, é uma ... era a visão de uma ameaça!! Não que fosse uma ameaça concreta dos novos professores aqui, mas essa imagem de ameaça que elas tinham em relação aos novos e a resposta que elas davam a isso era prejudicial ao ambiente escolar, né? Dentro da minha sala de aula eu acho que não influenciou muito não, mas .... não era tão prazeroso trabalhar nessa escola !!” – professor A - período da tarde

“O relacionamento entre os colegas de trabalho, acho muito difícil. Não sei se eu devo é .... indagar isso a respeito de geração ou de idade,

não sei! De experiência, de falta de experiência dos mais novos, o que realmente aconteceu na nossa escola, você sabe!” professor H-  
período da manhã

Observa-se que um professor do período da manhã, que também é jovem, aderiu ao grupo mais tradicional e foi aceito, pois se submeteu a ser orientado profissionalmente pelo líder, como se constata na declaração da professora mais antiga da casa:

“Naquela época as pessoas eram muito solidárias e as que estavam começando eram humildes!! Era difícil chegar uma pessoa ... arrogante como esse pessoal da tarde, porque naquela época era muito válida a experiência! A experiência era muito respeitada, a tradição (...). Era muito respeitada as professoras antigas, os anos de luta (..)Por isso que eu critico essas meninas e bato mesmo! Porque elas são muito soberba, muito arrogante! Humildade não tem nada!Como é que a ----- ( professor ) não é assim? Isso é da pessoa, então como eu sei que é da pessoa eu isolo mesmo!!” professor G

Na declaração do professor C confirma-se que ele foi em busca da professora G e se submeteu ao seu saber profissional e também correspondeu à imagem materna que a referida professora tem de si própria:

“Acho que a professora ----- (G) me vê um pouquinho assim como uma filha, sabe? Eu gosto muito dela! (...) Eu precisei dela! Ela sempre me ajuda !!” professor C

“Eu me vejo muito maezona, fico em cima deles (alunos) assim, protegendo eles. (...) Acho que eles me vêem assim ... com respeito, um ídolo. Que quando eles tão assim .... agitado .... “Pára com isso Jéssica!! Ah, tá prô, já entendi!” (...) Eles gostam de ser chamado a atenção! Eles gostam de levar bronca (...)Aquele que mais exige dele vai marcar mais do que aquele professor que fica na dele!!” professor G

Nas sessões de observação constatou-se que o professor G se identifica com a imagem da mãe e transfere esse modelo para os relacionamentos que mantém com outros membros do ambiente escolar. Essa figura da mãe é aquela que chama atenção do filho, mas depois o perdoa.

A pesquisadora encontrava-se em uma sessão de observação na sala do professor G quando o guarda entrou e colocou uma quantia de dinheiro nas mãos do docente e depois disse: — Aqui é como uma família italiana, quanto mais eles brigam mais se amam !! O professor confirmou a avaliação do guarda com um sorriso e um sim que realizou com movimentos da cabeça.

Depois o guarda relatou que o professor G emprestou um dinheiro para a merendeira, embora às vezes o docente declare que considera a funcionária um tanto falsa na relação com os professores. Inclusive recomendou ao guarda para não ir muito a cozinha ouvir as fofocas.

Também se observou em uma das declarações e atitudes desse professor que embora ele tenha agredido verbalmente os professores da tarde e espalhado boatos sobre a péssima atuação profissional deles, na última reunião ele trouxe um bolo e foi servir a todos numa tentativa de conseguir fazer as pazes. Como foi rejeitado pelo grupo da tarde, assim se pronunciou na entrevista:

“Com a Kenya (antiga diretora), nem que a gente chorasse, a Kenya pedia para eu fazer uma oração, a gente terminava bem ... era como uma família!!” professor G

Percebe-se que o modelo ou a representação da dinâmica familiar é que está guiando as práticas e avaliações desse professor sobre o seu papel e o funcionamento da gestão escolar. Aquela imagem de que no final das contas tudo é perdoado em nome da tradição familiar parece estar na expectativa e no ideal de gestão desse professor.

O clima tornou-se cada vez mais tenso e a diretora não conseguia tomar nenhuma providência que barrasse a atuação de ambos os grupos, culminando em agressões verbais que chegaram muito perto de serem físicas. Em nenhum momento a direção autuou os professores com advertências ou outras medidas mais severas o que confirmava para os professores que para ser ouvido e legitimado e se sobressair ao oponente era preciso adotar atitudes agressivas. Os próprios docentes tinham consciência do jogo de legitimação que estava travado, que pode ser resumido na declaração desse professor:

“Na minha visão de mundo a atitude de busca do conflito é a melhor maneira de se resolver uma questão, né? Não é apaziguando, encobrindo uma coisa !! Se não o problema vai tá sempre ali e a gente não vai tá caminhando, né? Conflito, ele desgasta mais, mas ele te leva a uma nova situação daqui prá frente, né? Você se sente caminhando !!” professor A

As resistências eram tanto ativas, como desse professor da tarde que sempre fazia críticas explícitas aos colegas do período inverso, quanto passivas, como podemos observar na declaração desse outro professor do período da manhã:

“Eu acho que tem algumas pessoas que particularmente não gosta de mim ... e que eu também não gosto muito, particularmente ... Então tamos quites !! Eu acho que o resto a gente convive porque a gente quer manter a paz, sabe ! (...) Eu não acho que eles (da tarde) não gostam de mim! Eu acho que eles não me vêem como do grupo deles!” professor C

No geral, todos os professores se queixaram muito da organização da instituição. Mas alguns demonstram grande preocupação com o andamento administrativo e organizacional fora da sala de aula. Os docentes alegavam que tudo o que acontece na escola afetava o seu trabalho em sala de aula, já que atingiam os alunos:

“(...) Só que tudo dentro do ambiente escolar te influencia !! Se os funcionários te tratam bem, se tratam bem as crianças, se tem água na escola prá crianças tomarem, se o banheiro tá limpo, porque você fica: \_\_ Ai puxa vida, vou deixar meu aluno sentar naquilo lá? Eu sou muito assim, porque eu penso assim: seria a minha filha! Não é porque não é a minha filha que tá aqui que o filho do outro também num ... Então a gente tem que ficar brigando. Então, acho que tudo é o grupo da escola intervém muito dentro da, da área pedagógica !!” professor F

“Porque aqui ... aqui, cê tá dando aula o telefone tá tocando, aquilo tá te incomodando e ninguém atende! Aí cê sai correndo prá atender o telefone porque você não agüenta ver aquilo tocando duas, três vezes! Entendeu? Então, eu acho assim, você é ... o que eu sinto é assim ... eu parei de ser só professora porque eu não consigo fechar minha porta da sala de aula, e trabalhar aqui, que lá se exploda, entendeu? Prá mim tem que andar tudo, tudo, sabe!? É ... desde o banheiro tá limpo, não tá limpo ! Acho que tudo isso influencia na minha sala de aula !”  
professor I

Constatou-se que a diretora ausentava-se da instituição durante grande parte do período da tarde e da manhã. Por isso, elegeram dois professores, um de cada período para substituí-la quando ela não se encontrasse no local. Isso dificultou ainda mais o trabalho docente, já que o professor responsável ficava ainda mais sobrecarregado de atividades do que já estava.

O docente responsável do período da manhã era o mais antigo de casa (G) e o da tarde era o professor D, considerado a pessoa do terceiro grupo, pois não se incorporou muito ao grupo da tarde. Ambos tiveram que resolver uma série de demandas do cotidiano que foram constadas nas sessões de observação.

As atuações dos docentes representantes se deram basicamente no âmbito administrativo: matrícula de alunos, recebimento de resoluções da Secretaria Municipal recebida via correio e por telefone, contato por telefone com pais das crianças adoentadas, pedido de professor substituto via telefone para a Secretaria Municipal de Educação e providências de materiais para conserto do banheiro.

No âmbito organizacional e pedagógico não se observou nenhuma tentativa dos professores representantes ou qualquer outro docente no sentido de tomar alguma decisão que envolvesse as tarefas dos funcionários ou dos colegas, embora todos os professores tenham uma série de críticas quanto a organização do ambiente escolar e das tarefas desempenhadas pelos responsáveis da limpeza, alimentação e também dos guardas da instituição. O relato desse professor esclarece as dificuldades que ele encontra para realizar seu trabalho com os alunos e a falta de colaboração dos funcionários de modo geral:

“(...) Cê acabou de dar uma pintura vai sair um, dois alunos! Cê tá com o resto da sala! Como cê vai lavar o pincel com os dois? (...)”



Você falou prá eles! Já sabe onde é o tanque, só que tem os que não vão! (...) Mas eles (funcionários) podem estar sentado, não vão levantar! Tá vendo errado, mas prá quê que eu vou lá? Deixa, é mais fácil depois ir na sala e criticar o professor: \_\_ Oh, cê num tá vendo seu aluno tá lavando o pincel no bebedouro?” professor I

Nota-se que a função dos funcionários está restrita à limpeza do local e mesmo assim em momentos determinados. Assim, mesmo que um banheiro ou sala de aula se encontrasse sujo devido às necessidades físicas dos alunos ou pela utilização de materiais pedagógicos como tinta e papel era comum eles se negarem ou se queixarem de terem que refazer a limpeza se por ventura ela já tivesse sido realizada, como se constatou nas sessões de observação.

Os funcionários também não se consideravam educadores dos alunos, já que nunca se ofereciam para ajudar nenhum professor. Quase sempre a qualidade do trabalho do professor era avaliada pelos funcionários a partir das condições de limpeza que os alunos dos respectivos professores dispensavam aos banheiros, ao local de escovação dos dentes, sala de aula e parque.

Os discursos sobre o relacionamento entre os professores e os funcionários revelaram que os conflitos não eram tão explícitos como se deu entre os grupos de professores, mas havia uma resistência passiva:

“Eu acho assim, é muito da pessoa!! Com ali o negócio não andava muito bem, né!? Que você sabe! Ali todo mundo tinha que resolver tudo ! Eu acho que por isso que ... deu tanto problema, eu procurava ficar na minha, sabe? Se eu tô na sala de aula, eu tô na sala de aula! Tocou o telefone, ninguém atendeu, paciência!! Não tem uma pessoa lá prá atender? (...) Realmente tinha muita falha com relação a funcionário (...). Você sabe que tem bastante, mas na medida do possível eu não deixava isso interferir na sala de aula! (...) Tipo assim, se regulava alguma coisa ali prá minhas crianças, aí eu já, aí eu já mexeu comigo, aí eu arrepiava, cê entendeu? Então o pessoal evitava, já evitava porque ... percebia o meu jeito, conhecia, né? Você sabe que às vezes regulava alguma coisa de merenda, esse tipo de coisa, então eu ia atrás!!” professor E

Outro professor declarou que a função dos funcionários não pode se restringir a realização de tarefas, mas ao atendimento pessoal dos professores e alunos:

“Eu vejo muito como alguém que tá ali prá te ajudar. Prá te suportar! E até prá cuidar um pouco de você, sabe? Porque eles ficam, por exemplo as cozinheiras, eu acho que elas podiam também, sabe, fazer algo para gente nesse sentido, sabe? Um bolo, um chá, um café, sabe? Eu acho que isso faz parte da obrigação dela também!! E ... a pessoa da limpeza, tá sempre perguntando se precisa de alguma coisa, porque o problema às vezes, aqui nós tínhamos esse problema, né, fica sentado em cima da mesa com um monte de coisa prá fazer! Uma escola suja, com problema, então isso é complicado!!” professor C

Percebe-se que há uma expectativa de se manter uma relação um tanto doméstica com os funcionários muito próxima da empregada domiciliar, embora o número de crianças e de atividades a serem desempenhadas com os alunos justifiquem uma ajuda dessa natureza. Contudo, observava-se que os funcionários não se sensibilizavam com as demandas e achavam que a obrigação de suprir todas as necessidades da criança era do professor.

Ao mesmo tempo os funcionários se queixavam à direção sobre a conduta dos professores com relação à conservação da limpeza do prédio escolar. Por isso, os professores evitavam deixar os ambientes, internos e externos, sujos. Além disso, era comum os funcionários se queixarem para o grupo adversário do professor que não colaborava com a limpeza e também costumavam mudar o tratamento no nível pessoal dispensado ao docente. Essas condutas geravam mais resistências e conflitos, acentuando o desgaste emocional dos professores e funcionários.

A direção não assumia para si a função de determinar as tarefas de cada grupo e de propor metas que pudessem ser avaliadas por todos. Assim, quando o grupo de professores apresentava queixas sobre os funcionários e vice-versa, a diretora justificava as advertências verbais dispensadas a um determinado grupo por conta da reclamação do outro. Isso gerava uma série de discórdias e resistências. Essa maneira de gerir as opiniões divergentes também se dava quando a direção tinha que resolver uma questão interna do grupo de professores ou dos funcionários. O relato do professor E pode elucidar o modo como a direção trata as divergências de opinião ou de conduta profissional:

“Eu recebi um aluno (...) e esse aluno ele com muita dificuldade, dificuldade de relacionamento com as outras crianças, relacionamento comigo, relacionamento com todo mundo! Mordia, ele batia, ele judiava, o tempo todo ele aprontava, tá!(...) Então era uma criança que precisava de um convívio social maior ...Eu percebi isso, não só dentro da sala de aula, tá?! Ele tinha que acostumar com as outras crianças, prá, prá poder interagir melhor dentro da sala de aula, porque dentro da sala de aula não tava rendendo! (...) Aí eu falei, o que eu vou fazer? Aumentar o tempo do meu parque, né? Não vou atrapalhar ninguém mesmo! (...) Colocar é ... deixar eles livre no parque com uma atividade menos dirigida, prá interação melhor desse menino! (...) Ninguém chegou prá mim e falou assim, ninguém que tinha ficado incomodado falou assim: \_\_ Porque que você mudou o seu horário? Porque que você tá fazendo tanto de parque? (...) Simplesmente foram lá na diretora reclama: \_\_ Ah, ela tá fazendo mais parque! (...) Aí o que aconteceu? Veio a diretora: \_\_Eu vou te avisar pelo seguinte: comigo não tem problema. O problema e se sai fora daqui !!”

A maneira como a gestão escolar se constituiu provocava uma série de disputas e conflitos que nunca eram superados, culminando em atitudes de desânimo e apatia, além de também se revelar em momentos de revolta e desconfianças:

“Nós estamos voltando as aulas, mas eu vou falar: \_\_ Eu não sei o que me espera !! E olha a experiência que eu tenho como profissional ! Eu não sei o que me espera! Porque o ser humano é sempre uma surpresa, o ser humano é um mistério, você tenta fazer o melhor prá todos, eu tento pelo menos, dá o melhor de mim prá todos e prá tudo, e de repente você ... sabe?” professor H

“(...) Eu, se eu fosse fazê uma avaliação por escrito por dezessete anos que eu estou aqui nessa escola e já passei por outras escolas, eu nunca enfrentei tanta dificuldade de relacionamento como eu estou

enfrentando! E eu sou a mesma, com esse meu jeitão, o que eu tiver que falar eu falo, eu sempre fui a mesma, sempre fui mais aceita e esse ano eu não fui aceita.” Professor G

“O que os meus colegas estão pensando de mim? Sinceramente eu não sei, entendeu? Porque no ritmo que tá a escola cê nunca sabe, cê nunca pode confiar ... naquilo que a pessoa tá transmitindo prá você, entendeu?” professor D

Esse cenário provocou a remoção da sede de local de trabalho e a solicitação de substituição dos professores A, E, F e I (do período da tarde) para outra unidade escolar, revelando o quanto os conflitos tornaram-se insuportáveis e frustrante para os professores:

“Eu sai de lá, não sai brigada com ninguém, graças a Deus, tá tudo certo!! Mas não sai bem comigo mesmo não, porque sinceramente eu não fiquei satisfeita! Por causa do grupo! teve uma discussão muito grande, o pessoal não aceitava! Então eu vejo assim ... é ..., às vezes alguma idéia nova, alguma coisa nova que tentava colar já era barrado ou o pessoal rotulava mesmo e ... então, isso daí dificultou muita coisa !” professor E

“ Então, o que .... que aconteceu comigo aqui? (...) Esses dois anos, Adriana, parece que, sabe aquilo, eu fiz, fiz, fiz e parece que eu não fiz !! (...) Isso, Adriana, eu fiquei doente ao extremo!! Sabe, o que é o extremo!? Vontade de desistir? Isso não é meu (...) Por isso que eu te falei, eu vou voltar!! Ficou uma coisa mal-acabada!! Eu não gosto disso !!” professor I

Diante do desgaste emocional, observava-se que muitos buscavam uma ideal de gestão e também procuravam entender o que estava acontecendo com os grupos e o relacionamento dentro do contexto escolar. Quanto à gestora do grupo, alguns docentes analisaram como se deu o processo de atualização do papel desse membro importante da instituição, revelando uma certa consciência sobre como se constituiu a gestão escolar naquele ano letivo:

“No início eu achei que ela (diretora) fosse mais, pegar na parte pedagógica! Porque eu acredito que se tiver a parte pedagógica organizada, o grupo feito, a parte burocrática ela vai fluir também! Você não precisa ficar ... agora você vê que ela não dá conta da parte burocrática e a parte pedagógica vai ficando também! Então você se frustra! (...) É lógico que eu também não posso cobrar ... porque ela também teve problemas ..., era de outra escola, veio prá cá assim ... não é sem gostar, sem ... veio mandada mesmo! Vamos dizer assim, porque não tinha outro lugar! Tinha que vir porque a escola dela fechou! Sem opção, né? (...) Então ela teve que assumir tudo ! Então foi onde que ela levou o susto, então eu até compreendo também esse lado! Também ... porque é uma experiência nova prá ela. Diretora, aprendendo esse ano, mas ela falhou também muito !!” professor F

“(...) Eu não sei assim se mudará quando esse pessoal aposentar ou se um dia chega uma diretora, é ... , com maior autoridade, que se sinta na autoridade de tocar nesse problema ... Que a ---- (diretora), por exemplo, eles tratavam ou tratam ainda talvez, como forasteira, né? Numa tentativa de tirar a legitimidade da pessoa que tá aí ! E a pessoa, às vezes, recebendo esse tipo de crítica e sabendo que recebe ... às vezes ela não se sente na autoridade de tomar determinadas atitudes, né? O que não tem nada haver ! O cargo dela é legítimo ! Não foi por favor de ninguém, foi por concurso ! E assim, embora muita gente confunda a idéia de autoridade com autoritarismo, eu acho que às vezes não faz mal não, quando a pessoa se excede muito nos seus limites, levar uma repreensão sim !! (...)” professor A

A análise do professor A pôde ser confirmada, já que durante a entrevista o professor G, líder do grupo da manhã, acabou revelando o que pensa da coordenadora que acumula o cargo de diretora:

“Hoje entra coordenadora aposentada do Estado sem saber o que é Educação Infantil!!”

É importante relembrar que essa diretora não escolheu a instituição investigada, já que sua escola encontrava-se em processo de extinção devido a baixa demanda de alunos. Assim, a solução foi colocá-la provisoriamente no cargo de coordenadora nessa instituição no ano de 2004. Talvez por isso ela não tenha tomado os problemas da escola mais profissionalmente, deixando as questões para os próprios professores resolverem. Contudo, isso não deixa de revelar a falta de habilidade e conhecimento teórico e prático da gestora para tratar dos aspectos subjetivos inerentes à gestão de uma instituição escolar, ou seja, o processo de constituição e legitimação dos grupos e atores sociais no ambiente escolar.

Esse tipo de gestão educacional parece muito comum no município, no qual se encontra a instituição investigada, já que é uma prática da administração pública colocar profissionais na gestão dessas instituições que não possuem experiência no nível de ensino em questão e que muitas vezes estão até na condição de reabilitados, ou seja, apresentam patologias que os impedem de exercerem a função em sala de aula.

