



Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação – FAGED –
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

Messias Holanda Dieb

MÓBEIS, SENTIDOS E SABERES:
O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E
SUA RELAÇÃO COM O SABER

Fortaleza – CE
2007



Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação – FAGED –
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

Messias Holanda Dieb

MÓBEIS, SENTIDOS E SABERES:
O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E
SUA RELAÇÃO COM O SABER

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa.

Fortaleza – CE
2007

Esta Tese foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Doutor em Educação, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho da Tese é permitida, desde que seja feita de acordo com as normas científicas.

Messias Holanda Dieb

BANCA EXAMINADORA

Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

PRESIDENTE-ORIENTADORA

UFC

Dr. Bernard Charlot

EXAMINADOR

PARIS VIII / UFS

Dra. Maria do Socorro Lucena Lima

EXAMINADORA

UECE

Dra. Ana Elisabeth Bastos de Miranda

EXAMINADORA

UFC

Dra. Ana Iório Dias

EXAMINADORA

UFC

Defesa realizada em 29 de março de 2007.

VIVER A TESE É PRECISO

Uma Tese parece ter vida própria e expansionista. Uma das primeiras coisas que fazemos é tratá-la como uma pessoa, mas não uma pessoinha qualquer. Logo aprendemos que essa tal pessoa é caprichosa, cheia de vontades...Aprendemos a lidar com ela como uma intrusa que vem devagarinho e ganha espaço. No começo, humilde e tímida, fica circunscrita ao nosso posto de trabalho, depois ganha o sofá e quando nos damos conta, ... já invadiu a nossa cama, disfarçada em forma de mais um livro, uma folhinha de papel, com cara de inocente, pousada na nossa cabeceira...Toda Tese tem uma história, que tem páginas engraçadas, alegres, divertidas e outras que são difíceis. Aprendemos com todas elas e não são lições de consumo imediato, pelo contrário, serão incorporadas na nossa vida. No limite, nós somos o maior objeto da Tese, pois enquanto sujeito dela vivemos um embate de forças internas e externas que nos ensina muito sobre nós mesmos. Fazer a Tese significa não apenas dominar parte do conteúdo relacionado ao assunto, mas também dominar as nossas inseguranças, medos, escapes...Significa aprender a valorizar as nossas conquistas e os apoios diversos que recebemos.

(**Maria Ester de Freitas**)

BALANÇO DO AGRADECER

Saber reconhecer e saber agradecer é uma
assinatura da alma.

(FREITAS, 2002, p. 20)

Se alguém me propusesse um **Balanço** dos agradecimentos que eu não poderia deixar de fazer, nesta Tese, certamente eu diria que:

Agradeço inicialmente a todas as boas forças espirituais, às quais em conjunto chamo de **Deus** por me terem sustentado nos momentos mais difíceis do percurso desta pesquisa, durante os quais pensei em desistir e jogar tudo para o alto; elas também me fizeram perceber que este empreendimento não era somente meu, e, por isso, agradeço a todo o empenho e dedicação da Profa. Dra. **Fátima Vasconcelos** que, além de ter acreditado na possibilidade de minha progressão automática do mestrado para o doutorado, foi uma grande amiga e, mais do que orientadora, uma companheira de luta nesses últimos anos. Através dela, conheci o prof. Dr. **Bernard Charlot**, cuja humildade e atenção para comigo, um sujeito irrequieto e insistente, somente conseguiu superar sua capacidade intelectual, de onde fui “saborear” as diretrizes teóricas para este trabalho. Por isso, agradeço-lhe por, além de me dar a honra de participar da banca de defesa desta Tese, possibilitar os contatos com a profa. Dra. **Beatriz Lomonaco** e com a profa. Dra. **Pascalía Yannakakis**. Das duas, o contato mais frutífero foi com a profa. Beatriz, a quem agradeço, imensamente, a gentileza de ter enviado, por e-mail, sua Tese de Doutorado, já traduzida do francês, e por ter se tornado uma grande amiga que torceu por mim todo esse tempo. Quanto à profa. Pascalía, não tive mais do que a oportunidade de uma ou duas trocas de e-mail; porém, não posso deixar de agradecê-la, mesmo que indiretamente, pelas idéias que “me deu” enquanto lia sua primorosa e volumosa Tese. Tive de fazer um esforço grandioso, não somente para conseguir a Tese, mas também para lê-la no francês. Nesse sentido, tenho muito a agradecer à profa. Dra. **Ângela Mesquita**, que, além de ter sido minha professora de Francês, foi quem coincidentemente trouxe-me da França, e sob encomenda, o trabalho de Yannakakis. E por falar em professores, não poderia deixar de agradecer a todos