De modo geral, observou-se nos professores a consciência de que não é possível deixar que a gestão continue acontecendo de maneira extremamente subjetiva, pessoal e personalista, pois os sujeitos acreditam que se depender das características de personalidade de cada membro o grupo nunca se constituirá. Era corriqueiro os grupos atribuírem os conflitos devido à personalidade dos seus membros, acreditando muitas vezes que somente com a saída dessas pessoas o clima institucional pudesse melhorar. Esse discurso ocorria particularmente da perspectiva das lideranças dos grupos oponentes ou daqueles que mais entraram em conflitos:

“(...) Eu não sei assim se mudará quando esse pessoal aposentar ou se um dia chega uma diretora, é ... , com maior autoridade, que se sinta na autoridade de tocar nesse problema! (...)” professor A

“(..)Por isso que eu critico essas meninas e bato mesmo! Porque elas são muito soberba, muito arrogante! Humildade não tem nada! Como é que a ----- ( professor ) não é assim? Isso é da pessoa, então como eu sei que é da pessoa eu isolo mesmo!!” professor G

“Falta um convívio melhor entre o grupo. Há um choque entre os antigos e os novos. Eu acho que isso é da pessoa é só vai melhorar quando a turma da manhã aposentar.” Professor E

Os professores pareciam se identificar somente por meio de afinidades pessoais, já que nunca se presenciou uma discussão de âmbito profissional nos momentos que estavam na instituição, a não ser para definir a elaboração do documento requerendo a construção de um novo prédio.

Os professores da tarde costumavam combinar momentos de encontro fora do ambiente escolar e por isso criaram um laço de amizade que muitas vezes era motivo para o grupo do período inverso apontar que o grupo dos mais novos estava faltando com profissionalismo. Contudo, os docentes da manhã também não se preocupavam em tomar decisões comuns que os identificassem com a profissão, ou seja, nunca se verificaram discussões sobre concepção de ensino, metodologias, organização da sala de aula e de atividades que se davam na área externa, revelando uma prática docente individualista. Por isso, o relacionamento no espaço escolar entre professores e deles com os funcionários pautou-se somente por afinidades pessoais:

“Ah, eu acho que ... relação de amizade, né? Muita amizade ! Amigos ! Agora tem os mais íntimos, né? Tem os mais entrosados !! (...) A turma da manhã tinha muita ... , acho que era ciúmes, sabe? Porque a turma da tarde, queria ... assim, queria não, era um grupo unido!!” professor F

“(...) o pessoal que tava ali tinha muita amizade! Amizade mesmo, né? Tanto ali quanto fora dali! Cê percebeu, a gente sempre, sempre tava muito unido, fazendo alguma coisa prá gente, às vezes final de semana junto!! Amizade mesmo, a gente ... tudo!! Talvez isso tenha incomodado também!! Essa amizade, esse vínculo maior né? Porque tava formando um grupo e de repente, né?!” professor E

“Aqui também não tive uma relação íntima como havia mantido em outros lugares! Até porque teve uma grande troca de funcionários. O funcionário que eu tinha mais vínculo era a Ju. Aí ela acabou saindo

também da escola. Aí então fiquei meio assim na minha. Fiquei mesmo com a amizade das professoras que trabalham mais próximas de mim!! “ professor A

Embora houvesse uma ênfase nos aspectos subjetivos dos relacionamentos, também se constatou que os sujeitos têm uma representação ideal do relacionamento entre os professores e desse grupo com o dos funcionários ao revelar a necessidade de se constituir um grupo profissional de fato:

“O que eu, o que eu percebo é que alguns têm espírito de grupo ... e outros não!! Então se a pessoa não tiver um espírito de grupo e um espírito de colaboração, com a direção, com os funcionários, com os próprios colegas de trabalho, então ele num, ela num vai ... se sentir bem no seu local de trabalho!! (...) A medida tem que partir quando a direção perceber que não está havendo integração, que está faltando ... está havendo muito individualismo e não está, está faltando espírito de grupo e até, muitas vezes, faltando educação de colega para colega!! Então a direção tem que intervir, né?” professor B

“Um trabalho de escola, é muito difícil um trabalho em grupo! Eu acho que tem que ter o diretor sim e as ordens do diretor segundo as necessidades ....., sabe, dessa comunidade tem que ser seguida! (...) fica aquela coisa, jogada, aí vai ver a diretora não falou nada pro guarda!! (...) Fica aquele negócio de jogo, um joga pro outro!” professor H

“(...) Eu esperaria que ela(diretora) tivesse mais pulso!! Acho que a nossa escola não tem uma direção ... sem rumo, não tem objetivo claro! Tem escola que tem uma cara! Nossa escola não tem plano. A gente não pára prá direcionar. Cada um segue o que acha que tá bom !!Eu acho que a escola é uma equipe! (...) O jeito de unificar isso é sentar os grupos sim, e conversar sim!!” professor D



“No início eu achei que ela (diretora) fosse mais, pegar na parte pedagógica! Porque eu acredito que se tiver a parte pedagógica organizada, o grupo feito, a parte burocrática ela vai fluir também! Você não precisa ficar ... agora você vê que ela não dá conta da parte burocrática e a parte pedagógica vai ficando também! Então você se frustra! (...) Os funcionários, eu os vejo assim, como essencial à escola ! Essencial o papel de cada um! Todos são importantes, desde a faxineira, desde a merendeira até o professor. Até, até quem tá ali fora! Todos, todos que tão ali, falo ali fora aqueles que vêm de fora prá fazer algum serviço!” professor F

Havia uma expectativa, principalmente dos professores que não são liderança dos grupos, de que a direção fizesse a mediação dos debates, assumindo uma postura de autoridade. Porém, observou-se que essa autoridade é algo a ser conquistado que ultrapassa o fato de hierarquicamente essa função de liderança ser estabelecida por concurso. Assim, a direção precisa apresentar competência para tratar de questões de âmbito institucional, da gestão e também pedagógico de modo que esses níveis apresentem uma funcionalidade.

No âmbito pedagógico constatou-se que os professores não têm a prática de planejarem e discutirem o planejamento em grupo durante as HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), horário reservado para tal atividade. Assim, embora os professores tenham elaborado alguns projetos comuns para as salas de Jardim I, Jardim II e Pré no início do ano, cada professor ficou a vontade para seguir ou não esse planejamento. Desse modo, embora houvesse três salas de Jardim I, três de Jardim II e três de Pré, somente os professores B e C (ambos do Jardim I) e F e I (ambos do Pré) tinham o hábito de planejarem as aulas em grupo embasados no plano de ensino e nos projetos presentes no Plano de Ensino das respectivas turmas, gerando uma falta de identificação entre os professores quanto ao trabalho docente, como pôde se averiguar no discurso do professor D. Nas sessões de observação pôde se verificar que os professores F, H e I também manifestaram um descontentamento com a falta do trabalho coletivo, já que não se consultavam os planos conjuntamente e não havia qualquer tipo de reflexão coletiva sobre a prática docente do grupo.

As sessões de observação revelaram que os docentes desempenhavam uma série de tarefas no contexto da instituição que se davam em vários espaços físicos: sala de aula, parque, banheiros e pátio. Além das atividades de cunho didático-pedagógicas tradicionais de sala de aula (desenho, cópia da lousa, leitura de livros), também utilizavam outros espaços

como o pátio e o parque para as atividades da área do movimento e outras áreas do conhecimento como Arte. Mas, além disso, também eram responsáveis pelos cuidados físicos e pela alimentação, acompanhando os alunos na hora da escovação dos dentes, utilização dos banheiros e nos horários da merenda e lanche.

Essas últimas atividades tomavam grande tempo do professor, já que o número de crianças e a falta de um adulto para ajudar o professor dificultavam a transferência e organização dos alunos em outro espaço físico. Historicamente tais atividades estiveram vinculadas mais a idéia de cuidado físico do que de educação na perspectiva da aprendizagem dos conteúdos escolares tradicionais (desenhar, ler, escrever, contar). Por isso, constatou-se a necessidade de investigar se os docentes achavam que as atividades referentes ao cuidado eram de competência dos professores de pré-escola ou não e em que medida as tratavam como atividades que também educam e formam as crianças. Então, questionou-se aos sujeitos para averiguar se eles acreditavam que essas atividades são inerentes à profissão docente na Educação Infantil. Assim, obteve-se as seguintes respostas:

“Eu acho que faz parte, tá? (...) Talvez essa parte de levar no banheiro, de dar banho, igual já aconteceu comigo, eu já dei banho em aluno, eu já levei ... Eu acho que foge um pouco, porque eu, eu tenho que deixar a sala prá poder fazer isso! Não tem uma pessoa na sala, eu não acho certo! Se acontecer alguma coisa dentro da sala de aula a responsabilidade é minha e eu não estava lá!!” professor E – Jardim II

“(...) eu acho que refeição, refeição teria que ter um local certo, adequado para a criança! Prá, eu acho que não perder muito ... merenda ali, é ali que deveria ser tomada a merenda! É ali, vai a turminha ali, comer, tal, depois escovação de dente, porque se o professor fica muito, parece que ele fica meio que babá, né? (...) Aquela fase ali de escovação, aquela coisa, é importante? É importante, só que o professor fica ali um tempo ocioso (...) e poderia tá sendo aproveitado em outra coisa, né? (...) O professor deveria até instruir porque tem criança que não tem esse contato em casa, na família, mas tudo tem que ter uma organização !!” professor F – Pré

“Tem que fazer no começo, né? Depois eu deixava eles mais soltos, com a escova ... trazendo de casa e ia escovando sozinho, conforme ia terminando de tomar o lanche!! Mas não é no começo!! Tudo tem um caminhar naquilo! É que aqui é inapropriado prá qualquer tipo de coisa, né? (...) Eles ainda são bem novos prá você não ensinar a escovar os dentes, tudo!! Já poderia vir sabendo, vir sabendo, mas não vem, então você tem que ensinar, né?” professor A- Jardim I

“Não é uma coisa que me atrapalha!! (...) Isso não me impede de tá ofertando a escovação para as crianças ... não ... me implica em nada, não me faz menos professora, nada disso! Mas eu acho que não é uma obrigação tua como os eles (dentistas) querem colocar! Eu acho que num, num é função! (...) Mas existem coisas que estão delegando prá escola, né? Em vez de ser função da família, tão transferindo para a escola !!” professor D – Jardim II

Todos os sujeitos acreditavam que as atividades ligadas ao cuidado precisam ser realizadas na escola, já que atendem a algumas necessidades dos alunos. Mas a medida que a idade das crianças aumenta, percebeu-se que no caso da escovação os professores achavam que estão perdendo tempo, já que poderiam estar realizando outras atividades. Assim, desde que não ocupe muito tempo, podem ser realizadas, mas precisam do apoio da família, já que esse tipo de cuidado é de responsabilidade daquela instituição que não toma para si a função de cuidar da saúde bucal de seus filhos devido à falta de informação. Desse modo, observava-se que os professores preferiam que os pais se responsabilizassem pelo envio das escovas de dente, embora as dentistas frisassem que muitas crianças deixavam de escovar os dentes na escola, já que a família se esquecia de enviar as escovas. Constatou-se também que havia muita dificuldade para os professores armazenarem um grande número de escovas e mantê-las dentro de um bom padrão de higiene.

A utilização dos banheiros também se dava em horários pré-estabelecidos pelos professores, que orientavam as crianças na utilização desse espaço. Mas o docente não podia supervisionar os alunos individualmente, já que o número de crianças não comportava tal tarefa. Se eventualmente o professor precisasse acompanhar um aluno até o banheiro, o restante do grupo de crianças ficava sozinho na sala de aula.

Na hora das refeições, os docentes realizavam orientações que iam desde como se portar à mesa até o relacionamento entre as crianças na divisão de seus lanches. Essas atividades também tomavam grande tempo das aulas e nem sempre eram realizadas no refeitório, principalmente no caso das crianças do Pré, já que a merenda era servida na classe. Observou-se também que cada criança se servia sob a supervisão da professora e não da merendeira, o que também era motivo de crítica dos professores, pois os docentes achavam que isso era função da merendeira.

Alguns professores declararam nas sessões de observação que sua função deveria se restringir ao espaço de sala de aula. Tudo o mais deveria ser dividido com outro adulto (monitor, inspetor) e com os funcionários. Isso permitiria que eles tivessem um intervalo para lanche e descansar, situação que não acontecia, já que não havia nem ao menos um inspetor para supervisionar os alunos na hora da merenda.

Assim, constatou-se que na perspectiva dos professores havia uma demanda física, organizacional e também de funcionários para auxiliá-los na execução das atividades de higiene e alimentação dos alunos. Observou-se também que os docentes realizavam essas atividades com orientações bem gerais aos discentes, que desapareceram no decorrer do semestre, já que a rotina as tornava de certo modo automáticas.

Não se presenciou momentos em que o professor explorou com os alunos as experiências físicas, sociais e culturais que essas atividades proporcionam, mesmo quando os alunos requisitavam os docentes e/ou faziam questões ligadas aos aspectos da higiene e alimentação.

Nessa fase do desenvolvimento infantil as crianças estão curiosas com os acontecimentos que ocorrem com o seu corpo (perda dos dentes, sensações que sentem no contato com a água e o sabor dos alimentos), que ganham vários significados quando se dão no grupo com as outras crianças e junto de outros adultos, já que oferecem experiências sociais e culturais significativas. Contudo, os professores não se mostravam sensíveis a essas questões e atitudes das crianças frente a tais experiências.

No geral, os docentes se mostravam entediados nos momentos que essas atividades aconteciam e também cansados, já que o número de criança causava um aumento do barulho e da indisciplina. Então se concluiu que embora a higiene e a alimentação façam parte do currículo da Educação Infantil e o cuidar e o educar devam ser tratados de maneira indissociável, na prática constatou-se que as atividades realizadas fora da sala de aula não são aproveitadas como oportunidades ímpares para se sistematizar esse conhecimento de modo mais significativo para a criança. Assim, não há uma relação entre as experiências que a

criança vivencia nos momentos de escovação, utilização dos sanitários e horários dos lanches com o saber que é sistematizado em sala de aula.

Atribuiu-se esse problema de fragmentação de tratamento dos conteúdos curriculares à ausência de uma gestão que dê conta de oferecer condições mínimas para o docente realizar essas atividades de modo menos cansativo e rotineiro, com apoio de pessoal e da infra-estrutura e também à falta de reflexão coletiva sobre a prática docente e o currículo desse nível de ensino.

As tensões que se faziam presentes no contexto da instituição pareciam ser o resultado da ausência de uma gestão que conseguisse definir as tarefas dos professores e demais funcionários no ambiente escolar por meio do estabelecimento de metas e parâmetros a serem avaliados continuamente. Além dessa possibilidade, haveria uma outra, aquela de um ponto de vista mais autoritário, que simplesmente estabelece as funções e exige que sejam cumpridas. Como nenhum dos dois caminhos foi adotado, o que se presenciava era uma demanda muito grande de funções dos professores que eram estabelecidas devido à questões emergenciais que o cotidiano escolar apresentava, revelando um certo amadorismo e imediatismos na resolução dos mesmos.

Esse cenário revelou que os professores possuem representações sobre como deveria ser a gestão da escola que se manifestaram nas várias concepções de ensino próprias dos segmentos e atores sociais que compõem essa comunidade escolar.

Constatou-se que um dos modelos de gestão que parece guiar a prática docente e que foi apresentado anteriormente é similar ao funcionamento da família. Nesse padrão de relações de poder e legitimação, os pais naturalmente mandam, pois adquiriram autoridade pela experiência de vida que possuem em relação às crianças. Desse modo, os professores com mais tempo de casa, como é o caso do professor G, acreditam que o que deveria prevalecer é a experiência na profissão e portanto eles deveriam dar a última palavra na decisão dos rumos que a instituição viesse a adotar.

Na relação dos docentes com os funcionários e pais, o que deve prevalecer é o saber científico, além do saber profissional, já que a merendeira, por exemplo, também possui muito tempo de experiência, inclusive na instituição. Mas deveria se submeter aos professores mais antigos, já que para o professor G os docentes são uma categoria superior aos outros profissionais, pois adquiriram um saber mais importante em nossa sociedade que é o científico e além disso, tem uma função mais importante, porque tem uma responsabilidade direta na formação dos alunos.

A presença dessa representação social de gestão revela que provavelmente houve uma transposição de modelo de uma outra instituição que está muito próxima da escola, que é a família. A presença maciça das mulheres nesse nível educativo talvez tenha colaborado para a constituição dessa representação, já que historicamente o modelo familiar patriarcal influenciou muito a identidade do gênero feminino. Naquele modelo o pai era a figura principal e a mãe a secundária, mas ela exercia poder sobre a educação dos filhos de modo que era considerada a maior responsável pela formação da moral da criança.

Os outros professores declararam que havia a necessidade de uma maior consciência de grupo, na qual cada um deveria desempenhar a sua parte. Esse tipo de declaração ocorreu em várias sessões de observação, conversas informais e nas entrevistas.

Em uma determinada sessão de observação constatou-se que a diretora portava uma mensagem da igreja católica que continha a seguinte mensagem:

#### O estômago

Certa ocasião os diferentes membros e órgãos do corpo humano estavam todos muito aborrecidos com o estômago. Eles se queixavam de que todos eles estavam sendo obrigados a procurar comida para, depois, a entregar ao estômago, enquanto esse a única coisa que fazia era devorar o fruto do trabalho de todos eles.

Decidiram então não dar mais nenhum alimento ao estômago. As mãos deixaram de levar alimento à boca, os dentes deixaram de mastigar e a garganta deixou de engolir. Pensavam assim, estar obrigando o estômago a trabalhar por conta própria.

Mas o resultado foi que enfraqueceu-se todo o corpo, quase chegando à morte. Quando perceberam que trabalhando unidos, estavam trabalhando em prol do próprio bem-estar.

#### Reflexão

Já que todos nós recebemos o mesmo batismo, precisamos interpretar, rezar e trabalhar em comunhão com toda a igreja, pois a palavra de Deus se dirige a todos e o Senhor estará com sua igreja até o fim dos séculos. (cf. Mt. 18, 19 -20; 28, 20)

Assim nesse corpo de Cristo que é a igreja existem diversos membros, igual ao corpo humano. Igualmente dentro da igreja os diversos dons,

ministérios, dirigentes e animadores. Cada um de nós tem a sua função a exercer hoje para podermos um dia prestarmos conta a Deus de nossas boas obras. Deixemos de reparar no cisco nos olhos de nosso irmão e vermos a trave em nossos próprios olhos. ( cf. Mt. 7; 1-5)

O mais importante é a caridade. Sabermos viver com fé e obras dentro dos preceitos de Deus e mais exatamente aquele amor que deve unir entre si todos os membros do corpo de Cristo.

Pastoral do Batismo  
Paróquia Nossa Senhora do Brasil

Esse modelo de gestão pressupõe que cada pessoa execute a sua tarefa sem avaliar se o outro está fazendo a dele ou não e sem considerar se a sua é mais importante que a dele, pois todas são importantes. Constatou-se que essa representação de gestão está presente no discurso dos professores, já que alguns discursos apontavam que todas as atividades e funções eram importantes e para que a instituição conseguisse realizar sua missão era necessário que cada um fizesse a sua parte. Assim, os conflitos desapareceriam e todos seriam beneficiados com um clima de trabalho mais saudável.

Coadunada a essa atitude de realizar sua tarefa de um ponto de vista mais altruísta e de resignação, constatou-se a necessidade da presença do diretor como alguém que deve delegar as funções e fazer a mediação dos conflitos. Ele é a figura de autoridade responsável por colocar o que os professores denominaram de limite, ou seja, o diretor deve decidir o que é permitido e punir aqueles que não conseguem se enquadrar no modelo de gestão da instituição:

“A medida tem que partir quando a direção percebe que não está havendo essa integração, que está faltando, está havendo muito individualismo e não está, está faltando espírito de grupo, e até, muitas vezes, faltando educação de colega para colega, então a direção tem que intervir, né ? (...) A direção tem que ser bem clara na sua postura, não admitindo certas práticas individuais. Então isso vai ocasionar um bom desenvolvimento do grupo. Porque ou a pessoa se adequa ao grupo ou ela não se adequa e ela sai.” Professor B

Essa visão hierárquica e autoritária também se manifestou no discurso do professor D ao propor uma gestão da instituição escolar segundo o modelo empresarial, na qual cada um realiza sua tarefa a partir da voz de comando de alguém. Essa hierarquia facilitaria o trabalho de todos os atores sociais: professores e funcionários. O professor deu exemplo das instituições de ensino particulares que atuou, nas quais todos os professores tinham que seguir o que era determinado pela direção.

Assim, a representação social de autoridade depende tanto da hierarquia quanto da competência do gestor, ou seja, ele deve saber o que fazer diante dos conflitos, mas também precisa dominar outros conhecimentos como os dados dessa pesquisa revelaram anteriormente. Desse modo, não se vislumbrou nenhum discurso que apontasse uma gestão escolar mais democrática que envolvesse todos os segmentos e atores sociais da comunidade escolar, visando a reflexão sobre os objetivos e funções da Educação Infantil, dos professores e dos outros membros. O que prevaleceu foi uma visão orgânica, na qual cada um deve fazer a sua parte sob a voz de comando de uma autoridade máxima, em nome de um objetivo um tanto implícito, já que não se sabe ao certo porque todos devem executar suas funções do modo que as executam.

Essas representações de gestão são fruto das experiências dos docentes no contato com outras instituições, com a família, a empresa e a igreja, revelando que é preciso oportunizar aos professores a construção de um projeto pedagógico que contemple todos os segmentos da instituição escolar. Essa experiência pode ocorrer tanto nos cursos de formação inicial, quanto na continuada, lembrando que nessa última a definição de tarefas e funções depende em grande parte do gestor da instituição ou da iniciativa da administração pública municipal.

### **5. 3 Concepção dos pais e monitores sobre o papel e a imagem docente e sua atualização na perspectiva dos professores**

O papel e a imagem do professor revelam-se mais precisamente no cotidiano da instituição escolar, na qual o trabalho docente adquire identidade a partir da importância e reconhecimento social que os vários atores sociais atribuem a essa função.

Historicamente a função de cuidar esteve atrelada à figura da mulher, pois se considerou que naturalmente ela possuía o dom de educar, já que é a responsável pela



reprodução. Desse pressuposto derivou a imagem da mãe e depois da professora como atores sociais que deveriam proporcionar a educação integral das crianças.

O surgimento das instituições de ensino do antigo 1º grau garantiu uma divisão dos papéis da mãe e da professora, já que a primeira socialização se dava na família, responsável pelos cuidados físicos e emocionais da primeira infância e a escola responsabilizava-se posteriormente pela instrução. Assim, surgiu a figura do aluno que somada a do filho resultaria num adulto ideal, pois a criança e o jovem receberiam tanto os cuidados afetivos referentes aos aspectos subjetivos de sua personalidade quanto aqueles responsáveis pela formação moral e científica.

O aparecimento das instituições de ensino destinadas à primeira infância provoca uma mistura de ambos os papéis desempenhados pelos adultos, já que os cuidados da primeira infância deveriam ser garantidos por essa instituição também. Ao mesmo tempo as pré-escolas tornam-se responsáveis pela diminuição do fracasso escolar das primeiras séries, exercendo uma função propedêutica para o ensino de 1º grau.

Nesse contexto a figura da professora também se estende para as pré-escolas, enquanto a monitora, pajem e atende continuam nas creches. Desse modo, à imagem da mãe, aquela que naturalmente possui o dom de cuidar da criança que gerou, sobrepõe-se a figura da professora que iluminada pelos saberes científicos, pela informação parece mais apta a cumprir a função de educar integralmente as crianças, pois supostamente é a única que pode oferecer os cuidados físicos e emocionais e a instrução e os conhecimentos acumulados pela sociedade. Sendo assim, constatou-se que seria de extrema relevância analisar como a função de cuidar e educar se configura na instituição escolar a partir da relação entre a professora, os atendentes da creche e os pais das crianças.

No caso da creche, já se explicitou nas análises da primeira categoria as expectativas dos professores em diferenciar o atendimento dispensado nas creches e pré-escolas por meio da separação definitiva de ambos os prédios escolares, embora a LDBN 9394/96 esclareça que não deve haver nenhum tipo de separação entre eles, já que a Educação Infantil compreende ao atendimento de crianças de 0 a 06 anos.

Provavelmente essas expectativas desse corpo docente são o resultado de um relacionamento repleto de conflitos entre professores e monitores de creche que parece nunca encontrar solução, já que o projeto pedagógico de ambas instituições não é coletivo, deixando que cada uma defina sua gestão e o trabalho educativo em separado. Além disso, reflete a discriminação que a creche sempre sofreu com relação às pré-escolas, pois a primeira constitui-se como a instituição responsável pelos cuidados básicos dispensados pelas crianças

de famílias carentes com uma política assistencialista, enquanto a pré-escola ganhou um estatuto um pouco mais elevado por anteceder a escola de primeiro grau. Desse modo, a dicotomia cuidar e educar expressa-se primeiramente na estrutura institucional.

O que se verificou nas sessões de observação foi uma série de descontentamentos por parte dos professores com relação ao atendimento que a creche prestava aos alunos que também freqüentavam a escola.

Com relação aos cuidados, observou-se que as crianças vinham para a escola sem os cuidados básicos como: banho, escovação dos dentes, asseio das roupas e pertences, cuidados com a aparência como escovação dos cabelos.

Os horários estabelecidos pela creche para as atividades de higiene, alimentação e repouso também atrapalhavam o andamento da instituição escolar, já que muitas vezes as crianças chegavam exaustas à escola, sem terem escovado os dentes e até com fome, como pode-se constatar na declaração desse professor:

“(...) as crianças que vinham da creche, eu achava assim, eles ficavam cansados, agitados!! Muitas vezes eles estavam dormindo, elas acordavam, mandava aquelas crianças vinham .... despenteado, né? Com o cabelo assim, tudo né? Com sono, mau humorado, porque a criança tem que ter um horário prá descansar e eu acho que a entrada pegava justo esse horário, sabe? Almoço deles também acho que não funciona porque acho que eles dão comida dez horas da manhã, certo?! Isso não é hora de almoçar! Criança não tem fome esse horário! Quer dizer, a uma hora e pouco eles entram com fome! Então, nós conseguimos mudar esse ano porque a gente passou a dar o almoço da uma hora a uma e quinze. Isso daí funcionou muito!!”  
professor E

Os professores levavam freqüentemente as reclamações para a diretora da escola, mas ela não se achava no direito de cobrar da coordenadora da creche uma adequação da rotina da daquela instituição com a da pré-escola, embora afirmasse que muitas vezes a procurou para apresentar os problemas que a escola vinha enfrentando com os alunos da creche.

Quanto aos conteúdos do currículo escolar, sabe-se que a creche deve restringir o seu programa à atividades lúdicas e recreativas, embora a pré-escola também deva se utilizar

delas. Porém o que se constatou é que muitas vezes as monitoras centravam o seu trabalho em atividades de sistematização da escrita e de cálculos o que para os professores representava uma sobrecarga de atividade para a criança, já que elas estariam na escola desenvolvendo essas atividades no período inverso ao da creche.

Alguns alunos comparavam as atividades realizadas na escola com as da creche, o que levou alguns docentes a concluir que não estava definido qual o papel de ambas instituições no auxílio do desenvolvimento infantil, embora os sujeitos acreditem que a creche deve desempenhar a função de cuidar e oferecer momentos lúdicos, enquanto a pré-escola deve priorizar os saberes e conteúdos escolares do Ensino Fundamental:

“(...) eu percebia assim, é .... então, se tem a creche, a gente vai trabalhar as mesmas crianças, a gente precisava ter reunião e trabalhar junto !! A creche vai trabalhar isso ! Porque parece é que era um jogo ali, né?! De repente a creche queria mostrar mais do que a escolinha ! Isso não existe ! Creche é creche, escolinha é escolinha! Coitada da criança é que sofria com isso ! Que às vezes chegava na hora da atividade, porque eu sempre dou atividade no começo , depois da refeição, as crianças tava cansada, já tinha feito atividade no dia! (...) Sendo que durante a recreação cê pode trabalhar muito bem a parte social, né? Que é uma das partes mais importantes que tem na Educação Infantil !!” professor E

A relação dos professores com a família revelou algumas tentativas de definir o papel dos professores e dos pais no contexto escolar, por meio de uma diferenciação de responsabilidades. Percebeu-se que esses discursos surgiam quando a indisciplina dos alunos torna-se insuportável para os professores e também devido a uma relação tensa entre os docentes e os familiares:

“Professor é ..., tem que dar conta ... de educar meu filho ! E a escola não tem esse papel de .... educação, ela tem o papel de for-ma-ção! É diferente, de a, os pais verem a escola com um objetivo de educar meu filho (...) eles vêm muito assim! Vê como parquinho prá brincar e o professor vai educar meu filho!! Professor vai educar! A monitora da

creche vai educar!! Então isso é uma dificuldade que eu encontro, de pais mais participativos!!” professor B

“Tem pais que acham que a função do professor é ensinar a questão educacional mesmo!! Pedagógica!! Tem pais que ... querem delegar coisas familiares pra escola! Aí pega bronca, né?! Chega na porta assim e discute com a professora porque o filho é ... trocaram a pasta de dente do filho dela! E se perguntar: \_\_ Você pôs o nome? Não!! È porque tem criança com o tubo igualzinho o do seu filho!! Aí passa uma semana, entro no banheiro, oh! o menino apertando a pasta de dente na pia! Você vai conversar com a mãe, a mãe só falta dar uns tapas em você! Imagina, o filho dela não faz isso!!” professor D

“(...) esse largar dos pais que não tão nem sabendo como educar mais os filhos! Que tá tudo assim, nós tamo passando uma fase que os pais estão perdidos, não tão sabendo colocar limite e acho que isso eu tô passando e como professora eu vejo que eles estão precisando disso mesmo e isso reflete onde? É na sala de aula!! ” professor G

“A mãe chegou com a criança na entrada ... Não pode entrar e ela entrou com a criança! Sabe que não pode entrar, né? Entrou com a criança , aí já tinha algumas crianças na roda esperando e eu tava assim, pra trás, né? Ela pôs o menino, tipo assim, empurrando mesmo com as duas mãos: \_\_ Oh, tem que limpar o nariz dele!! Eu olhei, eu peguei e falei pra criança: \_\_ Aqui oh! Tem o papel higiênico no armário, pode pegar, tal ! Então assim, é ... eu percebi que a visão dela é ... de uma babá, né?, e não de um professor, porque a gente tá ali pra orientar!” professor E

No discurso desses professores observa-se que para os docentes sua função deveria restringir-se a formação e informação do ponto de vista dos saberes científicos acumulados pela sociedade, dispensando a formação moral dos alunos. Os cuidados físicos devem ser executados pelos professores por conta de uma necessidade cotidiana da criança, mas a responsabilidade maior é da família, já que esse tipo de tarefa é próprio das mães e/ou

das babás. Nota-se que esse tipo de constatação dos professores se acentua a medida que a faixa etária das crianças aumenta. Assim, os professores do Jardim I parecem aceitar com menos resistência o fato de terem que dispensar os cuidados físicos às crianças do que os professores do Jardim II e do Pré.

Ao mesmo tempo há outros discursos que também responsabilizam o professor pela formação moral, na qual se inserem os cuidados físicos e a conduta da criança. Quando indagados sobre a função da Educação Infantil e do professor nesse nível de ensino, alguns sujeitos assim se pronunciaram:

“Eu gosto muito da questão da socialização. Que eu acho assim, primeira sociedade que a criança vive é a família! A segunda é a escola! Então não tem como tirar ela ... né, da pré-escola, principalmente o Jardim I, né, que eles choram muito, depois eles vão fazendo amizade, depois eles brigam por qualquer coisa, aí eles vão perdendo ... Então você vai passando isso! Acho que tudo eu acho que entra ética, entra cidadania, entra socialização, tudo isso eu acho que ... Se você não tem ética, a cidadania, o respeito como você vai socializar? Se você preparar a criança bem, né, tanto, lógico que isso teria que entrar a família no meio ... Mas, eu acho que se a escola oferece recursos prá criança se dá bem, ter amigos ... respeitar e ser respeitado ... (...)” professor D

“Essa idéia do cidadão tá bem junta com a idéia de ser humano! Eu vejo na criança um outro ser humano, um outro cidadão! Em valor igual a mim. No entanto, num estágio insipiente!! (...) Na sociabilidade você tenta levar eles muito mais pruma ... prum agir ético, né, dentro de um contexto! (...) Eu acho que a principal forma da Educação Infantil é preocupação com o desenvolvimento humano! Esse caráter de formar o ser humano, o cidadão!” professor A

“Eu me vejo como uma orientadora!! Eu acho que é uma orientação para os alunos ... de modelo também, do que a sociedade espera! De comportamento, o que se espera deles! Desde comportamento com

amiguinho, com a higiene, em relação à higiene, né? Também orientar os pais! (...)” professor C

“Olha, eu acho assim, a parte social é muito importante, o convívio social, tá?!, da criança! (...) A interação é ... entre ..., tratamento entre eles, entre outras pessoas, o grupo! Trabalhar o grupo em si, tá? È ... a parte assim ... é ... a criança ... como se comportar, prá comer, muitas vezes, umas chegam e não tem noção nenhuma! (...) Como se comportar, como sentar e isso a gente vai no dia a dia, tá? Paralelo a isso, eu acho muito importante também a alfabetização, você sabe disso !” professor E

“(...) ele (professor) tem que, tem que, se conscientizar de que não é apenas mais, mudou essa concepção de parquinho, de vai lá só prá brincar, né? De que ele tem que assumir o seu papel de realmente, de, saber que a Educação Infantil ela é uma , uma educação que vai exigir a, muito mais de você, com relação à atenção da criança do que na educação, no ensino fundamental (...) Porque aqui você, de vez em quando eles brincam, te chamam de vó ..., mãe ! Então você tem que tem que ter consciência de que você realmente é uma continuação de casa ! (...) Você tem uma preocupação, você tem que se preocupar ... com a criança nos, no seu todo, porque eles pre ..., eles dependem muito mais e necessitam muito mais do seu carinho e da sua atenção !!” professor B

Como se verifica, para os sujeitos há uma tendência em acreditar que o professor de Educação Infantil deve oferecer uma educação integral, já que deve dar conta daquilo que a maioria denomina como socialização e também oferecer conhecimentos mais científicos como ler e escrever. Sendo assim, esse nível de ensino exige do professor uma dedicação integral, o que torna essa tarefa um tanto estressante e ambígua com relação a função da família, pois se em dado momento os discursos apontam a necessidade da Educação Infantil ser uma continuação da educação que a criança recebe dos pais, ao mesmo tempo percebe-se que os professores também se sentem responsáveis pela educação dos pais. Essa visão corrobora com as análises de Cunha (2003), quando esse autor mostra o surgimento dos

discursos das instituições de ensino do século XIX, que destituíram a família da possibilidade de educarem seus filhos, transferindo toda a formação moral para a escola, já que ela era portadora do saber científico.

Nota-se que essa concepção de escola ainda perdura na representação dos professores, já que lhes conferem um poder e função perante a sociedade. Talvez por isso, os discursos dos professores apontem para a necessidade de participação dos pais na gestão da escola, mas na condição de ajudantes, colaboradores e aprendizes. Observa-se que em certa medida o professor sempre está numa posição superior aos pais:

“A família ideal é aquela que se preocupa com o filho! Que venha na escola, que se preocupa, que peça, se ele não vem na reunião, pede ... (...) Ele tá presente na vida do filho!! (...) Eu gosto muito de fazer reunião. (...) Cada reunião eu leio um texto . (...) Eu acho que eles chegam muito desorientados. Eles que querem orientação. (...) Tem reunião que eu quero acabar e eles ficam tipo assim: \_\_ Dá mais que nós queremos mais!” professor G

“Prá você poder construir uma escola, alguma benfeitoria dentro da escola você precisa da ajuda dos pais. Para isso você precisa ter um bom relacionamento. (...) Porque a nossa força está nos pais! Porque eu tenho pais que colaboram! Então, a maioria não poderia colaborar? Poderia!! Mas isso depende do professor também!! Ele dar ouvido ao pai!! “ professor B

“Os professores às vezes reclamam de conversar com os pais. Eu gosto de conversar com os pais!! Fora um ou outro chato que sempre vem te perturbar. Que acha que ou não tá bom, ou que o filho dele é melhor, uma coisa assim! A maioria dos pais eu sempre gostei!! (...) Em alguns pontos a gente tem mais conhecimento que os pais sobre muitas coisas, mas é porque às vezes, quando você tá de fora você enxerga melhor e quando você tá dentro da situação você não consegue ver. Então eu acho que os pais, muitas vezes, não sabe o que fazer porque eles estão dentro da situação, num elo de afetividade

muito maior, porque tem uma série de problemas que influencia.”

Professor C

Os professores apresentam uma certa expectativa de que o trabalho integral que realiza com as crianças seja reconhecido pela família, revelando o quanto a concepção que essa instituição possui sobre a função da Educação Infantil e do professor nesse nível de ensino influencia o trabalho docente:

“Se eu tiver que ensinar uma criança a ir no banheiro, usar o banheiro, porque a mãe e os pai tá trabalhando, não sei que lá, eu faço, qual o problema? (...) E no final você vai ver o pai, a mãe e essa criança te agradecer!” professor I

“A família também ... Eu achei assim, eu senti esse ano, por mais que eu fizesse as coisas parecia que nunca tava bom, sabe? Nem prá crianças e nem prá mim ! Não sei se é porque ... é ... eu sei que eu não devo comparar tanto, mas os pais do ano passado falavam: \_\_ Nossa, olha que legal essa tarefa que você mandou, eu gostei, eu achei super interessante, não sei quê, não sei quê!! Elogiavam! Esse ano não teve isso!” professor F

Nas sessões de observação constatou-se que quando o trabalho do professor não é reconhecido pela família isso é atribuído pelos docentes como sinal de ingratidão e/ou falta de conhecimento do trabalho docente devido a ausência ou pouca participação da família na vida escolar de seus filhos. Em nenhum momento constatou-se que os docentes achassem a participação efetiva dos pais na elaboração do projeto político-pedagógico da instituição fosse de fato relevante. Assim, os professores têm uma expectativa de que a gestão aproxime os pais da escola, mas com a finalidade de que os familiares conheçam e auxiliem o trabalho do professor e apoiem as benfeitorias físicas do prédio escolar:

“(...) é uma faca de dois gumes!! Porque se você abre muito a escola, de repente eles querem mandar mais do que ajudar!! Se você fecha muito, como está, eu acho também que cria problemas (...) Eu sinto assim, eu gosto de fazer reunião com os pais (...) porque se eu não



passar aquilo que eu tô trabalhando prá eles, eles não vão entender e se eles não entenderem , eles vão ficar falando mal no portão e eu não quero! (...) Um dia, quando numa reunião o pai pegou aquele monte de atividade, né? E eu fui falando que não era só aquilo, que a gente trabalha ‘n’ coisas que não eram registradas, aí ele olhou prá mim e falou: \_\_\_ Nossa, eu ainda ... não entendo porque que meu filho, apesar de tanta coisa ele ainda não aprendeu, né?” professor D

Se eventualmente a família tiver críticas sobre o trabalho desenvolvido pelo professor, tal aproximação servirá para os pais verificarem que os docentes estão fazendo a parte deles. Além disso, a aproximação entre a escola e os pais propiciaram que os mesmos adquiram conhecimentos que os auxiliem na educação de seus filhos. Portanto, para o sujeitos, se a criança não aprende é por incapacidade dela própria ou mesmo por uma deficiência cultural que o aluno possui devido às condições sociais de sua família. Verificou-se que essa visão da privação cultural perdura, pois nas sessões de observação alguns sujeitos (professores B, D, G e I) justificavam a indisciplina dos alunos e as dificuldades para aprender determinado conteúdo escolar devido à desestruturação familiar, falta de carinho e atenção dos pais.