os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC pela dedicação e cordialidade com que sempre me trataram na FACED. Entretanto, um agradecimento especial eu teria de fazer ao prof. Dr. **Jacques Therrien** por ter acompanhado meu projeto de pesquisa, desde a disciplina Seminário de Tese. Sou grato a ele e igualmente grato às professoras Dra. **Sylvie Delacours**, Dra. **Ercília Braga** e Dra. **Ana Elisabeth** pela leitura criteriosa e cuidadosa que fizeram de meu trabalho por ocasião das bancas de qualificação. Entretanto, não posso me omitir de dar mais ênfase à valiosíssima contribuição da profa. Ana Elisabeth no que diz respeito à escrita final da Tese, rumo à banca de defesa, na qual muito me honra hoje sua participação. Agradeço ainda à leitura atenta e pontuada das professoras Dra. **Maria do Socorro Lucena** da UECE e Dra. **Ana Iório Dias** da UFC que muito gentilmente aceitaram participar de minha banca de Defesa, bem como a outras leituras cuidadosas e atentas que não poderiam deixar de ser referenciadas neste balanço, sob pena de eu cometer uma grande injustiça. Refiro-me às contribuições da profa. Ms. **Maria Risoleide** e da profa. Esp. **Francileide Batista**, colegas de trabalho na UERN, do prof. Dr. **Júlio César Araújo** e prof. Ms. **Elvis Matos**, ambos da UFC. Este último me proporcionou bons momentos de descontração, pois apesar da seriedade com que tecia seus comentários o bom humor, que lhe é típico, dava o “tom” da crítica necessária ao crescimento do trabalho. Além deles, outras pessoas também foram muito importantes nesse percurso porque, mesmo as que não entendiam e reclamavam minha ausência, faziam-me feliz por saber que, a qualquer momento, eu poderia contar com elas, com seu apoio, carinho e amizade. Assim, para finalizar este balanço, e não incorrer no risco de esquecer alguma dessas pessoas amigas, digo apenas que agradeço a **todos os meus amigos**, já que um amigo não tem outro modo de ser chamado a não ser, simplesmente, de **amigo**.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) pelos meses em que pude contar com seu apoio financeiro.

Às professoras da Educação Infantil que trabalham na escola onde a pesquisa foi realizada (CEIA) e que me receberam de braços e coração abertos.

À professora **Núbia**, diretora do CEIA, pela amizade, gentileza e compreensão.

A todos os colegas que, comigo, compõem o Departamento de Educação do *Campus* da UERN, em Assú, pelo companheirismo, compreensão e solidariedade.

DEDICATÓRIA

À minha mãe, **Francisca Holanda Dieb** (*Dona Fransquinha*).

A melhor
e mais apaixonada
professora de crianças que
eu já pude conhecer em toda minha vida!