Os outros sujeitos, que não manifestaram explicitamente uma visão de desenvolvimento infantil do ponto de vista da deficiência cultural, deixaram implícita essa concepção, já que acreditam que a falta de interesse afetiva dos pais para com os seus filhos é o principal entrave que a criança enfrenta para ter um desenvolvimento satisfatório. Quando indagados sobre qual seria o perfil da família ideal, todos declararam em várias conversas informais que seria aquela família que se importa com a criança, principalmente do ponto de vista afetivo. Esse discurso pode ser observado mais de perto na declaração desse professor:

“(...) Agora, muitos pais irresponsavelmente não se preocupam, né?! Entrega a criança e num ... se preocupa com mais nada! É bem aquela histórica mesmo do ... da escola armazém ... Não na postura da instituição, mas na postura dos pais que deixam a criança ali, prá ter um tempo sem ela, sabe !? É igual por na geladeira! Se coloca ele na geladeira, aí depois você toma de volta e pronto!! (...) O ideal é ... o pai responsável, né?! Não no sentido só de cumprir uma obrigação, mas no sentido de ser afetivo, ser uma responsabilidade afetiva,

né?! Você se sente responsável porque você ama o teu filho!!”  
professor A

Essas análises não desconsideram a grande importância que o afeto desempenha no desenvolvimento integral da criança, mas aponta o quanto a transferência desse tipo de cuidado para a escola sobrecarrega o professor de funções, já que ele acredita que a ausência, principalmente da mãe, provoca um atraso no desenvolvimento infantil. É interessante observar que essa concepção também faz parte do universo de representação do professor do sexo masculino (A), embora ele tenha se policiado para não se igualar às visões mais tradicionais dos outros professores.

Na verdade, a criança precisa de uma referência para objetivar os seus sentimentos e por isso o adulto é essencial na relação, já que possui condições de mostrar para a criança o que e porque ela está sentindo medo, revolta, tristeza, alegria etc. Por isso, essa relação pode se estabelecer tanto com as mães quanto com um outro adulto que convive com a criança. A preferência pela mãe revela uma imagem idealizada desse adulto, já que qualquer outro que possua condições de conversar com a criança pode desempenhar a função de dar significado aos primeiros afetos infantis. Ou ainda pode revelar uma resistência desse professor em realizar essa função, já que se constatou o cansaço desse docente para resolver principalmente as questões de cunho mais afetivo que os alunos que freqüentavam a creche apresentavam. Em outro momento esse docente apresenta a importância da atenção individualizada para a vida emocional da criança, que também deve ser desempenhada pela família:

“(…) Uma ressalva que eu faço é as crianças que ficam o dia inteiro, né? (...) Ficam mais carentes, precisam de carinho, tal! A tua auto-estima vai influenciar na tua capacidade de aprender alguma coisa ... A partir do momento que você se sente capaz de aprender, né? Essa é a mudança qualitativa da coisa, porque eu posso aprender uma coisa, mas eu não me sinto capaz e isso vai me dificultar aprender aquilo! (...) Eu acho que a criança tem que passar o tempo com a família sim !! (...) Se não tiver esse contato mais individualizado, o que me justifica ter a presença de um professor em sala de aula? Se o que faz a diferença de um professor em sala de aula é o aspecto emotivo-afetivo. Porque se você por a televisão na frente, num bando de aluno, tô pondo assim numa idade um pouco mais avançada e por eles prá

assistir aquilo lá, eles vão pegar a informação e por no caderno, mas ... a grande diferença é que você tá desumanizando uma relação, né? (...) Se não você também não vai dialetizar, né? O teu atendimento inteiro é no atacado? Então, sei lá ... acho que não vai dar muito certo!”  
professor A

A questão de se dispensar atenção à criança é uma tarefa que o docente encara como de sua competência, mas devido às condições físicas e estruturais da instituição escolar e da creche a maioria considera que somente a família tem condição de desempenhar esse papel com mais êxito.

Esse discurso que valoriza os cuidados emocionais é particularmente mais enfático no caso dos professores que trabalham com as crianças menores, pois são justamente essas crianças que mais requeriam o carinho e a atenção dos professores.

Os professores do Jardim I sentem mais de perto o quanto a relação entre eles e os alunos é importante para o momento de vida que a criança está atravessando, principalmente porque é a primeira vez que o aluno está em contato com um número grande de crianças e num ambiente diferente daquele que ela experimentou em família.

Durante as sessões de observação constatou-se o quanto a atenção que eles requisitam é desgastante emocionalmente e fisicamente para o docente. Quando essa função é sobreposta à função de ensinar os conteúdos escolares de um modo que privilegia o padrão de Ensino Fundamental, observou-se que o clima em sala de aula tornou-se muito conflituoso entre os alunos, já que as crianças ainda estão se adaptando a uma série de exigências que o ambiente impõe, principalmente quanto ao limite entre o seu espaço e o do outro. Isso parece ser acentuado devido ao número elevado de crianças e o número de atividades impostas pela rotina e a cultura escolar da instituição que muitas vezes não colabora com o professor no sentido de centralizar o seu trabalho primeiramente nas necessidades emocionais e físicas dos alunos que podem e devem ser tratadas de um modo educativo, fazendo com que o cuidar e o educar sejam associados ao se traduzir em atividades mais significativas para as crianças. As declarações desses professores expõem o que de fato parece relevante para se trabalhar com o Jardim I:

“Você tem uma preocupação! Você tem que se preocupar ... com a criança nos, no seu todo! Porque eles pre ... , eles dependem muito mais e necessitam muito mais do seu carinho e da sua atenção ...

Muito mais ... do que você desenvolver uma atividade! De repente você, é, colocar no papel aquela atividade e registrar aquela atividade tem, prá eles, para os alunos, muito menos importância do que a sua lida com eles no dia a dia! Do que seu carinho, sua atenção, do que você saber ouvir o que eles têm prá dizer! As angústias!!” professor B

Constata-se que esse professor oferece menos resistência para trabalhar com as questões afetivas das crianças, embora durante as sessões de observação tenha focado o seu trabalho no produto final que era um presente para o dia dos pais. Desse modo, observou-se que esse professor tem noção da educação integral que precisa oferecer, mas também oferece atividades menos educativas devido às exigências da cultura escolar e também por não receber orientações que o auxiliem a refletir sobre sua prática.

No caso dos professores do Pré, verificou-se que o discurso justifica a falta de reconhecimento dos pais com relação ao trabalho docente por conta da desvalorização dos conteúdos escolares. Desse modo, os dados evidenciam que para os docentes a família não valoriza o trabalho do professor porque é desprovida dos conhecimentos que frisam a importância dos cuidados e dos conteúdos que tradicionalmente fazem parte do currículo escolar (ler, escrever, contar) para a vida da criança:

“Eu não sei se é porque os pais esse ano, assim, num valorizavam muito, sabe? Não sei se viam muito só o cuidar e o brincar, então ... ! Teve uma mãe que na reunião falou assim : \_\_ Nossa, eu não imaginava tudo isso que era feito com o meu filho! (...) Não sei se porque a maioria elogiava, eu me sentia mais professora ! Então esse ano eu me sentia mais, me sentia mais babá!! (...) Não é que o negócio não tava indo, porque eu via o desenvolvimento deles, eu vi que eu puxava, eu puxei até demais!! (...) Como eu tinha ... esse ano vários pais que não eram alfabetizados! Que vinham prá mim e perguntavam: \_\_ Professora, onde que tá o nome do meu filho prá eu assinar, que eu não sei onde tá ? - Então tinha, eu tive isso esse ano! Então não sei se foi isso também e por isso eles não tinham muito ... não valorizavam muito também!!” professor F

As reclamações e críticas dos professores quanto à participação dos pais revelaram que os docentes desejam dividir com a família a tarefa de cuidar fisicamente dos alunos como ensinar a escovar os dentes, ir ao banheiro, se comportar na hora da merenda e dispensar atenção e carinhos, além dos cuidados emocionais e também da formação moral da criança.

As tarefas relacionadas aos cuidados físicos são realizadas devido às circunstâncias do contexto escolar e às necessidades dos alunos. Por isso, os professores esperam um reconhecimento dos pais, já que para a maioria dos docentes essas funções não são próprias de sua profissão e eles as dispensam devido à ausência dos pais e uma suposta necessidade da criança, principalmente com relação ao afeto. As atividades de cuidados físicos são executadas com mais aceitação pelos professores que trabalham com os de menos idade, mas os maiores deveriam, a princípio, terem internalizado as regras de convivência e saberem cuidar do próprio corpo independentemente da supervisão do professor.

Desse modo, observou-se que a maioria dos professores apresenta um discurso que revela um sentimento de vitimização quanto ao seu trabalho, já que os docentes se vêem incapazes de realizar a função de cuidar (física e emocionalmente) e educar as crianças e a família, pois se sentem sobrecarregados devido ao acúmulo de funções e tarefas. Assim, em dados momentos apresentam um comportamento persecutório, pois parecem se sentir constantemente perseguidos pela acusação dos pais e em outros acusam a família. Essa dinâmica de sentimento e significado atribuído à profissão docente provavelmente é fruto de uma sociedade que historicamente procurou atribuir os fracassos e sucessos aos indivíduos sem analisar os determinantes sociais, políticos e culturais do contexto e também se pautou nos saberes científicos como o motor do progresso e da transformação social.

É preciso salientar que tanto a família como as instituições de Educação Infantil são responsáveis pela primeira socialização da criança, como determina a LDBEN 9394/96, já que ambas atuam na mesma faixa etária de desenvolvimento infantil. Por isso, é importante que a família participe da elaboração do projeto político-pedagógico da instituição e defina juntamente com os professores o que deve ser oferecido para as crianças em termos de cuidados e de educação e também esclareça qual será a responsabilidade e participação dos pais nesse processo. Assim, poderá se efetivar uma gestão escolar que associe o cuidar e o educar, envolvendo professores, pais e outros adultos da comunidade.

Nas sessões de observação, verificou-se que paralelo aos cuidados afetivos o professor também se vê responsável por uma formação moral, visando uma relação mais harmoniosa entre os cidadãos de nossa sociedade. Porém, a maioria dos professores tratou

essa questão de uma maneira que visava moralizar a conduta do aluno, pois os conflitos que ocorriam entre os discentes eram encarados pelos professores como uma característica das crianças tidas como indisciplinadas ou com um comportamento desviante por conta da incapacidade da família educar seu filho.

A maioria acredita que a questão do comportamento infantil em sala de aula é algo que atrapalha bastante o desempenho dos alunos nas atividades educativas. Por isso, tentavam resolver os conflitos intervindo com ameaças, chantagens e castigos e prêmios que pouco contribuía para a construção de uma relação de respeito entre as crianças e delas para com o professor.

Uma exceção merece ressalva no caso do professor A que revelou uma preocupação considerável com essa questão e um tratamento que condiz com a sua declaração a seguir:

“Na sociabilidade você tenta levar eles muito mais pruma ... prum agir ético, né? , dentro de um contexto. Mas não que você vai ensinar ética prá eles. Tentar favorecer que ele se afirme enquanto ser humano! Tipo, ah, não quer brincar com alguém não brinca!! Não chega lá igual a maioria dos professores chega, oh! porque você não quer brincar com o fulano? Ele tem o direito de não deixar o amigo dele brincar com o brinquedo dele, mas também aí você também alerta que quando o outro amiguinho tiver um brinquedo, possivelmente ele não vai deixar ele brincar, né! E quando isso acontecer, que na maioria das vezes acontece, você como professor tem que ter uma memória boa, prá lembrar e resgatar aquele momento e falar: \_\_ Lembra aquele dia que cê tava com um carrinho e não deixou ele brincar? Então, agora cê quer brincar com o super-homem dele e ele não deixou, tá vendo?! Vou fazer o quê? – Eu empurro prá eles resolver! Não tenho que resolver o problema prá eles ! Senão vai ser um pessoa passiva, né?”  
professor A

Os professores revelaram uma série de dificuldades para adequar o número de alunos nos espaços físicos e organizá-los para a realização das atividades. Isso provocava muito barulho e um comportamento conflituoso entre as crianças. Por isso, verificou-se que os professores costumavam marcar o início e/ou final das atividades com algumas músicas que

ilustram o conteúdo moralizante que caracterizavam essas práticas e a inculcação de valores e normas:

“A formiguina corta folha e carrega  
Quando uma deixa  
A outra pega  
Deus não quer preguiçoso  
Em seu obra  
Porque senão  
O tempo sobra !” professor B

“A perninha é cruzadinha  
A maozinha é no joelho  
E a boquinha bonitinha  
Ela é bem fechadinha !!” professor E

A identidade da profissão docente na Educação Infantil também se caracterizou a partir de uma função preparatória para a antiga escola de 1º grau. Assim, observou-se que a finalidade que a maioria dos sujeitos atribui à pré-escola ainda carrega uma identificação com o Ensino Fundamental, principalmente porque todos os sujeitos atuaram nesse nível de ensino e sabem das habilidades e conhecimentos que auxiliam os alunos na próxima etapa escolar:

“Eu acho que ... a criança teria que saber, sair do pré lendo, eu acredito que sim!! É ... eu acho que isso deveria ter uma cobrança, porque já tem, em termos tem, apesar do pessoal da primeira série falar que não, que não quer! Se você pega uma primeira série como eu já peguei, como crianças que já sabem ler, metade do ... metade do seu andamento já foi!! (...) Prá mim é o todo! Cê dá uma tesoura e a criança não saber cortar? Chega na primeira série cê tem que ensinar isso? Cê dá um pincel, ela não sabe pegar um pincel? Ah, não!! Desde quando ela entra na escola, tudo que ela faz aqui dentro, como ela usar o banheiro, como ela usar o prato, se entendeu? Porque quando ela chegar no fundamental ela já tem essa noção básica!!” professor I

“Eu acho difícil a gente ter uma escola de qualidade de ensino, visando somente a criança, visando aquele desenvolvimento dela! Visando, sabe? , que elas saiam dali preparadas prá próxima! A minha função é preparar a criança para a próxima etapa! (...) Eu vejo assim, você tem que dar prá criança uma noção ge-ral, de tudo!! Prá hora que ela entrar lá no fundamental aquilo que foi vir de mais específico ela esteja preparada! Por exemplo, você dá um pouco de Artes Visuais, um pouco de escrita, de leitura, você dá um pouco ... de ... de música, movimento !(...) Um pouco de noção de ... de ... sociedade e natureza, matemática, você entendeu?” professor H

Nas sessões de observação constatou-se o predomínio de práticas docentes um tanto ‘escolarizantes’, próprias do Ensino Fundamental, já que muitas atividades realizadas em sala de aula e nos espaços externos não estabeleciam relação com os aspectos mais inerentes do desenvolvimento infantil da faixa etária em questão como a fantasia e a imaginação, a ludicidade e a brincadeira.

O trabalho docente era caracterizado por uma rotina fixa de atividades dirigidas pelos professores e também pela gestão da instituição que determinava os horários para a merenda e o lanche e a utilização do parque. Também havia horários estabelecidos para a utilização do vídeo cassete em sala de aula e do pátio para desenvolver as atividades de movimento.

As entrevistas e as sessões de observação revelaram que os professores consultam basicamente o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) para elaborar a proposta pedagógica da escola e o planejamento escolar. Durante uma conversa informal a pesquisadora constatou que os sujeitos não têm conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

O currículo escolar era desenvolvido a partir de um tema gerador que era explorado com atividades dirigidas pelos professores com o objetivo geral de atender a todas as áreas ou eixos designados no RCNEI: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Artes Visuais, Movimento, Música e Natureza e Sociedade.

Os professores desenvolviam os eixos tendo como preocupação central o registro das atividades em folhas de sulfite, valendo-se também de materiais pedagógicos para colorir, recortar e colar. Nessas atividades os professores mostraram uma preocupação excessiva com a aparência estética e o produto final, já que o processo era pouco discutido com as crianças e



quase sempre não era retomado pelo grupo de alunos para uma avaliação coletiva. É provável que isso ocorresse devido à prestação de contas que os professores precisavam dar freqüentemente às famílias. Tanto de uma maneira indireta, já que constantemente as crianças falam aos professores o que seus pais acham da escola e do professor, quanto direta, pois havia reuniões com os pais todos os bimestres. Além dessa organização para prestação de contas, no final do ano houve uma mostra dos trabalhos dos alunos, na qual cada professor apresentou a toda comunidade escolar o trabalho que desenvolveu com a sua turma de alunos.

A organização dos alunos no espaço da sala de aula favorecia um trabalho em grupo, já que as mesas comportam de seis a oito crianças. Porém, constatou-se que as atividades eram realizadas individualmente, sendo que o caráter grupal se dava espontaneamente entre as crianças em suas interações e quase sempre era evitado, já que era considerado pelo professor como um fator causador de indisciplina. Na área externa a interação e socialização entre as crianças ocorriam sem uma intenção planejada do professor que deixava as relações entre as crianças ocorrerem sem nenhum tipo de planejamento que visasse esse objetivo. Exceção ao professor A, F e I que em vários momentos mostraram-se preocupados com esse aspecto do trabalho docente, ou seja, a interação entre as crianças e a realização de tarefas coletivas, agrupando os alunos por afinidades ou graus de conhecimento.

Nos meses em que ocorreram as observações verificou-se o desenvolvimento de três temas: alimentação, germinação das plantas e o natal. Observou-se que no caso do tema germinação os professores exploraram as experiências dos alunos, aproveitando o ambiente externo da sala de aula, realizando o plantio de sementes e observação das árvores e plantas. Mas a ênfase das atividades apresentou como objetivo central a transmissão de um conhecimento específico sobre o assunto.

Constatou-se que as brincadeiras, músicas e jogos eram utilizados com menos intenção pedagógica, pois visavam a descontração da criança e também cumpriam uma função mais ritualística, própria da rotina, embora os professores considerem que o brincar e o lúdico devam ser os objetivos centrais das atividades desenvolvidas na Educação Infantil.

O professor A merece um destaque especial com relação ao desenvolvimento do trabalho docente, pois se diferiu sobremaneira de todas as outras práticas dos docentes que compunham o quadro escolar.

Seu trabalho apresentava como foco o desenvolvimento psico-social e cognitivo, considerando a ludicidade como norteadora da organização do grupo de alunos. Não baseava-se em uma rotina fixa, já que partia de uma observação prévia dos alunos para propor as atividades. Seu objetivo principal era propiciar o desenvolvimento das várias linguagens, que

por meio da expressão verbal, corporal e pictórica eram concretizadas e avaliadas pelo grupo de alunos.

Ao focarmos os aspectos escolarizantes das práticas educativas dos sujeitos, não estamos desconsiderando a necessidade da instituição de Educação Infantil “... propiciar uma transição adequada do contexto familiar ao escolar, nesta etapa da vida das crianças, uma vez que a Educação Fundamental naturalmente sucederá a Educação Infantil ...” (DCNEI, 1998). Mas, alertando para o fato desse tipo de prática ser um tanto incompatível com o ambiente lúdico necessário ao desenvolvimento infantil na primeira infância.