Esta pesquisa buscou compreender como se caracteriza a **relação com o saber** do professor da educação infantil (EI) na escola pública. Para isso, tomou por base as experiências profissionais e os processos que perpassam o desenvolvimento de sua função docente. Como fundamentação para o alcance de tal objetivo foi utilizado o conceito teórico de Bernard Charlot (2000) sobre a relação com o saber, formulado a partir de reflexões acerca dos processos de aprendizagem compreendidos como experiências cujo êxito ou fracasso está condicionado ao significado pessoal que os aprendizes lhes atribuem. Assim, as noções de **atividade, mobilização, saber e sentido** foram essenciais para pensar a construção do sujeito professor da EI e sua relação com o saber. O *corpus* analisado resulta de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, constituído a partir de dois instrumentos metodológicos: **balanço do saber e entrevistas** semi-estruturadas, ambos trabalhados com nove professoras da EI, na rede pública da cidade de Assú - RN. A análise, realizada sob os auspícios de uma perspectiva sócio-histórica, centrou-se nas experiências significativas para o professor e nos processos que o mobilizam à aprendizagem de sua função, especialmente aqueles em que o professor faz uso de si para a construção dos saberes que são utilizados em sua prática pedagógica. Os dados revelaram que a relação com o saber do professor da EI tem sido fragilizada em duas dimensões: **epistêmica e identitária**. Não obstante isso, a dimensão **social** dessa relação e uma “leitura em positivo” da experiência profissional do professor na EI permite perceber que ele busca descobrir seus próprios caminhos para o saber e o prazer, contradizendo as forças sociais que o cercam. Assim sendo, o professor não vê na função que exerce apenas uma oportunidade de melhorar suas condições de vida, mas também de contribuir com a formação ético-moral e intelectual da criança. Para isso, é-lhe exigida a construção de saberes profissionais cuja aprendizagem se deve mais às exigências cotidianas da atividade prática e às relações nela construída do que aos momentos de formalização e sistematização dessa prática. Com base nessa construção, é possível ainda inferir quatro tendências dominantes na relação do professor com a específica atividade de cuidar e educar. A primeira dessas tendências sinaliza que a função de cuidar e educar é compreendida pela maioria dos professores como algo que depende fundamentalmente de sua **aproximação** com a criança, expressa pela **afetividade** entre ambos. Uma segunda tendência, por sua vez, mostra que o cuidar e educar implica um **esforço** e uma postura ativa do professor para a **instrução** escolar da criança. Além dessas, as outras duas tendências sinalizam para uma **aprendizagem** que promova a **transformação** tanto da vida das crianças como do professor e, sobretudo, para uma **experimentação** constante em sua prática na busca de amenizar as **incertezas** e dificuldades das situações difíceis e imprevistas da sala de aula.

(468 palavras)

* PALAVRAS-CHAVE: educação infantil, relação com o saber, mobilização, saber, sentido.

The objective of this research is to understand how is characterized the relationship to knowledge of early childhood educator in the public school by the professional experiences and processes which cross the development of his/her function. The theoretical base of the research is the concept of **relationship to knowledge** formulated by Bernard Charlot (2000) that treats the learning as an experience which the success or the failure is conditioned to the personal significance attributed to it by the subject. Others concepts as **activity, mobilization, knowledge** and **sense** were essential to think the construction of the subjectivity of the early childhood educator and his/her relationship to knowledge. So, this one is a qualitative research with characteristics of the ethnography that used two methodological instruments: the survey of knowledge and semi-structured interview with nine early childhood educators of the public school at the Assú town, state of Rio Grande of North, Brazil. The data show that the relationship to knowledge of the early childhood educator is weakened in two dimensions: **epistemic dimension** and **identity dimension**. But, the **social dimension** of this relationship associated to a "positive reading" of the professional experience of this subject make us perceive that he/she is not a failed person, but someone who reacts and seeks to discover the pleasure of his/her function, in spite of the opposition of certain social forces. Thus, the early childhood educator does not see its function only like an opportunity to improve his/her life conditions, but a chance of contributing to the ethical, moral and intellectual formation of the children. This way, the construction of his/her knowledge occurs more into the daily practice and relationships than into formalization and systematization of this practice. During the construction of the professional knowledge, it is still possible to observe four dominant tendencies of the activity "to care and to educate". Thus, the first of these tendencies announces that early childhood education is understood, by the majority of the educators, as an action which depends basically on its **approach** to the child, expressed by the **affectivity**. One second tendency indicates that this activity implies an **effort** and an active position of the educator for the school **instruction** of the child. Others two tendencies are related to a space of **learning** necessary to the **transformation** of the life of the children and also the life of the educator, and to a constant **experimentation** in his/her practice in order to help to diminish the **uncertainties** and difficulties of the situations in the classroom.

(415 words)