Alguns professores revelaram que têm consciência do quando a rotina escolar dificulta o trabalho docente, tornando-o massante e muitas vezes sem sentido. Porém, esse é um desafio a ser vencido por toda a comunidade escolar e não somente pelos docentes, já que a gestão da escola interfere bastante na prática dos professores. Além disso, verifica-se que o número elevado de alunos por classe e as funções e atribuições dos docentes nesse nível de ensino requer uma organização que muitas vezes engessa sua prática:

“A rotina orienta a aula, mas o professor não pode deixar seu sonhos morrerem!! É preciso muita força para continuar acreditando que as nossas expectativas podem acontecer, mas é preciso adaptá-las na rotina!!” professor H

Os professores C, F, H e A apontaram a importância da brincadeira e do lúdico para o desenvolvimento infantil. Porém, observou-se que o cuidar e o educar não encontram na brincadeira a metodologia mais adequada para essa faixa etária. O que se verificou é que a brincadeira e o aprendizado são dois aspectos que são tratados pelo professor separadamente. Muitas vezes também, parece que a brincadeira é menos permitida que os jogos pois os último ensinam de um modo mais didático, revelando uma necessidade que os professores de modo geral têm de controlar o processo de ensino-aprendizagem:

“Oferecer mais esse lado de brincar! O brincar! Música!! Porque hoje as crianças não tem esse contato com música, sabe? Aquelas músicas mais, Vinícius de Moraes! (...) As histórias! Acho que tem que focalizar muito em histórias, em teatro! Sabe, prá crianças se soltar, mas se soltar o lado bom também! Não é aquele lado agressivo! Acho que tem que ser, eu tenho trabalhado um pouco de valores também

dentro disso!! Aprender ... mostrar um pouquinho os valores, socialização, a socialização da criança também é importantíssimo e também não deixar de lado um pouco de conhecimento, também!! Eu acho que criança também, hoje eles são muito espertos e o que você puder oferecer de conhecimento, de base prá ele ... é importante! Porque é formação também ! se você, não é informação, é a formação! Formação da criança!! Cê tem que estimular a criança na leitura, prá escrita, prá que ela goste de tudo, de Artes !! eu acho que a criança que ... a criança é ótima em desenho, as outras coisas deixa de lado? Não!! Claro que não, tem que ser todas as inteligências trabalhadas! Até a professora, né? (risos) Porque a professora precisa também!! (risos)” professor F

“Tem que ter, e deixar livre!! Não ficar aquele negócio, tipo assim de você impor toda hora o que a criança tem que fazer!! Eu acho isso cansativo, nem eu gosto e acho que eu ia enjoar, entendeu? E outra coisa também, a criança não pode ficar parada, sem ter o que fazer! Porque ela vai riscar o trabalho de um, ela vai cutucar o outro, cê entendeu?” professor I

“Está cada vez mais defasado o conteúdo. Não sei como isso poderia ser dado melhor. A gente não sabe como tornar o ensino atraente para a criança. O lúdico é o que me deixa mais feliz. A parte da expressão. As crianças precisam disso. Eu gosto de ver o resultando , porque eles amam. Mas eu tenho medo de cair na bagunça. Aliar diversão e ensino. Eu acho que essas atividades propõe mais interação, o professor chega mais perto do aluno. No momento da brincadeira você também pode estar sendo criança. Tudo é sua função, é meio escravidão!” professor C

Os discursos revelaram que os docentes sabem da responsabilidade que possuem no cuidado e na educação das crianças, mas não sabem como associá-los de uma maneira que considere o desenvolvimento infantil do aluno. Possuem algumas pistas de que o caminho é o lúdico e a flexibilização da rotina, mas como não tiveram experiências na formação inicial e

nem na continuada com esse tipo de metodologia não possuíam elementos para traduzir atividades lúdicas em suas práticas e nem nos discursos. Por isso, os discursos oscilam entre realizar ora o cuidado, ora o lado mais educativo.

Nas sessões de observação constatou-se também que essa dicotomia causa uma série de angústias nos professores, já que percebem o quanto sua prática é controladora, pois submetem os alunos cerceando a autonomia e identidade da criança. A fala desse professor ilustra em certa medida os paradoxos do trabalho docente:

“Hoje não é só o brincar e o cuidar! É também o ... conhecimento também!! Cê vai, ... é escola! Não pode se perder também esse foco!!”  
professor F

No caso do professor A, observou-se uma certa coerência e desenvoltura para criar um clima mais lúdico e propício para o desenvolvimento das linguagens, como analisou-se anteriormente, mas no caso das brincadeiras e jogos constatou-se que ele também não possui experiências e conhecimentos que pudessem viabilizar um ambiente mais propício para o desenvolvimento infantil.

Verificou-se que o professor A utilizou-se de jogos com regras, criando um clima competitivo entre os alunos que não é muito propício para a faixa etária de quatro anos, já que os jogos simbólicos seriam os mais adequados, pois trabalhariam mais com a imaginação. Verificou-se que o professor D utilizou-se também de jogos com regras em uma das sessões de observação, adequando satisfatoriamente a idade das crianças com os objetivos do jogo. Quanto às brincadeiras e brincadeiras, sejam elas livres, simbólicas, de encenação de papéis e situações não se observou qualquer interferência dos professores. No geral, eram realizadas espontaneamente pelas crianças, revelando que não havia qualquer planejamento do professor, já que ocorriam devido aos espaços físicos (parque) ou por iniciativa das crianças.

Assim, observou-se que os docentes atribuem um valor acentuado às práticas mais escolarizantes, enfatizando mais o educar do ponto de vista da instrução, principalmente porque os pais também valorizam esse tipo de prática como no caso da alfabetização. Desse modo, o cuidar e o educar não são associados, desfavorecendo um desenvolvimento infantil mais coerente com a faixa etária dos alunos que freqüentam a pré-escola.

As dificuldades que os alunos enfrentavam para aprender os conteúdos escolares eram bem evidentes, já que se mostravam desinteressados pelas aulas em vários momentos. Observou-se que os alunos estavam muito envolvidos com o grupo de colegas, requisitando a

atenção das outras crianças para as brincadeiras espontâneas que surgiam a todo o momento. Percebeu-se o quanto eles gostam de se tocar o tempo todo e isso os desperta para uma série de novidades e aprendizagens. Também conversam entre si sobre os mais variados temas e trocam experiências.

Esse cenário deixava os professores encolerizados, sendo que era freqüente observar os docentes chamando a atenção das crianças em vários momentos do período de aula. Quando uma criança não conseguia realizar uma atividade o professor costumava justificar o fato devido à falta de atenção da criança, embora os docentes acreditassem que era preciso oferecer aulas mais interessantes aos alunos. Contudo, o que prevalecia eram avaliações que responsabilizavam a criança por não ter aprendido um determinado conteúdo escolar:

“Eu trabalho primeiro a convivência! Depois eu começo a passar o conteúdo! Se eu não conhecer minha criança e não saber o que ela precisa não adianta aqui e enfiar um monte de conteúdo que ela não vai aprender não! Aí depois sim, me preocupo com o conteúdo! (...) Se a criança não aprender, tem que conhecer a família, os problemas dela, porque a criança aprende muito pelo emocional! Se o emocional dela for tudo bagunçado, ela não aprende! (...) Cada ser é um diferente do outro, por isso tem que se preocupar com cada um: \_\_Cê tá sentindo dificuldade em quê? – Eu fico ali, um por um !! (...) Cê tem que se preocupar com cada um, senão não aprende mesmo! (...) Aí chega no final do ano, fala assim: \_\_Porque será que fulano aprendeu e o outro não aprendeu sendo que eu passei? (...) Aí vai ver é da criança! Ela não conseguiu se concentrar! É dela isso aí!! Não é porque você não soube passar o conteúdo!!” professor G

“Aí o professor entra na escola e fala: \_\_ Nossa, eu tenho que ensinar tudo, eu tenho que fazer tudo com essas crianças! mas se a criança não tiver ainda pronta? Como é que faz se a sua classe ainda não tá pronta prá aquilo? “ professor H

“Olha, eu acho assim, a parte social é muito importante, o convívio social, tá?, da criança ! É ... porque? É ... eu vejo a criança como um

ser em desenvolvimento, tá? E ... a gente, o que a gente faz? Trabalha esse desenvolvimento de acordo com ... (...) A gente contribui para esse desenvolvimento de acordo com a capacidade de cada criança, tá? Então ... não adianta a gente atropelar uma criança se não tá na hora, né?” professor E

Nos discursos verificou-se que os professores possuem uma visão de aprendizagem do conteúdo escolar como algo que depende muito mais da criança do que dele como mediador, já que a maioria declarou-se nas entrevistas que se considera bom professor. A limitação é da criança que ainda está imatura para aprender. Assim, prevalece aquela imagem da criança como um ser limitado, embora contenha o gérmen, a essência que um dia possibilitará que ela aprenda, pois ela está em pleno “desenvolvimento”.

A imagem da plantinha que precisa de cuidados para se desenvolver também aparece na declaração dos professores e mais explicitamente nesse relato:

“(…) Parece que a criança assim ... cresce mais muito pouco! Aí a hora que você chega no final que você fala: \_\_ Nossa, como a criança mudou, como a criança, né? – E a gente, num, num sente que a criança é, porque cê colhe mais prá frente também, né? Todo o trabalho da Educação Infantil cê vai colher mais prá frente! (...) A plantinha, você planta, ela vai crescendo, ela vai desenvolvendo, ela não cresce da noite pro dia!!” professor F

Esse discurso revela uma tentativa do professor compreender o processo de ensino-aprendizagem e freiar suas ansiedades com relação aos resultados do seu trabalho. Mas outros docentes, principalmente aqueles que trabalham com o Jardim I percebem o quanto se torna difícil trabalhar de modo mais escolarizante com essa faixa etária:

“Eu acho que tem que observar a criança, ver o que ela pode de você também! Eu acho muito complicado você trabalhar às vezes com a criança muitas vezes, você vai tentar dar alguma coisa e num vai, num vai!! Esse ano mesmo, algumas coisas eu insisti e aí eu vi que não dava porque as crianças não tão querendo! E não adianta, por causa da faixa etária também, que eles eram muito pequenininhos!!”

professor C

Em uma determinada sessão de observação o professor A declarou que os outros docentes têm a ilusão de controlar o processo ensino-aprendizagem, mas ele crê que cada criança encontra uma maneira própria de aprender e construir seus esquemas. Por isso, para ele a função do professor é organizar o ambiente e o conhecimento para que o aluno possa interagir com os objetos e a aprendizagem ocorrer. Depois de afirmar isso, deu alguns exemplos de como isso possivelmente acontece ao dialogar com um aluno que veio até ele para perguntar sobre a germinação de uma árvore do parque.

A visão ideal de aluno que prevaleceu é daquele que tem interesse pelo o que é ensinado pelo professor. Mas a falta de interesse também é muitas vezes interpretada pelo docente como sinal de imaturidade:

“(...) o aluno ideal ... cada um é diferente do outro, cada um tem as suas angústias diferentes um do outro. Então, eu acho que o ... com você consegue, o aluno ideal é aquele aluno que quando você, você ... consegue se comunicar com ele! Ele entende o que você está pedindo e ele te dá uma resposta! (...) Então, o aluno ideal não é aquele aluno que obedece tudo! É aquele aluno que também é ... te questiona, um aluno que ... ele é indisciplinado, ele tem problema de disciplina, mas ele é uma criança muito inteligente! Então o aluno ideal é aquele que quando, é aquele feedback, você propõe e ele te responde! (...) Aluno difícil de disciplina, mas que quando você propõe ele responde à atividade, desenvolve aquilo que você quer!! O melhor aluno é aquele participativo, que tem interesse. Eu tenho criança completamente desinteressada. Como ele vai conseguir atingir os objetivos se ele é imaturo?” professor B

“O aluno ideal é aquele que vai por si só! O professor é um orientador! O professor tem que passar um conhecimento específico da escola!” professor E

“São crianças inteligentes, interessadas prá conhecer o novo, criativos, eles gostam de frequentar a escola. Cada aluno tem o seu potencial, dependendo da área!!” Professor D

Esses professores acreditam que o aluno ideal é aquele que possui uma inteligência ou pré-disposição para interagir com o professor. Também é interessante observar que a interação tem para esse professor uma correspondência com a indisciplina ou com o fato da criança estar sempre ativa. Assim, novamente observa-se uma visão de aprendizagem que se dá a partir da dependência biológica ou da natureza da criança, muito mais do que da metodologia do professor, muito embora esse aluno ideal possa estar correspondendo à uma situação ideal de aluno que o professor deseja chegar por meio de suas aulas.

Os objetivos e as expectativas dos professores, de modo geral, é que os alunos dependam o menos possível deles. Isso quer dizer que o aluno deve ser capaz de respeitar as regras de convivência e conseguir interagir com o conteúdo escolar de modo satisfatório, já que o cotidiano revela que os docentes passam grande parte do tempo gerenciando os conflitos entre os alunos e adequando as atividades às situações inusitadas que se dão em sala de aula e nos espaços externos. Os parâmetros que os professores se utilizam para avaliar o desempenho da criança é basicamente a conduta do aluno e o que ele aprendeu do ponto de vista do conteúdo escolar mais tradicional: ler, escrever, contar e conhecimentos específicos da área que denominam como Natureza (Ciências) e Sociedade ( História ).

As práticas e discursos dos sujeitos apresentaram alguns paradoxos e extremos que parecem marcar a profissão docente nesse nível de ensino. Provavelmente isso se dá porque as imagens de adulto e criança estão se manifestando num ambiente repleto de figuras e papéis que não estão muito definidos devido à complexidade atual em que se encontra o trabalho docente.

Historicamente a imagem de criança oscilou entre “bichinho de estimação”/homenzinho e anjinho/diabinho num movimento que circulava de um extremo a outro. Ao mesmo tempo as teorias e intenções pedagógicas analisaram a infância a partir de eixos dicotômicos como a liberdade/subordinação, tutela/controle, apoio pedagógico/submissão, revelando um projeto moderno de sociedade que buscava oferecer uma formação integral que preservasse a inocência infantil, mas ao mesmo tempo a afastasse da corrupção oferecendo a razão.

Contudo, esses conceitos foram objetivados e passaram a fazer parte do imaginário social dos professores sem considerar o contexto social, no qual a criança está



inserida, conferindo uma análise única e absoluta de criança, de aluno e conseqüentemente do professor.

No caso da instituição de ensino investigada, observou-se que os objetivos específicos da Educação Infantil que se dão basicamente a partir do conceito de criança e educação não foram discutidos com o corpo docente, já que o projeto pedagógico e o planejamento escolar foram praticamente transcritos do ano anterior. Desse modo, o que se constatou foi a manifestação das imagens de criança encarnados em seus papéis sociais como filho e aluno de um modo um tanto abstrato, já que os docentes não apresentaram elementos que de fato avaliassem ou considerassem a criança a partir do seu contexto social, ou seja, a classe a qual pertencem, a cultura do seu meio, e assim pudessem vislumbrar uma educação que considerassem a criança a partir da sociedade na qual está inserida.

Os discursos que revelavam o conceito de criança, apresentaram a inocência infantil como um dos fatores que levaram os professores a escolher a faixa etária de quatro a seis anos para trabalhar:

“Eu acho que me identifico demais com a criança, sabe? De sentar, de conversar, de cantar com os meus também! Não sei! Acho que ... é da pessoa mesmo! (...) Com criança você é mais você!! Eu vejo assim, eu na sala de aula com as minhas crianças eu sou mais eu ! Eu canto, eu brinco!! (...) Porque a criança é sincera! Se ela olhar prá você e falar alguma coisa, pode acreditar porque realmente é aquilo!!” professor E

“A criança é muito sincera! Quando ela gosta ela gosta, quando ela não gosta ela não gosta! Mas você tendo aquele jogo de cintura com ela, você vai conseguindo conquistar!!” professor D

“Você lida com uma fase muito bonita da fase do ser humano, que é aquela fase da ingenuidade, né?, da transparência, da, da verdade! (...) Por isso que eu gosto da pré-escola, porque eles são verdadeiros! As crianças são muito verdadeiras! E a partir do momento que a criança vai crescendo ela vai ... ficando mais espertinha, ficando mais dissimulada!” professor B

Para esses professores, a criança é inocente em relação às crianças maiores, aos jovens e adultos. Essa ingenuidade é observada pelo professor como algo genuíno e essencial dos seres humanos que se perde à medida que a criança cresce. Também pode se tornar um atrativo para os professores atuarem nesse nível de ensino, já que a priori seria mais fácil conviver com pessoas mais inocentes e fáceis de se manipular. Mas nas sessões de observação pôde se verificar que as crianças não são inocentes, como os professores afirmam, já que percebem rapidamente como manipular o professor para conseguir sua atenção ou a dos colegas, por exemplo. O fato do professor conseguir mais autoridade com a criança, quase sempre se dá por meio de castigos e recompensas, o que não é aceito com tranqüilidade pelas crianças.

Na verdade o que muitas vezes ocorre é uma busca do professor por uma relação mais autêntica, na qual ele possa exercer o seu poder e dizer o que pensa, já que as crianças, muitas vezes, não têm elementos para questioná-lo e quando assim procedem o adulto é quem dá a última palavra. Nesse sentido, a criança funcionaria como um “bichinho de estimação”, já que a priori é uma companhia facilmente manipulável.

A relação com a criança também remete o professor ao contato e a atualização da criança que ele foi. Nos relatos sobre as primeiras experiências como aluno, os docentes relataram seus conflitos e problemas que vivenciaram na relação com seus professores e todos procuraram justificar sua relação atual com os alunos, buscando eliminar as experiências negativas. Assim, essa relação parece funcionar como um espelho, no qual o professor pode reviver o papel que desempenhou quando criança, ou seja, reencontrar com sua criança ao conviver com seus alunos e oferecer uma relação agradável. Ao mesmo tempo o professor deve ser um modelo ideal, já que as crianças o imitarão e mais tarde ele verá nelas o resultado de seu trabalho:

“Eu vejo assim que as crianças ... como a gente, é um ser que é um espelho prá eles, eles se espelham muito na gente!! (...) Estou entregando o filho de vocês que é uma classe que é crítica como a professora e faladeira como a professora! Essa classe é a minha cara!”  
professor G

As sessões de observação revelaram que a maior fonte de frustração dos professores talvez seja não oferecer uma relação em moldes diferentes daqueles que eles viveram. Principalmente no caso dos mais jovens, pois declararam que um dos fatores que

contribui para a identificação na profissão foi a experiência do estágio supervisionado que se deu na formação inicial, no qual puderam observar que era possível ensinar e conviver com a criança de uma maneira menos coercitiva:

“Eu gostei do estágio! (...) Ela era uma professora maravilhosa de fundamental! (...) Eu sei que ela sentava no colo das crianças, brincava, as crianças sentavam no colo dela, sabe? Então ela era assim, um pouco mais liberal!” professor F

“Olha, quando eu comecei a fazer o estágio, sabe, Fundamental, eu passei a gostar, sabe, de é assim ... a maneira que é ... eu passei a perceber que tinha outras maneiras de ensinar as crianças, sabe? Isso me chamou muito a atenção! De repente a possibilidade de tá ali e fazer diferente do que foi feito comigo!!” professor E

Muitas vezes também o que ocorre é justamente o contrário, já que o professor costuma lembrar com saudosismo a sua criança e comparar o comportamento dos seus alunos com o da crianças de sua época de estudante. Isso revela o quanto a imagem de infância e de criança está cristalizada por esse docente, que no caso dessa instituição é própria dos professores mais antigos.

É interessante verificar que no caso dos professores mais novos que freqüentaram a pré-escola, suas reminiscências revelaram que na instituição de Educação Infantil eles tiveram experiências mais positivas que no Ensino Fundamental:

“(...) Eu tenho uma, uma lembrança boa da pré-escola, né? De muito carinho dos professores, de muita atenção, né?(...) da, da, das brincadeiras!! Funcionários que cuidavam de mim lá ... na escola! (...) Que eu acho importante isso na pré-escola ... o carinho!! Principalmente a atenção e o carinho! (...) Que ela tá aqui prá estudar e brincar, mas de uma maneira saudável! Que ela tem que aprender a conviver de uma maneira saudável!!” professor B

“Eu fui prá escola com dois anos e meio, né? Era uma escola de freiras, particular e foi logo que o meu irmão nasceu! Mas não por

causa dele que eu fui prá escola, minha mãe achava importante (...) ter educação desde cedo!! (...) E, que eu lembro é que eu me adaptei bem, as professoras gostavam de mim porque eu era muito boazinha, né?, caprichosa, essas coisas! Uma menina delicadinha!” professor C

“O prezinho lá e eu já sabia ler e escrever ... com cinco anos!! Então a professora ficava louca comigo, né? Dava as coisas pra eu fazer, naquela época, eu terminava rapidinho e depois eu queria mais coisas, né? Então ... ela achou um jeito bem ... Aquilo que a gente sempre faz né?, colocar a criança que já tá ... prá dar um auxílio para os outros !!” professor D

Observou-se que durante as sessões de observação esses sujeitos valorizavam ou se apoiavam nessa visão meio romântica e ativa de pré-escola, que de certo modo norteavam suas aulas. Os demais professores também apresentaram uma visão idealizada de pré-escola que foi constatada nas observações e conversas informais e também tentavam relembrar as diferenças que marcavam a pré-escola do Ensino Fundamental:

“Eu fiz prezinho! Eu me lembro da minha professora! (...) Aí você lembra : \_\_ Nossa, que gostoso aquela época de parquinho, tal!! (...) Mas eu me lembro assim, foi super gostoso! Aquela infância de pintura, aqueles trabalhinhos, logo a gente lembra que era uma coisa mais ... né, light, né? A gente fala que é light porque ... si considera assim: que é aquela coisa igual depois quando cê via pra primeira série !!” professor F

Somente o professor A apresentou um relato de sua experiência como aluno da pré-escola, no qual não aparece o processo ensino-aprendizagem, revelando que esse docente busca se identificar com a profissão considerando mais esse aspecto do trabalho docente:

“Ah, eu lembro que eu desenhava bastante, fazia muito movimento repetitivo, fazia aqueles pauzinhos, bolinha, pintava desenho já feito, né? A professora não conversava muito com a gente, assim, prá puxar novo pensamento, era aquela coisa assim mais passiva mesmo. Era

quase uma fábrica, né? Cê tava ali, te dava uma tarefa que cê cumpria ali, você sozinho com você mesmo, às vezes conversava com o amiguinho do lado ali, né? Mas era só assim, ela só passava o comando e você fazia, né?” professor A

A imagem de liberdade e da alegria que está associada à infância também apareceu num dos discursos dos professores, funcionando também como um espelho que pode revelar ao professor uma das faces da identidade docente nesse nível de ensino:

“Acho que como criança que apronta, é feliz, é alegre!! Pode tá tempo ruim, tempo bom, eles tão sempre feliz! Eles vêem só coisas bonitas, aí como é bonito, como é gostoso com criança!! (...) Por exemplo, acaba a força, nossa, puxa vida, que coisa, nesse calor, aquela coisa, reclamava, porque o adulto é assim, né? Só vê o lado ruim, aí eles: \_\_ Eh, eh, eh !!! Vamos brincar ! Então eles têm tudo esse lado, né? (...) O adulto, acho que pega muito o lado, tudo certinho, deles não, são muito ... É bom conviver com a criança por causa disso, você começa a aprender: \_\_ Nossa, preciso buscar um pouquinho do meu, da minha criança !!” professor F

Esse discurso mostra o quanto o controle tanto do comportamento quanto da aprendizagem dos alunos é algo que incomoda o professor, pois está se tolhendo a linguagem infantil e conseqüentemente a identidade da criança e do professor com esse nível de ensino. Mas ao mesmo tempo essa liberdade torna-se um entrave, já que é preciso se oferecer o conteúdo escolar. Então a inocência, a liberdade e a alegria são ao mesmo tempo virtudes e limitações da criança. O discurso desse mesmo professor revela as contradições que ele vive ao tentar definir a função da Educação Infantil e do docente:

“Também acredito ... que a escola também ... a Educação Infantil, a gente não pode deixar de ver a criança como criança!! Eu acho que tem que ter conhecimento também, mas não pode deixar aquele lado de criança! Porque ... é tudo, a criança já vai prá primeira série, já acha que a criança é um adulto em miniatura!” professor F

Também há uma expectativa dos professores no sentido das crianças demonstrarem grande prazer naquilo que realizam, já que na concepção dos professores a pré-escola deve oferecer um ambiente prazeroso para a criança:

“(...) Eu acho que na Educação Infantil a criança tem que aprender, mas ela tem que tá feliz acima de tudo! Ela tem que tá brincando! ela tem que tá gostando do que ela tá fazendo, tá pintando, tá se lambuzando, ela tem que tá gostando das atividades! O parque ... Eu acho que quando eu penso na pré-escola eu penso numa criança feliz acima de tudo!!” professor C

Na relação do professor com o aluno também se observou a dependência que ambos estabelecem entre si por conta do afeto. Contudo, para o professor esse vínculo ocorre porque a criança depende dele:

“Ela é um ser muito dependente mesmo a criança! Ela é um ser dependente que depende de nós adultos! Seja da família, seja da professora, a educadora, a escola!” professor G

Também se verificou que em outros momentos o professor admite o envolvimento que essa relação estabelece. Quando questionados sobre as habilidades ou qualidades que um professor precisa ter para trabalhar na Educação Infantil, a grande maioria dos sujeitos respondeu que é gostar de criança, embora essa relação cause um desgaste físico, mental e emocional no professor devido ao contexto:

“Primeira coisa ele tem que gostar de criança! (...) Ela tem que gostar do que ela faz porque ... aí ela vai se identificar com o aluno, porque aí ela vai ter ... aquele espírito de passar por um monte de conflitos, de sabe, experiência negativa, problema com pai, problema com criança!! Então, você gostando do que você faz tudo depois você tira de letra! (...) Porque a Educação Infantil é muito desgastante emocionalmente! (...) É aquele apego emocional com as crianças! Por isso que chega no final do ano tá todo mundo desgastado, porque mexe muito com o

emocional da gente! As crianças, a formatura, a despedida (...) Só que também é muito gratificante!!” professor G

“Primeiro tem que gostar muito de criança, primeira coisa! Se não gostar de criança não adianta nem vim porque eles são muito de pegar em você! Muito de pedir carinho, pedir atenção! (...) Hoje as crianças precisam de muita atenção! Eles querem, querem mais atenção do que aprender outra coisa, né?!” professor D

“Eu acho que tem que ter algumas coisas: primeiro você tem que gostar dessa faixa etária! Se você não gosta dessa faixa etária você não consegue, porque você tem que lidar demais com coisas que é afetividade, que as crianças muitas vezes não entende !” professor C

“Aquele momento prá criança ele é muito importante prá criança! Seja qual for! Se ele tá dando entonação, sabe? , de, de ...preocupação, sofrimento aquele sentimento forte, você pode ter certeza que é muito importante prá ele! Então o profissional tem que saber identificar, por isso que ser professor é estressante! Ele tem que olhar cada um, como cada um e todos com um só, porque senão ele não vai conseguir passar o conteúdo!” professor H

O gostar de criança parece ser um requisito básico para desempenhar a função de professor de Educação Infantil, já que o aluno está sem a mãe ou outro adulto da família. Mas esse gostar revelou-se como um sentimento incondicional, já que é preciso amar as crianças independentemente de suas características de personalidade e de seu comportamento, eliminando qualquer sentimento de raiva do professor para com o aluno. Esse sentimento é uma condição para o professor conseguir superar todas as vicissitudes da profissão, que nesse aspecto tem haver com as dificuldades de relacionamento entre o professor e o aluno, da aprendizagem e também do docente com a família. Assim, o perfil de professor também se revela como uma imagem idealizada:

“(...) Eu acredito assim que, pode ser que tem alguma criança que não tenha se dado comigo, né? Tal!! Mas eu gosto de todos, é o que eu

sempre falava prá eles, eu gosto, adoro todos!! Sempre tem aquele que você se sai, você tem mais afinidade, tal!! Mas, a questão, por exemplo, de comportamento, às vezes eu conversava muito, falava: \_\_ o que eu não tô gostando é do seu comportamento, não que eu não goste de você! \_ Eu sempre batia nessa tecla! (...) Deixo isso bem claro prá criança porque às vezes a criança, se chega dá um, fala brava, num sei quê, ela te vê como mãe, né? Professora-mãe, cê pega um pouquinho essa lado afetivo também, cê fica um pouquinho de dozinha, né? (...) Sempre tem aquela criança que você saca que é um pouquinho mais chata, né? Nossa, mas que malinha, né? (risos) Mas não que a criança sejam uma criança má, ruim, assim, nunca, nunca ...” professor F

“Preocupada com o bem-estar físico e principalmente emocional do aluno. Gosto de tratar meu aluno como se fosse meu filho ....!” professor B

“Eu sou exigente, um pouco chata, eu cobro muito deles e eles são muito pequenos! Acho que eu sou muito maezona, acho que tenho que dar conta de fazer o que a família não faz!” professor I

Preocupada, se as cçs estão bem fisicamente, como uma galinha e seus pintinhos! Eu tenho um papel de educadora, mas eu acho que educadora não é aquela mãe! Eu sou super mãe porque sou assim mesmo. Eu sou maezona mesmo. Mas é um papel de tá orientado pelo conteúdo da escola, os pais, é ... tem tantas lacunas!!” professor C

Esses dados revelam que há uma imagem de professor que se mistura com o papel da mãe por conta do afeto que ocorre nessa relação. Os professores se contradizem, já que não admitem tranquilamente que também são mães das crianças, principalmente porque a escola é um lugar para ensinar os conteúdos e parece que isso é meio incompatível com a figura da mãe. Então, ora acreditam que devem priorizar os afetos, mas também precisam dar conta de ensinar os conteúdos senão não estarão sendo professores.



Durante as sessões de observação, também constatou-se que os professores têm preferências por alguns alunos, seja por conta da apresentação de um comportamento infantil que agrada ao professor, seja por características da própria personalidade do aluno ou pelo fato da criança ter uma aparência que agrada. Assim, a idéia de que o professor ama a todos incondicionalmente é um ideal da relação e não um fato posto.

O único sujeito que apresentou um discurso mais elaborado sobre a necessidade do professor saber estabelecer uma relação afetiva com a criança foi o professor A. Para esse docente há uma relação de dependência que muitas vezes é criada pelo professor, que busca controlar o aluno, manipulando suas emoções. Observou-se nas sessões de observação que o docente é o mais coerente possível com o seu discurso. Ele também relatou informalmente como as crianças tentavam chamar atenção dele e criar uma situação em que o professor se vê refém dos sentimentos da criança. Portanto, para que a criança e/ou aluno avancem nos seus padrões de relacionamento é preciso que o professor seja emocionalmente bem equilibrado:

“Uma coisa que eu acho mais importante que ser um professor bem instruído é ser um professor emocionalmente bem equilibrado, amadurecido. Porque professor bem instruído, ótimo, excelente, já vi muitos doutores aí que às vezes eles são umas crianças dentro da sala de aula prá vê se tentam cultivar ali nos alunos o discurso deles. E o discurso que fala pela boca desse professor, o aluno que fala pela boca desse professor, ele né?, ele vai ser enfatizado, ser colocado como um modelo e tal, é aquela coisa do ... adâmica ali, né, enquanto o Adão fazia tudo que Deus queria, tava ótimo! Então tem muito doutor que às vezes é assim ... né, cê tem que ser um Adozinho ali, mas depois que você comeu a maçã, aí se é expulso do paraíso, odiado, sabe ?(...)” professor A

Observou-se que essa competência a ser adquirida pelo professor é uma característica extremamente subjetiva da profissão, que o sujeito sobrepõe sobre a instrução que seria mais objetiva, já que é possível oferecê-la nos cursos de formação inicial e continuada.

Paralela à imagem da professora-mãe também se verificou a presença da professora-amiga:

“Oh, eu acho que a primeira coisa, além de professora como amiga! Porque assim, (...) uma menina que eu nunca tive problema com ela nesses dois anos, eu vi que um dia ela deu um ... um estouro assim de stress, sabe? (...) Tava com problema na família, sabe? (...) Você dá uma de psicóloga, de mãe mesmo!!(...) É você ensinar mesmo, ensinar a viver!” professor I

Além da questão mais subjetividade da relação professor-aluno, os sujeitos apresentaram outras habilidades que os professores precisam ter para exercer a função de professor de Educação Infantil. Contudo, verifica-se que todas elas estão circunscritas ao âmbito subjetivo da profissão, já que se relacionam às capacidades individuais dos docentes. Nenhum deles apresentou a questão salarial como um dos condicionantes profissionais, nem a necessidade de se definir em parâmetros sociais e culturais a função do professor e da Educação Infantil, revelando os limites de se criar uma identidade profissional a partir de quesitos mais objetivos da profissão docente:

“(...)Você tem que ter paciência, né? Tem que gostar de ler! É uma coisa que tem que passar prá crianças! Você tem que gostar daquilo que tá fazendo (...), senão as crianças pegam bronca da escola!” professor D

“Primeiro ser muito dinâmico! Muito! Criança não pára um minuto, né? (...) Ah, estudar ! tem que gostar de estudar! Tem que gostar de ler ! O professor que não gosta de ler, o aluno fica, a criança não vai gostar de ler! Tem que incentivar, não sabe em casa como, porque tem criança que não tem contato com o livro!!!” professor F

“(...) E eu acho que você tem que gostar daquilo que você vai ensinar, prá poder ensinar! Então, se você gostar de mexer com Artes, eu acho que já é um bom começo! Eu acho que tem que mexer com muita coisa de Arte, por a mão na massa mesmo, né!” professor C

Os atributos profissionais que os professores crêem serem importantes para exercer a profissão são em certa medida adquiridos na formação inicial e também com a

experiência no magistério. Alguns como a paciência e a dinamicidade, além do amor pela criança, se revelam nos discursos como algo inato, uma espécie de vocação, já que é visto como um atributo pessoal.

A identificação com os estudos, a leitura e com o que ensina é uma exigência, já que o professor é considerado um modelo para a criança. Assim, em certa medida há uma correspondência entre aprender e ensinar, já que se o professor busca o conhecimento, demonstrando que gosta de aprender ele também despertará no aluno a importância da aprendizagem. Desse modo, os professores acreditam que sua postura deve contribuir para o aluno gostar de estudar, já que para os sujeitos os alunos não estão dispostos ou motivados para aprender. Talvez essa interpretação seja fruto do desinteresse que os alunos apresentam diante das atividades, que de modo geral era pouco determinadas pelas crianças e muito dirigida pelos professores e pouco lúdicas.

O professor H apresenta a capacidade de gerenciar os conflitos como uma competência que o docente precisa ter para conseguir conciliar todas as demandas da profissão docente. Mas essa característica também é uma habilidade bastante subjetiva, que depende muito da pré-disposição pessoal do professor, embora seja de extrema relevância para a profissão, já que a dinâmica do trabalho docente causa uma série de ansiedades que é fruto de uma visão equivocada do professor, que muitas vezes busca ditar as normas e os padrões e não considera a possibilidade de construir esses parâmetros com os atores do contexto escolar:

“Eu acho que o professor tem que entrar na sala de aula com aquele conteúdo na cabeça: \_ nós vamos trabalhar isso essa semana!! – Só que ele não pode deixar jamais de acatar a situação da sala, quem está participando, o que acontece! (...) Vem um funcionário fala uma coisa, vem um pai falar com você fora de hora, tem que conciliar tudo !! ele tem que ser muito, muito, muito assim ... Como diz o outro? Muito hábil !! Muito sensível !” professor H

O professor A apresentou outras competências que o professor precisa adquirir para exercer a profissão, revelando que sua identidade com a docência extrapola as questões pessoais e subjetivas e busca e/ou aponta uma preocupação mais de âmbito social, já que visa formar um aluno que consiga refletir sobre os objetos do conhecimento:

“(…) Teoria, usando a prática. Acho que não dá prá você entender uma, uma ... um professor assim, que não usa esses dois campos, esses dois pólos ! É aquilo que eles chamam de práxis, né? (...)Eu não tenho muitas técnicas, assim! Tanto é que meus trabalhos são tudo mal acabados! Mas eu também tentei levar meu caminho por um lado que isso ficou desconsiderado, né? Eu não quero produzir artesanato, apesar de reconhecer o valor estético duma obra. Mas eu quero agir mais é no pensamento!” professor A

É interessante observar que já na formação inicial os futuros professores se identificam com esses elementos subjetivos e também com a metodologia que experimentaram enquanto alunos. Ao se questionar os sujeitos sobre as suas reminiscências e experiências mais significativas que vivenciaram no curso de formação inicial do ensino médio ou da graduação, os professores assim se pronunciaram:

“O que me mar ... , o que me ... também me levou muito a, a ... assim, ao magistério ... foi uma professora de Psicologia da Educação! (...) Então ela sempre falava , ela sempre falava assim prá gente, que a gente tinha que ter muita paciência!! (...) Que o professor tinha que ter consciência de que ele teria que ver o aluno não só como aluno, mas como ser humano e que tinha que ter muita paciência, né? Então eu falei: \_\_ acho que eu tô no caminho certo, porque ... paciência eu tenho ! (risos)” professor B

“Ela era nossa amiga ..., ela não chegava com matéria não bem!! Ela chegava, ela falava assim: \_\_ gente, ser professor não é fácil! Tem um ano que a gente precisa descansar ... se precisa assim, sabe? – Ela queria dizer assim, ela não usava reciclar, mas você precisa se ... recompor, é ela tava naquela fase de recomposição! Ela falou assim que ela passava quase todas as noites estudando e lendo! (...) Mas não se preocupava em passar prá nós! Preocupava com aquilo que pudesse surgir na sala de aula e era o que acontecia, surgia as coisas dentro da sala de aula! Ela falava cada coisa legal! (...) Eu aprendi muita coisa

também na ... na minha vida estudantil com as professoras porque a gente teve bastante psicologia, né?” professor H

“Uma professora que me marcou muito foi a Cássia, professor de História de Educação!(...) As professoras eram mais, as professoras eram mais ... não é dinâmicas, elas eram mais comunicativas! (...) Elas deixavam a classe, né?, falar mais !!” professor F

“Foi o estágio, foram os professores ! Eu tinha um professor, o Cafani, eu acho assim, não sei se você chegou a conhecer?! Ele dava aula de psicologia, uma pessoa assim ... é ... como é que eu vou te falar ... muito boa ... uma pessoa que realmente, é talvez ele tenha me feito assim, tomar gosto pelo magistério, porque ele conversava muito com a gente, e ... foi uma pessoa muito boa!!” professor E

Observa-se que há uma preferência pelos professores que trabalham com psicologia e tem uma certa habilidade para interagir com os alunos. Essa característica da profissão docente apontada pelos sujeitos revela a importância ou a imagem que pesa sobre o professor com alguém que deve ser capaz de interagir afetivamente com o aluno para que o conteúdo escolar seja assimilado pelo discente.

Essas demandas da profissão docente que caracterizam em certa medida o perfil do professor que trabalha com criança revelam aspectos um tanto genéricos, já que se encaixam tanto para os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental quanto para aqueles que atuam na Educação Infantil. Por isso, constatou-se a necessidade de investigar os sujeitos com relação a sua preferência pelo nível de ensino em questão. Desse modo, buscou-se levantar alguns aspectos que para os docentes são relevantes para o professor de pré-escola e também pôde-se verificar as características que se manifestam nesse processo de identificação:

“(...) Eu escolhi a pré-escola porque o trabalho com o aluno é maior, mas o trabalho pedagógico é menor! (...) Porque pro meu ritmo pessoal, eu creio que prá mim seja melhor a pré-escola!! A cobrança é diferente! Você tem o seu objetivo, você tem a sua responsabilidade

diária, mas o teu, o teu trabalho burocrático é muito menor que no ensino fundamental !!” professor B

“Pra mim é mais prazeroso, as crianças sofrem menos e em função disso eu sou menos! Eu acho que a ... primeira série é uma tor ... é uma violência, assim! Cê sai desse mundinho, assim, do, da pré-escola, com espaço teoricamente mais liberdade, tal, aí você é jogado numa sala, tudo as mesas enfileiradas, apertado, né? Não pode nem conversar com o amiguinho do lado, na maioria das vezes. Eu acho que é a maior violência que as pessoas sofrem na história de estudante delas é a primeira série. Talvez nem fique tanto na memória, mas assim, é ... é a tua primeira fôrma, né? È , então é ... puramente afetivo ! Não tem uma coisa assim que ... (...) Mas ... o que move mesmo é paixão ... Apesar de eu não me entender como um professor é ... nesse modelo assim ... paixão!!” professor A

“Eu me identifiquei assim ... Eu gosto de sentar no chão, eu gosto de brincar com eles, eu gosto de pegar, assim, do início. Eu acho o fundamental muito assim, muito rigoroso, muito taxativo nas coisas!! Eu não sei hoje, mas na época ... e na escola que eu peguei, era muito puxado!! Sabe assim, aquela rigidez, se pode isso, isso aqui você não pode !! (...) A pré-escola tem uma certa liberdade! Você trabalha tanto quanto o fundamental! O pessoal acha que não : \_\_Ah, vocês querem pré-escola porque é mamata! – Não é verdade! Você tem liberdade no teu currículo, liberdade com a tua sala!!” professor D

“Eu não me identificava com os grandes! Eu me identifico mais com os pequenos!! (...) Acho que a maneira de ensinar! Eu acho que ali, aquela coisa, aquelas crianças sentadas, passando matéria na lousa! (...) Agora na Educação Infantil não, brinca, tem Educação Física! (...) Eu não gosto daquela coisinha parada ali, sabe? Eu sentada, e matéria e aquela crianças ali!! (...) Eu gosto de novidade e na Educação Infantil você pode criar mais!! (...) Eu não gosto daquela coisa metódica!!” professor G

“Eu voltei prá Educação Infantil porque ela era prá mim, como profissional ela era mais completa! Porque eu podia fazer a parte de Educação Artística, a parte de Educação Física, todas as outras áreas, consciente, sem medo! (...) Porque eu fazia a parte de Educação Artística, a parte de Educação Física da outra, mas eu não era formada prá isso, entendeu ? Eu não tinha essa formação específica prá isso!! (...) Eu fazia isso prá tirar a criança da sala de aula! (...) Eu mesma não agüentava ficar cinco horas fazendo só aquilo!! Eu descobri que a criança tem necessidade e eu muito mais de sair, dançar um pouco, fazer um trabalho de pintura, relaxar! Eu senti que eu não ía conseguir ficar no fundamental !!” professor H

“Eu acho que hoje na Educação Fundamental o problema é aquela burocracia! Aquela coisa de papelada! Aquilo lá te cansa muito!” professor F

Esses discursos apontam o que para os sujeitos, de modo geral, é um divisor de águas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ou seja, o controle do sistema de ensino e da instituição escolar sobre o trabalho docente.