Cette recherche a l'objectif de comprendre comme se caractérise le rapport au savoir de l'enseignant de l'éducation infantile (niveau maternel) dans l'école publique à travers les expériences professionnelles et des processus qui traversent le développement de sa fonction enseignante. Elle utilise comme fondement théorique le concept du **rapport au savoir**, formulé par Bernard Charlot (2000), à partir des réflexions sur l'apprentissage comme une expérience dans laquelle le succès ou l'échec est conditionné par la signification personnelle attribuée par le sujet. Ainsi, les notions d'**activité**, de **mobilisation**, de **savoir** et de **sens** ont été essentielles pour penser la construction du sujet enseignant de l'éducation infantile et son **rapport au savoir**. Il s'agit d'une recherche qualitative, avec des caractéristiques de l'ethnographie, dont le *corpus* analysé a résulté de deux instruments méthodologiques: le **bilan du savoir** et l'**entretien semi-structuré**, desquels ont participé neuf enseignantes de l'éducation infantile publique de la ville d'Assú, état de Rio Grande do Norte, Brésil. L'analyse est guidée par une perspective socio-historique et se centre dans les expériences qui mobilisent l'enseignant à apprendre son rôle, surtout les processus significatifs pour la construction des savoirs exigés par la pratique pédagogique. Les données ont révélées que le rapport au savoir de l'enseignant de l'éducation infantile est fragilisé dans deux dimensions: **épistémique** et **identitaire**. Mais, la dimension **sociale** de ce rapport et une "lecture en positif" de l'expérience professionnelle de l'enseignant permet de percevoir qu'il cherche découvrir ses propres chemins au savoir et au plaisir, malgré l'opposition des forces sociales. Ainsi, l'enseignant ne voit pas sa fonction seulement comme une occasion d'améliorer sa condition de vie, mais aussi comme une opportunité de contribuer à la formation éthique, morale et intellectuelle de l'enfant, d'où son besoin de construire des savoirs professionnels. Cependant, l'apprentissage de ces savoirs se doit plus aux exigences quotidiennes de la pratique et aux rapports construits qu'aux moments de formalisation et de systématisation de cette pratique. Pendant la construction du savoir professionnel, il est encore possible d'inférer quatre tendances dominantes de l'activité de "soigner et instruire". Ainsi, la première de ces tendances signale que "soigner et instruire" est comprise, par la majorité des enseignants, comme une action qui dépend fondamentalement de son **approche** à l'enfant, exprimée par un rapport d'**affectivité**. Une seconde tendance, à son tour, indique que cette activité implique un **effort** et une position active de l'enseignant pour l'**instruction** de l'enfant. Les autres deux tendances signalent pour un espace d'**apprentissage** nécessaire à la **transformation** de la vie des enfants et de la vie de l'enseignant et, surtout, pour une **expérimentation** constante dans leur pratique qui vise à égayer l'**incertitude** et la difficulté des situations difficiles et imprévisibles de la classe.

(443 mots)

* MOTS-CLEF: éducation infantile, rapport au savoir, mobilisation, savoirs.

INTRODUÇÃO

Eu, o pesquisador, e o tema estudado	14
---	----

CAPÍTULO 1

O percurso da Tese: uma experiência <i>exotópica</i> e <i>cronotópica</i>	28
1.1 - As vozes em torno da construção do objeto	30
1.2 - A relação com o saber e o aprender	51
1.3 - A atividade de pesquisa e a relação com o saber do pesquisador	62
1.4 - O <i>Cronotopos</i> da pesquisa: atravessar fronteiras é preciso para estabelecer novos limites e criar outras interações	74

CAPÍTULO 2

O contato com a alteridade e a análise da realidade observada	84
2.1 - O campo como espaço de encontro com o outro: um eixo da produção de saber para o pesquisador junto aos pesquisados	85
2.1.1 - A descrição do campo estabelecido e a Educação que nele se tem experienciado	87
2.1.2 - Os sujeitos da pesquisa	91
2.2 - A entrada no campo e a relação com as professoras	95
2.3 - As técnicas de pesquisa	106
2.3.1 - O balanço do saber como procedimento de pesquisa	108
2.3.2 - A entrevista semi-estruturada	113
2.3.3 - Os procedimentos de análise dos dados	120
2.4 - Algumas experiências com o cuidar e educar no cotidiano da escola	123