Para os sujeitos B, D e F, a pré-escola apresenta uma situação menos controladora sobre o seu trabalho, pois o docente pode arriscar uma metodologia de trabalho e suas hipóteses de aprendizagem com uma possibilidade menor de ser cobrado pelos pais e também pelo sistema de ensino. Ao mesmo tempo os sujeitos puderam imprimir características particulares e subjetivas do seu modo de ser professor, o que para a maioria dos sujeitos é um fator de grande reconhecimento social e de identificação com seus alunos e com as famílias. Provavelmente essa assertiva se deve pelo fato das instituições de ensino não terem que realizar uma avaliação formal dos alunos, como ocorre no Ensino Fundamental, embora a Secretaria Municipal de Educação tenha enviado para as pré-escolas uma ficha de avaliação dos alunos no ano em que os dados foram colhidos.

O fato de não haver uma avaliação formal parece aliviar o professor de Educação Infantil das pressões que certamente os professores do Ensino Fundamental experimentam, mas ao mesmo tempo observou-se que a instituição de ensino investigada ficou sem parâmetros para desenvolver o seu trabalho pedagógico. Principalmente porque não houve

uma preocupação em se colocar metas e objetivos específicos para o trabalho docente que fossem discutidos e avaliados durante o ano letivo. Assim, o corpo docente não conseguia estabelecer ações comuns que os identificassem enquanto um grupo e enquanto uma instituição. Talvez por isso, recorressem às suas experiências pessoais e portanto, subjetivas para significar o seu trabalho.

Ao mesmo tempo, o que se observou foi uma preocupação dos professores em adiantar alguns conhecimentos do conteúdo escolar, já que assim se sentiam mais professores, confirmando a necessidade do corpo docente criar uma identidade sobre o seu trabalho que possua tanto características subjetivas quanto objetivas.

Verificou-se também na fala do professor H que os docentes se acham menos preparados para atuarem no Ensino Fundamental que na Educação Infantil, já que não possuem formação específica para atuarem nas disciplinas de Artes e Educação Física, principalmente.

Durante as sessões de observação, constatou-se que os professores atuavam nas áreas de Movimento, Artes Visuais e Música com um certo amadorismo. Os professores C e F declararam que tinham dificuldade para trabalhar com Movimento e também não fizeram muitos cursos sobre esse tipo de conhecimento. O professor A e o professor G realizaram jogos com corda e também de percurso, mas não pareceriam convencidos dos objetivos específicos da área. Os outros professores não realizaram muitas atividades na área externa e muitas vezes deixavam as crianças brincarem livremente com cordas e bambolês de modo que não se explicitou uma intenção pedagógica com tais atividades. De modo geral, as atividades que envolvem o Movimento são utilizadas pelos docentes com objetivo de aliviar a tensão que os alunos demonstram em sala de aula, já que a maioria dos sujeitos concorda que os alunos têm necessidade de se movimentarem bastante, embora os professores não deixassem de destacar que o aspecto lúdico também é um atrativo para a criança.

A área da Música é trabalhada espontaneamente, já que não se evidenciou uma preocupação em trabalhar os aspectos específicos dessa área que seriam ritmo, altura (graves e agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (RCNEI, 1998). Os docentes declararam que a realizam porque as crianças gostam e isso melhora o comportamento dos alunos e a relação entre eles e o professor.

As Artes Visuais eram desenvolvidas servindo como suporte para as outras áreas, já que os professores se valiam de atividades como o desenho para destacar ou ilustrar algo que estivesse sendo desenvolvido com Matemática, Linguagem Oral e Escrita e Natureza e Sociedade. Atividades como modelagem eram desenvolvidas sem que o professor tivesse uma



preocupação explícita, já que os alunos brincavam livremente sem a intervenção do docente ou serviam para destacar um conhecimento que estivesse sendo desenvolvido em outra área, e nesse caso eram extremamente dirigidas, pois o foco era o produto final.

O professor F estava desenvolvendo um trabalho sobre um pintor famoso (Portinari), porque participou de um curso da Secretaria Municipal de Educação e o professor A procurou desenvolver a linguagem pictórica a partir da avaliação coletiva dos trabalhos do grupo de alunos, o que revelou uma outra perspectiva de trabalho, mais voltada para as características da área em questão.

Os dados indicam que os professores preferem a pré-escola porque é um local no qual a criança tem ou deveria ter mais liberdade, pois o trabalho é menos coercitivo. Isso é mais evidente no discurso do professor A. Então, de certo modo os professores acham que a criança deve ser poupada da rigidez que o sistema de ensino impõe, mas não conseguem identificar como o trabalho docente poderia atender a essa necessidade da criança, que se expressou durante a pesquisa por meio dos discursos que versam sobre a relação afetiva.

Constatou-se que há uma dificuldade dos professores em identificar qual seria o seu papel na relação com a criança, já que eles também não possuem uma formação específica que os habilite a compreender os aspectos mais relevantes que estão em jogo na relação adulto-criança e como isso pode contribuir para o desenvolvimento infantil. Assim, a maioria dos sujeitos acreditava que precisava suprir a ausência da família, muitas vezes encarnando o papel de mãe, amiga, psicóloga, já que experimentaram esses tipos de relacionamentos e sabiam significá-los. Esse subjetivismo parece exigir muito do professor em termos de energia física, mental e emocional, pois o número de alunos é grande para a faixa etária em questão e o professor não tinha claro como proceder com os alunos de modo que eles se tornassem mais autônomos.

No outro aspecto do trabalho docente, que seria aquele mais ligado às aprendizagens dos conteúdos, observou-se que os sujeitos utilizaram-se dos modelos que adquiriram enquanto alunos do antigo 1º grau e da pré-escola, dos cursos de formação inicial e continuada, o que dificultou a construção de uma metodologia de ensino que respeitasse o momento de vida das crianças. A partir disso concluiu-se que a falta de experiências com modelos de ensino que priorizam o brincar e o lúdico como metodologia de ensino para a Educação Infantil, deixou os sujeitos totalmente reféns de um padrão de ensino próprio do Ensino Fundamental. Assim, para os docentes, de modo geral, a aprendizagem estava mais relacionada aos saberes tradicionalmente reconhecidos pela sociedade do que, por exemplo,

aqueles saberes próprios do momento de vida daquelas crianças como: saber amarrar o próprio sapato, saber expressar seus sentimentos e etc.

Diante das observações, entrevistas e conversas informais com os sujeitos, constatou-se uma grande dificuldade dos professores conseguirem objetivar o cuidado associado à educação. Os discursos e práticas, de modo geral, separam esses dois momentos, sendo que o cuidar está muito relacionado aos aspectos mais pejorativos do trabalho docente, já que se aproxima do trabalho doméstico e de tarefas desempenhadas por babás e a mãe, como pode se verificar mais de perto nesse discurso:

“Você vai pegar as crianças, vai por elas prá tomar banho ... ( e eu escutando), você vai dar almoço, vai escovar os dentes, trocar a roupa prá dormir, arrumar as camas, deixar eles dormir!! Aí chegam as professoras da tarde, aí você vai acordando devagarzinho e vai tirando eles. Depois cê recolhe os colchão! (..) Falei não, eu não acredito!! Liguei prá minha mãe e falei tanto, a culpa é tua! Eu te falei que eu não queria ser babá!!” professor I

O educar é traduzido de um ponto de vista mais tradicional ou escolarizante, no qual o professor tem como referência a escola do Ensino Fundamental. Assim, verificou-se a presença de alguns elementos próprios da pedagogia tradicional e da pedagogia nova que parecem se combinar e dar sentido à prática um tanto contraditória e paradoxal do professor de pré-escola.

O relacionamento com as crianças foi objetivado pelos professores, valendo-se de uma concepção sócio-emocional, pois os discursos dos sujeitos apresentavam elementos que destacavam os aspectos da maternagem como importantes para a relação com a criança, provenientes do momento histórico em que o papel de mãe e professora estavam em debate.

Ao mesmo tempo, revelou-se uma concepção pedagógica/educacional da pré-escola, na qual alguns pressupostos da pedagogia nova parecem sustentar as representações dos professores ao objetivarem a relação do aluno com a aprendizagem. Nesse sentido o professor deve preservar a liberdade e a criatividade infantil, oferecendo momentos que privilegiem o brincar e a expressão infantil.

Esses aspectos ligados ao cuidado físico e emocional dos alunos são tido pelos sujeitos como importantes para propiciar a aprendizagem. Eles funcionariam metaforicamente

como um adubo para a plantinha que a qualquer momento vai desabrochar. Por isso, eles devem ser trabalhados primeiramente pelo professor.

Depois de preservar os alunos com esses cuidados básicos é que o conteúdo escolar deverá ser oferecido. Então, o professor deve se preocupar com a formação moral e a instrução, que são aspectos normativos que podem ser adquiridos pela criança se ela estiver apta a assimilá-los. Mesmo porque não há uma obrigação legal dos professores de pré-escola em oferecê-los, embora a família valorize muito o professor que adiante dos conhecimentos tradicionais antes das primeiras séries do Ensino Fundamental.

De modo, para esses sujeitos, a Educação Infantil representa a possibilidade de preservar a inocência infantil e ao mesmo tempo fortalecer o caráter dos futuros cidadãos por meio do adiantamento de conhecimentos e da formação moral. Porém, isso se revela de um modo estanque, já que não há uma associação entre o cuidar, o educar e a brincadeira que contemple as necessidades das crianças e de suas famílias da instituição investigada. Essas características são contempladas com momentos e atividades que privilegiam um aspecto em detrimento do outro, oferecendo uma educação integral do ponto de vista da objetividade do sistema, pois ela de fato atende às demandas de vagas da população, mas desintegrada do ponto de vista do desenvolvimento infantil, pois fragmenta o processo ensino-aprendizagem que basicamente está organizado por atividades livres, nas quais os alunos brincam sem nenhuma intervenção pedagógica, momentos dirigidos, nos quais o professor determina toda a organização da atividade e momentos em que a criança se expressa por meio de gestos, músicas e brincadeiras sob a supervisão do professor.

A concepção legal também aparece no discurso dos professores, principalmente no caso do Professor A que concebe a criança como um cidadão com direito à educação de qualidade. O professor D também considerou a ética e a cidadania como elementos importantes que justificam um olhar sobre a criança, revelando que o aluno também é observado por esse ângulo sem contudo rever ou dispensar as outras concepções.

Nesse contexto, o professor precisa se organizar para dar conta de trabalhar todos os aspectos importantes para o desenvolvimento infantil e mais que isso, saber detectar em que momento a criança está para saber o que deve oferecer. Por via das dúvidas, a maioria dos sujeitos acha que devem oferecer tudo para as crianças, pois o desenvolvimento depende muito mais do aluno do que dele. Talvez por isso os professores considerem que é preciso ter uma disposição missionária para conseguir realizar sua função a contento. Nas entrevistas e nas conversas informais alguns sujeitos assim se pronunciaram:

“Acho que o professor ideal é quando realmente ele assume o seu trabalho ... como ... uma verdadeira missão!!” professor B

“O professor de Educação Infantil é tudo!! Tudo!! Desde professor, mãe, babá, psicóloga ...! Até vó eles chamam a gente!!” professor G

“Eu vejo minha profissão como uma missão!! Eu não viso só o salário ! Eu tenho uma identificação com as crianças!” professor H

Esse discurso que versa sobre o aspecto missionário da profissão foi veemente combatido pelo professor A que fez questão de dizer que não acha que sua função seja oferecer todos os cuidados e a educação que as outras instituições não oferecem. O restante dos sujeitos titubearam várias vezes, como pudemos observar nas análises dessa categoria, pendendo ora para uma postura mais profissionalizante, buscando um referencial de educação que coadunasse o cuidar e educar por meio do lúdico, ora para uma outra que tenta abarcar todos os tipos de funções que a pré-escola acumulou ao longo de sua trajetória histórica, privilegiando o cuidar, a moralização e a instrução separadamente.

Há evidências de que o caráter missionário não representa uma desvalorização profissional para os sujeitos, embora eles se queixem muito. Ao contrário, a maioria dos docentes, com exceção do professor A, demonstra-se realizada com a profissão e orgulhosa de atuar nesse nível de ensino, como é possível constatar no discurso desses professores:

“É uma escola infantil! Aqui pode acontecer até de criança pintar a parede, uai!! É a fase deles, sabe?! É a fase de mexer na terra, é a fase de ... empurrar na fila, de você tá ensinando! É aqui, porque prá na, na primeira a quarta série já não ter mais que ensinar isso! (...) Eu acho que aqui a gente é muito mais professor do que lá, do que em qualquer outro lugar, entendeu?!” professor I

“Não é só cuidar, mas é preparar para o mundo! É de criança que se formam as bases, os valores e isso tá um pouco perdido! Como a família, a criança fica sem parâmetro! Os professores tem que estabelecer esses valores!” professor F

As sessões de observação e esses discursos bem como outros colhidos nas conversas informais apontam que para os sujeitos a pré-escola é a base da Educação, o alicerce, do qual depende toda a estrutura que será construída nos anos posteriores de escolarização. Por isso, o professor é um orientador que deve dar noções gerais de tudo, reafirmando a influência social que esta representação de professor missionário tem sobre os professores de Educação Infantil, embora eles esperem um reconhecimento de seu trabalho principalmente da família.

É provável que a maioria dos professores tenha significado o seu papel como missionário devido ao acúmulo de papéis que a função exige, proveniente da adição de várias concepções de educação que são traduzidas para o trabalho docente como as mais nobres. Desse modo, ser mãe e também professora, além de desempenhar a função de outros profissionais, como as psicólogas, continua significando uma possibilidade de se reafirmar tanto no espaço privado, quanto público e de uma perspectiva que pode redimir a sociedade de seus males sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi compreender em que medida o fazer docente é condicionado pelas representações que os professores possuem sobre a função na instituição de Educação Infantil, visando constatar como a identidade da profissão docente está se configurando nesse nível educativo. Para tanto, adotou-se a perspectiva da Representação Social, pois essa teoria mostrou-se eficaz para desvendar o processo de constituição e atualização das concepções de educação.

As funções do trabalho docente são objetivadas por meio das imagens que os professores utilizam para revelar o significado da profissão docente. Por isso, os instrumentos de pesquisa adotados foram a entrevista estruturada e semi-estruturada e a observação participante, além de um formulário que requeria alguns dados pessoais, já que por meio deles seria possível coletar os dados que se manifestariam nos discursos dos professores. A interpretação do material coletado se deu por meio da comparação daquilo que era declarado pelos sujeitos e da prática docente, visando compreender as generalizações e especificidades da função docente a partir do cotidiano escolar da Educação Infantil e mais precisamente na pré-escola.

A identidade dos professores é constituída tendo como premissa o reconhecimento que os atores sociais do contexto educativo atribuem à profissão docente. Historicamente a docência configurou seu estatuto por intermédio do Estado, que atribuiu aos professores a função de instruir os alunos, enquanto a família era a responsável pelos cuidados físicos, afetivos e pela primeira fase de socialização da criança. O surgimento das instituições de ensino destinadas à primeira infância vem modificar os limites de atuação dessas duas instituições, alterando a função dos professores, já que a faixa etária dos alunos que freqüentam a Educação Infantil requer um professor que coadune o cuidado e a educação como as duas faces de uma mesma moeda. Por isso, investigou-se a função da Educação Infantil e dos seus professores na ótica dos sujeitos, verificando as apreensões e significados que os professores atribuem a partir do seu fazer cotidiano.

A partir do levantamento dos dados constatou-se que o trabalho docente estrutura-se em três níveis ou instâncias que condicionam e organizam a profissão docente: o institucional, o organizacional e o didático. A atuação dos professores nesses três universos determina um grau de autonomia que aumenta a medida que o professor se aproxima do seu fazer docente, ou seja, quando encarna o papel de professor é que se percebe um grau maior

de envolvimento do docente com a sua profissão e de elementos que enriquecem o trabalho de significados. Constatou-se esse dado quando se buscou saber dos professores o que eles pensavam do sistema de ensino.

A maioria dos sujeitos espera um reconhecimento social que deve ser traduzido por meio da garantia e cumprimento dos direitos que a categoria conquistou e também pela manutenção e investimento da administração pública na instituição escolar. Isso pôde ser melhor evidenciado quando ocorreu uma organização interna do corpo docente no sentido de requerer junto ao poder público a construção de um novo prédio. Observou-se uma certa autonomia do corpo docente, mas constatou-se também que o fato de requererem outro espaço também tinha como objetivo ocasionar uma separação do espaço de funcionamento da creche com a pré-escola, denotando uma visão preconceituosa e estigmatizadora que historicamente determinou uma dicotomia de atendimento, na qual a creche deveria cuidar e a pré-escola educar.

Nenhum professor revelou qualquer tipo de anseio no sentido de pensar a função docente a partir do Plano Municipal de Ensino ou de qualquer outro mecanismo que propicie uma reflexão coletiva e institucional sobre a função da Educação Infantil no município e de seus professores. Sendo assim, constatou-se que a identidade docente nessa instância está se constituindo a partir de mecanismos que se revelaram um tanto assistencialistas, já que ainda prevalece uma visão dicotômica de educação na ótica dos sujeitos, que acreditam garantir a qualidade da educação nesse nível de ensino por meio da diferenciação de tratamento dispensado pelo poder público entre a creche e a pré-escola e sobre os seus funcionários.

Essa concepção de ensino é fruto de uma política pública educacional que desqualificou o trabalho docente nesse nível de ensino, já que prioriza o atendimento do Ensino Fundamental que se tornou um modelo a ser seguido pelos níveis de ensino que o antecedem como a pré-escola e a creche. A política educacional do poder local não conseguiu nem ao menos iniciar uma discussão sobre a função da Educação Infantil, já que ambas instituições funcionam isoladamente, embora algumas estejam instaladas em um mesmo prédio. Percebeu-se também que ainda prevalece uma política social fragmentada com relação ao atendimento das crianças, pois na instituição observou-se a atuação de dentistas sem que esses profissionais fossem integrados à comunidade escolar, já que não participaram da discussão e elaboração do projeto político-pedagógico da instituição.

Então, pôde-se concluir que a relação entre a administração pública municipal e o corpo docente da instituição investigada desconsiderou alguns elementos objetivos da profissão docente, que conferem um significado mais condizente com o trabalho do professor

no âmbito do fazer docente, a saber: o conceito de criança e infância, de educação e a metodologia de ensino que devem ser discutidos com os professores de Educação Infantil e expressados nas diretrizes e planos municipais. Todavia, constatou-se uma atuação do corpo docente no sentido de requerer melhores condições de trabalho, o que denota uma certa consciência dos mecanismos que condicionam o trabalho docente, embora não se evidenciasse nenhuma discussão sobre as condições salariais, que é um outro fator que pode contribuir para concretizar uma identificação do corpo de professores com a sua profissão. O que se observou foi uma tentativa do corpo docente resolver as questões organizacionais da gestão e também de cunho didático, transferindo todos os problemas para uma solução de âmbito administrativo com a construção de um outro prédio escolar.