CAPÍTULO 3

Os móveis do professor da Ei: entrada na docência e permanência na atividade de cuidar e educar crianças	144
3.1 - Histórias profissionais singulares: a dimensão identitária da relação com o saber das professoras	146
3.1.1 - A “escolha” da profissão: modos experimentados de aprendizagem	149
3.1.1.1 - Estrela & Ramira: fui seguindo passos...!	150
3.1.1.2 - Margarida: tudo foi diferente quando comecei a estudar!	159
3.1.1.3 - Isabel: eu pensei comigo mesma... basta!	166
3.1.1.4 - Luiza: eu tinha que ir mais além, porque a gente não pode parar!	171
3.1.1.5 - Sabrina & Paula: era uma opção de trabalho!	175
3.1.1.6 - Gláucia & Beatriz: eu sempre brinquei de ser professora.	179
3.2 - A assunção da sala de Ei: os sentidos para essa atividade	184
3.2.1 - Um trabalho para principiantes	184
3.2.2 - Um complemento da carga horária	187
3.2.3 - Uma sala que ninguém quer	189
3.2.4 - Um “convite” aceito com medo	190
3.2.5 - Uma convocação conseqüente do concurso	191
3.3 - A permanência na atividade de cuidar e educar crianças	197
3.3.1 - A relação afetiva com a criança	197
3.3.2 - Necessidades a serem supridas pela relação pedagógica	200
3.3.3 - A infância é menos problemática que a adolescência	203
3.3.4 - A responsabilidade fala mais alto	206

CAPÍTULO 4

O professor da EI e a construção de seus saberes: dificuldades e avanços na aprendizagem do cuidar e educar

	212
4.1 – O saber e seus processos de construção: a dimensão epistêmica da relação com o saber das professoras	214
4.2 – Os saberes docentes e as relações com o saber do professor de EI: referências à prática pedagógica no cotidiano escolar	226
4.2.1 – A relação do professor com as crianças	232
4.2.2 – A relação com as famílias	237
4.2.3 – A relação com a instituição de EI e com o lugar onde ela se localiza	245
4.2.4 – A relação com atividades e materiais didáticos	250
4.2.5 – A relação com situações pedagógicas difíceis e imprevistas	260
4.3 – O balanço dos saberes privilegiados pelo professor da EI	267
4.4 – A atividade de cuidar e educar: tendências dominantes na relação com o saber do professor da EI	271
4.4.1 – Afetividade / Aproximação	275
4.4.2 – Esforço / Instrução	277
4.4.3 – Aprendizagem / Transformação	279
4.4.4 – Incerteza / Negociação	282

NOTAS DE ARREIMATE

As conclusões são tão transitórias quanto os fatores que as possibilitaram ser formuladas	287
Pontos relevantes da pesquisa	289
Implicações da pesquisa realizada	293
Abertura para outras pesquisas	296

REFERÊNCIAS

299

LISTA DAS FIGURAS

Figura 01 – Exercício planejado pelas professoras	127
Figura 02 – Exercício do livro didático	254

LISTA DOS QUADROS

Quadro I – Características dos sujeitos da pesquisa	92
Quadro II – Categorização das respostas dadas pelas professoras à entrevista e ao balanço do saber	123

INTRODUÇÃO

Eu, o pesquisador, e o tema estudado

Não há ação humana que não pressuponha uma concepção de ser humano, e que não seja ética. A ética é uma dimensão implícita de todos nossos atos. [...] Creio que à medida que começo a pensar o ser humano a partir das relações, uma nova dimensão surge na minha prática: a dimensão da alteridade. Damo-nos conta de que o outro é alguém essencial em nossa existência, no nosso próprio agir. Ele se torna alguém necessário, alguém imprescindível para a própria compreensão de mim mesmo.

(GUARESCHI, 2002, pp. 160-161)

Assim como muitos brasileiros nascidos na década de 1970, venho de uma família simples e de origem interiorana. Meu pai era agricultor e minha mãe uma professora primária, altamente convicta de sua escolha profissional. A vida inteira, encontrei-me dividido entre minha casa e uma sala de aula cheia de crianças em processo de alfabetização. Minha mãe nunca quis outra atividade escolar que não fosse alfabetizar crianças e, em consequência, eu vivia cercado de livros, cartilhas e cadernos de exercícios. Por essa razão, cedo aprendi a dominar o sistema alfabético de escrita e a ler junto com as outras crianças, antes mesmo da idade em que se ia, convencionalmente, à escola naquela época.

Apesar das muitas dificuldades que enfrentei na trajetória estudantil, desde o Ensino Fundamental até o Médio, nunca descuidei nem desisti de ampliar o leque de possibilidades que poderia se abrir para mim através da Educação. Ao concluir o Ensino Médio, pensei em dar continuidade a minha formação na Universidade, mas tive de adiar esse projeto haja vista sua concretização dependeria de que eu morasse

na capital do meu estado, o Ceará, e tal fato tornava quase inatingível o acesso à educação superior. Estar na Universidade sempre foi um sonho para mim. Não sabia exatamente porque, mas sonhava estar naquele ambiente. Talvez porque ele representasse algum *status* e eu sempre gostei disso. Como já mencionei, acima, por morar no interior do estado achava difícil conseguir adentrar as salas da Universidade, apesar de sempre acreditar no meu potencial.

A influência de minha mãe me levou à sala de aula como professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e esse fato desencadeou uma seqüência de outros acontecimentos. Por razões de caráter político, em 1988, aos dezoito anos, deixei a cidade de Pindoretama, minha terra, e as atividades no magistério. As razões políticas que me fizeram sair da cidade estão relacionadas à impossibilidade de me compatibilizar com uma idéia reacionária de educação que se materializava nas condições de trabalho impostas aos professores municipais da época. Dado que não conseguia esconder minhas convicções e as levava muito a sério, não pude permanecer na cidade, que então “fechava as portas” para mim. Para alguns, isso representou um ato de covardia, mas minha consciência estava tranqüila porque sempre achei necessário dar alguns passos para trás se eles me levassem, posteriormente, para frente.

Resolvi morar em Fortaleza onde, apesar de estar muito mais próximo da Universidade, tive de vivenciar uma outra realidade da “cidade grande”. Minha primeira e única ocupação na capital foi em um motel, na função de gerente, o que me levou a adiar o sonho da Universidade devido ao excesso de trabalho. Nessa função, permaneci por cinco anos e, como não tinha muito tempo para estudar, fui reprovado por duas vezes ao enfrentar o exame vestibular.

Contudo, percebi que seja em que local for, é sempre possível aprender e ensinar alguma coisa. Do trabalho no motel tenho guardado muitas lições, inclusive a de que a profissão que escolhemos nos acompanhará sempre, onde quer que estejamos. Por isso, entre meus colegas de trabalho, eu era visto como uma espécie de

“tira-dúvidas”, afinal era um professor no meio de muitas pessoas que mal sabiam assinar o nome. Apesar de haver outras pessoas que também tinham um certo grau de instrução, eu continuava sendo “o professor”.

No papel de gerente, aprendi a me relacionar com pessoas muito diferentes. Desde os servidores mais humildes até os clientes mais exigentes; alguns, inclusive, muito aborrecidos. Assim, em meio a esse turbilhão de relações a serem gerenciadas, sentia falta das salas de aula, dos livros, das ricas experiências que meus alunos me contavam e que, a partir delas, sempre iniciava as aulas do dia. Foi um longo e nostálgico período que me “roubou”, exatamente, o tempo de um curso Universitário.

Em 1993, ao tirar férias pela primeira vez, fiz uma viagem de dois meses à Europa. Quando retornei da viagem, percebi que se continuasse a trabalhar como gerente no motel minha carreira profissional poderia estar limitada àquela função. Dois anos depois, em 1995, decidi voltar à minha cidade, sem a mínima previsão do que me traria aquele retorno. Ainda que não tenha sido de imediato, pois trabalhei como Secretário do Trabalho e Assistência Social por oito anos consecutivos, o retorno de Fortaleza era o recomeço de um projeto de vida que começava a se concretizar, ou seja, minha preparação e efetivação na docência como escolha de atividade profissional¹.

¹ Quero, desde já, desobrigar-me com o leitor no que concerne a discussão em torno das muitas vertentes de interpretação desse termo. De um lado, porque já existe muita literatura que trata dessa questão, a exemplo de autores como Nóvoa (1995), Brzezinski (2002) e Imbernón (2004). Do outro lado, porque, quando falar em **profissão** e **profissional**, estarei me referindo, única e respectivamente, ao fato de os professores desenvolverem um trabalho remunerado em creches e pré-escolas, deixando de lado todas as questões relativas à capacitação elevada, sindicalização, o papel do sindicato na formação do profissional, etc. Isto se justifica porque a necessidade de um recorte temático para a Tese me impele a eleger, como prioridade, apenas as questões de valor e de sentido da profissão para os professores, especialmente os da Ei, já que “a historia da educação brasileira revela que o Estado mantém políticas educacionais que vêm de encontro ao reconhecimento social e econômico do docente. Além disso, nos dias atuais, essas políticas apresentam nuances de perversidade [tão acentuadas que se] constituem um obstáculo para que os professores [se firmem] como categoria profissional, como identidade coletiva, [e, ainda,] desenvolvam um processo de profissionalização” (cf. BRZEZINSKI, 2002, p. 9) Portanto, tratar das questões relativas à docência como um trabalho profissional, em todas as suas dimensões, seria encetar uma outra discussão que fugiria aos propósitos desta Tese, embora, em alguns momentos eu não possa negligenciar o tema.