Os sujeitos investigados apresentaram algumas características que nos permitiu agrupá-los em dois grupos. Os fatores tempo de experiência e tempo de experiência na instituição garantem algumas vantagens aos professores que ingressaram no magistério a mais de dez anos, que por isso podem escolher a classe que vão trabalhar primeiramente que os mais jovens. Assim, obtêm-se dois grupos de professores separados por período e por tempo de atuação, pois os mais antigos preferem atuar de manhã e os que ingressaram na última década permanecem no período da tarde.

Observou-se que os mais antigos obedeceram a uma outra lógica de ingresso diferente dos mais jovens, pois não havia concurso público quando iniciaram a carreira e por isso buscaram se legitimar no grupo de professores, submetendo-se à experiência das professoras que já estavam atuando. Desse modo, constatou-se que tempo de carreira era sinônimo de experiência e esses fatores eram importantes para legitimar os professores mais antigos, já que atribuíam a autoridade de transmitir o saber docente.

Os concursos públicos dão outra característica e identidade ao grupo de professores, pois legitima todos aqueles que conseguem passar nas provas institucionalizadas, desconsiderando a experiência dos mais antigos, já que o cargo é conquistado de uma maneira objetiva e não mais subjetiva como era nas décadas passadas, nas quais era preciso se submeter às avaliações internas de colegas e da direção para permanecer na função. Assim, tempo de profissão e sabedoria docente não são mais sinônimos, já que os professores que ingressaram recentemente buscam legitimar seu saber por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização.

De modo geral, constatou-se que todos os professores investem em sua formação continuada, pois isso garante maior tempo de experiência e conseqüentemente a possibilidade de escolherem as classes que vão atuar, garantindo um certo poder e reconhecimento do grupo



de professores que atuam. Assim, observou-se que o sistema de ensino tem condicionado a valorização do magistério por meio da institucionalização de títulos. Contudo, essa prática administrativa não garante que o professor esteja revendo a qualidade de seu trabalho, pois a formação docente tem se caracterizado por mecanismos objetivos como a titulação, sem que os fatores mais subjetivos que se dão no cotidiano escolar sejam acompanhados e levados em conta quando se vai considerar os saberes docentes.

Os condicionantes objetivos do sistema de ensino, como a conquista de um cargo via concurso público, são relativizados no contexto da instituição escolar, na qual a competência do profissional e sua identidade são verificados mediante a avaliação de todos os membros da comunidade escolar.

Observou-se que em nível organizacional os professores realizam uma série de atividades relacionadas tanto aos cuidados físicos e afetivos dispensados às crianças, quanto outros de cunho didático-pedagógico. Além disso, constatou-se também que os professores desempenham funções que deveriam ser cumpridas pelos funcionários como: atender telefone, servir merenda e limpar armários.

As atividades destinadas à higiene e alimentação não são planejadas e nem oferecidas aos alunos de um modo que sejam exploradas e se tornem mais significativas, já que os professores mostram-se mais preocupados em organizar os alunos para a realização das tarefas no tempo determinado e de uma forma que provoque menos conflitos e apresente menos indisciplina. Sendo assim, o número de alunos pareceu-nos um fator importante para melhorar as condições de trabalho dos professores.

Constatou-se também que é preciso haver uma reorganização da estrutura física, propiciando espaços adequados para que essas atividades ocorram. Também é necessário que a função de todos os funcionários seja referendada pela comunidade escolar em prol de uma educação que vise o atendimento da criança em sua integralidade. Isso quer dizer que a função de cada um deve ser definida levando-se em conta as condições do espaço físico e do número de alunos para que as condições mínimas de higiene e alimentação sejam oferecidas. Além disso, os funcionários devem apoiar os professores nos espaços externos às salas de aula, nas quais essas atividades são realizadas.

Essas demandas organizacionais devem ser atendidas mediante uma gestão democrática, na qual a participação de todos os segmentos seja uma prerrogativa, já que a definição de tarefas e funções é algo que depende da cultura e das condições sociais da comunidade escolar. Contudo, o que se manifestou na representação dos professores foi uma gestão escolar que se organiza de uma maneira um tanto autoritária, já que as decisões devem

ser tomadas pelo diretor e os demais devem acatá-las. Assim, o que prevaleceu foi uma concepção de grupo que tem um funcionamento orgânico, no qual cada um realiza sua tarefa em prol da manutenção daquele corpo, mas sem definir ao certo quais são os objetivos sociais e culturais que devem nortear a sua organização, provocando uma transferência de responsabilidade para aquele que ocupa o cargo superior na hierarquia.

No nível didático observou-se a prevalência de um trabalho individualizado por cada professor, embora os sujeitos tenham manifestado o desejo de trabalharem em grupo, pois se constatou que a ausência de mecanismos que garantem uma identificação entre as tarefas dos professores deixava os sujeitos inseguros e dispersos, já que há uma necessidade intrínseca dos docentes se reconhecerem enquanto membros de um mesmo grupo profissional. Isso proporcionaria uma maior controle sobre o seu trabalho perante os outros membros e segmentos sociais como no caso dos pais, propiciando a construção de um processo de identidade da profissão docente. Porém, é importante frisar que esse processo não se dá sem os conflitos internos, pois a construção da identidade grupal passa também por um processo de alteridade, ou seja, pela necessidade que cada professor tem de inserir nas decisões do grupo aquilo que pertence especificamente ao seu percurso pessoal na profissão, ou seja, as experiências adquiridas nos anos escolares em que atuou como aluno, no curso de formação inicial e nos cursos de formação continuada, bem como decorrente da sua prática.

O trabalho docente na Educação Infantil está diretamente relacionado a um reconhecimento dos pais, pois a administração pública não atua com nenhum tipo de controle ou avaliação que interfira diretamente no processo ensino-aprendizagem, embora no final do ano em que se deu a recolha dos dados constatou-se que esse tipo de controle estava em processo de implantação.

Nesse cenário, observou-se que as atividades mais ligadas aos cuidados físicos são avaliadas pelos docentes de um ponto de vista pejorativo, que empobrece a função docente, já que estão relacionadas à funções que requerem menos formação. Assim, seria função dos pais, das babás e monitoras, sendo que os professores as realizam por conta do contexto da instituição pública.

Os cuidados emocionais pertencem mais a alçada dos pais do que dos professores, que também as desempenham devido às necessidades das crianças, principalmente aquelas que permanecem sem a família por um grande período. Além disso, os professores e a instituição escolar devem ensinar os pais a trabalhar com a questão emotiva, já que a família é desprovida desse saber, aos olhos dos professores. Essa ausência de saber é traduzida numa representação de família ideal que deve cuidar dos aspectos afetivos da criança, sob a pena de

acarretar a indisciplina escolar e dificuldades de aprendizagens. Se a família não realiza essa função é devido a falta de conhecimento que deve ser adquirido na escola. Assim, ainda permanece uma visão que explica o desenvolvimento infantil do ponto de vista da privação cultural e não das condições sociais e culturais das crianças e de suas famílias.

Para os sujeitos, a função dos professores é oferecer uma educação integralizadora, ou seja, a escola deve educar os pais para que a integração entre a família e a escola ocorram. Porém, os dados revelaram que esse processo desconsidera as expectativas e experiências educativas dos pais, já que o diálogo entre ambas instituições não ocorreu no sentido de definir o currículo da instituição investigada. Então, os professores se valeram de concepções de ensino que historicamente conferiram um reconhecimento e autoridade da função docente nesse nível educativo, embora isso represente uma sobrecarga de funções e uma visão missionária do papel do professor.

Desse modo, observou-se que a concepção sócio-emocional manifestou-se quando os professores justificaram os cuidados físicos e afetivos que deveriam ser dispensados, já que a ausência da mãe atrapalha o desenvolvimento infantil. Isso denotou alguns aspectos mais relacionados à maternagem.

A concepção pedagógica/educacional revelou-se no discurso dos sujeitos a partir da definição de criança e de como ela aprende, mostrando algumas características da pedagogia nova e da tradicional que parecem atuar nesse nível de ensino. Nesse sentido, a criança é naturalmente ingênua e alegre e essas características devem ser preservadas. Mas também é preciso fortalecer a criança, já que posteriormente ela deverá frequentar o Ensino Fundamental. Assim, os professores ofereciam os cuidados, mas ao mesmo tempo atividades que se revelaram escolarizantes, prevalecendo uma visão propedêutica de Educação Infantil. Se a criança não aprendia era por conta de sua incapacidade devido a sua condição genética relativa à idade e/ou por fatores familiares.

A concepção legal de criança manifestou-se nos discursos e nas práticas, pois os professores se acham responsáveis pela formação moral das crianças, já que são cidadãos. Porém, essa formação caracterizou-se por práticas moralizantes que visavam disciplinar as crianças ao invés de propiciar um contato entre elas e a partir dele estabelecer as regras dessa relação.

A organização do contexto escolar revelou que essas concepções balizavam as atividades de um modo fragmentado que dificultou uma associação entre o cuidar e o educar, no qual os objetivos eram basicamente cuidar, moralizar e instruir.

Assim, a imagem docente manifestou-se como uma missão, já que é preciso uma certa dose de altruísmo para desempenhar a função da família (mãe, tia, avó, amiga), de profissionais responsáveis pela saúde emocional (psicólogas, assistente social) e ainda instruir. A figura do professor revela-se como o profissional mais apto para oferecer uma formação que integre os aspectos mais subjetivos do desenvolvimento humano (personalidade) com os mais objetivos (instrução).

No caso da pré-escola, prevalece uma visão que privilegia mais os aspectos subjetivos, já que a instrução deve se dar em nível de preparação. Isso se manifestou no discurso dos sujeitos que focaram os aspectos pessoais e subjetivos em detrimento dos objetivos, tanto na formação inicial quanto nas habilidades que o professor de Educação Infantil deve possuir. Exceção ao professor A, que revelou um compromisso com seu trabalho tendo como norte a função social da pré-escola.

Nas sessões de observação constatou-se que o foco nos aspectos subjetivos dificulta uma identificação do professor com a sua profissão, já que parece não estar muito esclarecido para o professor como ele deve se relacionar com a criança e colaborar para o seu desenvolvimento. Também se observou a adoção de práticas espontaneistas e um tanto amadoras na condução de várias atividades, o que nos permitiu concluir que o curso de formação inicial e os de atualização pouco tem contribuído para ampliar o conhecimento e atuação dos professores no nível educativo em questão.

Os dados revelaram que a formação inicial dos professores é um fator responsável pelo tipo de apreensão que eles fazem do significado da profissão docente. Isso se deve a uma comparação entre a formação do professor A e dos demais, pois notou-se que no caso do primeiro o curso de formação inicial propiciou uma reflexão acerca da função social do magistério, o que permitiu uma visão menos realista, única e absoluta da profissão. Ao mesmo tempo, observou-se que a ausência de uma gestão escolar democrática não permitiu que a formação continuada na instituição acontecesse, estagnando as concepções dos professores acerca do trabalho docente.

Desse modo, o missionarismo parece funcionar como um padrão de comportamento que auxilia o professor a suportar a sobrecarga de funções e a sobreposição de papéis, mais do que uma imagem que corresponde às expectativas do corpo docente com a profissão na Educação Infantil. Historicamente a maneira de justificar a permanência da mulher nos espaços privado e público foi atribuir uma função à figura feminina de regeneradora da sociedade. Isso conferiu um poder às mulheres que se estendeu a todos os professores que atuam nesse nível de ensino e que parece se perpetuar.

A transformação desse cenário poderá evidenciar-se quando os professores se apropriarem das imagens que condicionam a sua prática e adquirirem conhecimentos que os levem a se apoderarem dos conceitos próprios da sua área de atuação. Assim, os docentes não estarão reféns de imagens que se cristalizaram no processo de constituição da sociedade moderna e poderão definir a função da Educação Infantil e de seus professores em patamares que contemplem a cultura da comunidade escolar e o lugar social que seus membros querem ocupar na sociedade contemporânea.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. R. O pré e a parábola da pobreza. *Cadernos Cedes.* , ed. 09, 1987, p. 08 - 26.

ALMEIDA, J. S. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil. In: SOUZA, R.F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

ANDRÉ, M. E. D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANGOTTI, M. *O trabalho docente na pré-escola: concepções teóricas e a realidade da escola pública*. (1992) – Dissertação (Mestrado). São Carlos – SP. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARRUDA, A. O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro: negociando a diferença. In: ARRUDA, A . *Representando a alteridade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988. p. 17-46.

ASSIS, M. S. S. *Representações de professoras: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de Educação Infantil*. (2004) – Dissertação (Mestrado). São Carlos – SP. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

BERGER, P. L. e LUCKMAN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis, R J: Vozes, 1983.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *A investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, PT: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Constituição Federativa da República do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069/90.

BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.

CARVALHO, M. P. de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CERISARA, A. B. *Rousseau: a educação na infância*. São Paulo: Scipione, 1990.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade*, Campinas, ed. 80, setembro, 2002, p. 329 - 348.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

COMÊNIO, J. A. *Didática Magna: O tratado de ensinar tudo a todos*. Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

COSTA, J. F. *Ordem médica e familiar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CUNHA, M. I. *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 127-47.

CUNHA, M. V. A escola contra a família. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DEL PRIORE, M. (Org.). O papel branco, a infância e os jesuítas na Colônia. In: *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1992. p. 10-27.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. A . ; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, A . B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, ed. 98, agosto, 1996, p. 85-90.

GILLY, M. As representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, D (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 321-342.

GIMENO, J. S. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto, PT: Porto Editora, 1991. p. 61 – 92.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A . (Org.) *Vidas de professores*. Porto, PT: Porto Editora, 1992. p. 31-62.

JODELET, D. (org.). Representações sociais: um domínio em expansão. in: *As representações sociais*. Tradução, Lilian Ulup. Rio de Janeiro, RJ: EDUERJ, 2001. P. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. *Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos do Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Re(des) cobrindo o outro: para um entendimento de alteridade na teoria das representações sociais. In: ARRUDA, A. (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis, R.J : Vozes, 1998. p. 69-82.

JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Orgs.). *Textos em representação social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola em São Paulo ( 1877 a 1940)*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.



KRAMER, S. (Coord.) . *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1991.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN, M. J. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUHLMANN, M. J. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T; FARIA, L. M.;VEIGA, C.G (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Nacional, 1980.

MONTESSORI, M. *Pedagogia científica*. São Paulo: Livraria Editora Flamboyant, 1965.

MOSCOVICI, S. *A Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÓBREGA, S.M. Maiorias e Minorias: do conformismo à inovação. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*– Goiânia, GO: AB, 1998. p. 131-140.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

RANGEL, M. “*Bom aluno*”; *real ou ideal?*: o quadro teórico da representação social e suas contribuições à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997 .

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. (1999) Dissertação (mestrado), Campinas – SP: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, ed. 115, março 2002, p. 25-63.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SOARES SILVA, A. P. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, ed. 115, março, 2002, p. 65 – 1000.

ROUQUETTE, M. Representações e Práticas Sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). In: *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia, GO: AB, 1998. p. 39-46.

ROUSSEUAU, J. J. *Emílio*. Tradução Roberto Leal Ferreira – 2. ed. , São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

\_\_\_\_\_. *Construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SNYDERS, G. (1973). *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, PT: Moraes Editores, 1981.

SPINK, M. J. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TOURAINÉ, A. *Crítica da modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

UMBELINO DE SOUZA, M. G. F. “Coisinha”, “anjinho” ou “diabinho” : a criança aos olhos da professora pré-escolar. (1989) Dissertação (Mestrado). São Paulo – SP- Pontifícia Universidade Católica – PUC.

VALA, J. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, PT: Edições Afrontamento, 1986.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). OLIVEIRA, D. C. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia, GO: AB, 1998. p. 03-26.

## **ANEXOS**

ANEXO 01

FORMULÁRIO

**Dados Pessoais:**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**Sexo:** ( ) feminino ( ) masculino

**Formação Profissional:**

**2º Grau**

**Curso realizado:** \_\_\_\_\_

**Escola:** \_\_\_\_\_

**Município:** \_\_\_\_\_

**Ano de Conclusão:** \_\_\_\_\_

**3º Grau:**

( ) Curso Completo ( ) Curso em Andamento

**Curso de :** \_\_\_\_\_

**Universidade :** \_\_\_\_\_

**Faculdade :** \_\_\_\_\_

**Município:** \_\_\_\_\_

**Licenciatura:** ( ) curta ( ) plena ( ) bacharelado

**Ano de conclusão:** \_\_\_\_\_ **Ano previsto para conclusão:** \_\_\_\_\_

**Realizou cursos de extensão, atualização, especialização?**

( ) sim ( ) não ( ) estou cursando Se sim, quantos \_\_\_\_\_

**Tema do curso de extensão que estou cursando:** \_\_\_\_\_

**Instituição Mantenedora:** \_\_\_\_\_

**Data do último curso de extensão:** \_\_\_\_\_

**Tema:** \_\_\_\_\_

**Instituição mantenedora:** \_\_\_\_\_

**Data do último curso de atualização:** \_\_\_\_\_

**Tema:** \_\_\_\_\_

**Instituição mantenedora:** \_\_\_\_\_

**Data do último curso de especialização :** \_\_\_\_\_

**Tema:** \_\_\_\_\_

**Instituição mantenedora:** \_\_\_\_\_

**Experiência Profissional:**

**Tempo de atuação profissional:** \_\_\_\_\_ anos

**Situação funcional:**

**Eventual :** \_\_\_\_\_ anos    **Substituição:** \_\_\_\_\_ anos    **Regente de Classe:** \_\_\_\_\_ anos

**Tempo de atuação na rede municipal :** \_\_\_\_\_ anos

• **pré-escola municipal:** \_\_\_\_\_ anos

• **ensino fundamental municipal:**

**1º grau - 1ª a 4ª série:** \_\_\_\_\_ anos

**1º grau – 5ª a 8ª série:** \_\_\_\_\_ anos

**disciplinas:** \_\_\_\_\_

• **ensino médio:**

**2º grau:** \_\_\_\_\_ anos

**disciplinas:** \_\_\_\_\_

**Tempo de atuação na instituição escolar atual:** \_\_\_\_\_ anos

**Tempo de atuação na rede estadual:** \_\_\_\_\_ anos

• **ensino fundamental estadual:**

**1º grau – 1ª a 4ª série:** \_\_\_\_\_ anos

**1º grau – 5ª a 8ª série:** \_\_\_\_\_ anos

disciplinas: \_\_\_\_\_

- ensino médio:

2º grau: \_\_\_\_\_ anos

disciplinas: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na rede particular: \_\_\_\_\_ anos

- pré-escola: \_\_\_\_\_ anos

- ensino fundamental:

1º grau - 1ª a 4ª série: \_\_\_\_\_ anos

1º grau – 5ª a 8ª série: \_\_\_\_\_ anos

disciplinas: \_\_\_\_\_

- ensino médio:

2º grau: \_\_\_\_\_ anos

disciplinas: \_\_\_\_\_

## ANEXO 02

### ENTREVISTA

- 1) Sou um professor .....
- 2) Minha escola é .....
- 3) Ser criança é .....
- 4) Ser aluno é .....
- 5) O melhor professor é aquele que .....
- 6) O melhor aluno é aquele que .....
- 7) Espero com o meu trabalho .....



## ANEXO 03

### ENTREVISTA

- 1) Como foram suas primeiras experiências como aluno?
- 2) Como você começou a fazer o magistério?
- 3) Como foram suas primeiras experiências como professor?
- 4) Como você começou a trabalhar na Educação Infantil (E.I.) ?
- 5) Quais as dificuldades que você enfrenta hoje para desenvolver seu trabalho?
- 6) O que você acha que LHe auxilia?
- 7) Para você, quais são as características de um bom professor de E.I.? Que habilidades? Que tipo de personalidade?
- 8) Como você definiria o seu trabalho hoje?
- 9) Você realiza uma série de atividades com as crianças: dar o lanche, levar ao banheiro, escovar os dentes, ensinar hábitos de higiene, ensinar a ler e escrever e etc. Vc acha que todas essas atividades devem ser desempenhadas por vc?
- 10) O que significa para você ser professora de E.I.?
- 11) Como você acha que seus alunos lhe vêem?
- 12) O que você espera deles?
- 13) Como você acha que os pais de seus alunos lhe vêem?
- 14) Para você, qual é a família ideal?
- 15) O que você acha que os pais esperam de vc?