Foi com essa volta que pude, finalmente, realizar meu sonho de ser um estudante universitário. Com a interiorização promovida pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), conclui no ano 2000 o curso de Pedagogia em Regime Especial. E mesmo não tendo desfrutado, plenamente, de uma ambiência acadêmica, pois os cursos no interior acontecem, quase sempre, em escolas de Ensino Fundamental e médio, pude “beber da água deliciosa do conhecimento”. Durante as aulas, eu me sentia, às vezes, como um peixe fora da água. Parecia que meus colegas não estavam ali com o mesmo propósito que eu. Sentia-me grande, importante, feliz, desbravando tantas coisas novas, tantos mundos diferentes os quais, até o momento da minha aprovação no vestibular, só existiam na esfera das possibilidades.

As aulas de Filosofia, Sociologia e Psicologia da Educação me trouxeram uma certeza ímpar: sem hesitar, decidi que era nesse novo mundo que se abria para mim que eu queria ficar, tanto para continuar me deliciando com o “sabor do saber” quanto para poder também proporcionar isso aos outros. Às vezes, parecia que a aula se tornava um diálogo entre três ou quatro alunos e o professor. Eu era um desses alunos e, quanto mais o tempo passava, mais eu percebia a distância em relação a determinados colegas. Ao contrário de mim, eles pareciam rezar para que o curso acabasse, como se isto fosse devolver uma paz que lhes havia sido roubada.

Além da experiência de novas aprendizagens, alguns professores foram marcantes para mim. Pessoas que, além da “cultura livresca” em que mergulharam, tinham uma alma gigantesca, uma aura de superioridade nas palavras sem, no entanto, parecerem arrogantes. Algo parecido com o que o filósofo alemão Friedrich Nietzsche chamava de vontade de potência, ou espírito elevado. Penso, certamente, que era o meu encantamento com o curso superior que me fazia dar um colorido especial a determinadas coisas, e, por isso, no final das contas, acabava gostando de quase tudo. Quanto mais os professores me pudessem “dar”, em termos de conhecimento, mais eu os “explorava” intelectualmente.

Na época, talvez, não me apercebesse das vicissitudes da academia. Hoje, tenho mais claro que, em alguns casos, vivi uma intensa relação de amor e ódio com alguns professores e colegas da turma. Egocêntrico como sempre fui, tinha dificuldades de ceder às pressões do universo acadêmico, as quais tendem a nos empurrar tanto para a tolerância quanto para a divergência declarada. Assim, vivi, intensamente, meio “sem consciência” disso, um pouco da chama que queima, veementemente, na fogueira das vaidades acadêmicas.

Ao concluir o curso de Pedagogia, e agora vivendo uma situação sócio-econômica bem mais favorável, submeti-me com sucesso, em 2002, à seleção para o Mestrado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). Nesse espaço, pude conhecer outras alegrias que são inerentes a um ambiente acadêmico mais estruturado; entretanto, também experimentei suas pequenas e desagradáveis “agulhadas”. Dito de outra maneira, experimentei um maior crescimento intelectual ao mesmo tempo em que construí relações de caráter bastante conflituoso.

Houve algumas experiências ruins, mas também não posso deixar de reconhecer o quanto de prazerosa foi a inserção nesse espaço. Foi muito bom reviver com intensidade as alegrias da graduação, acrescidas das descobertas que não paravam de acontecer, e da vontade sempre de ir além. Isto se justifica porque, às vezes, uma decepção se configura como um convite para uma futura paixão. Se algumas pessoas me decepcionaram, não posso negar que elas também me proporcionaram a vivência de muitas alegrias e, por meio de suas atitudes, o desenvolvimento de um sentimento muito respeitoso. Afinal, compreendi que, naquele momento em que não nos entendemos, cada um tinha suas razões, as quais não eram, e ainda não são, maiores nem melhores do que as do outro.

Foi no Mestrado que tive a primeira experiência de congresso. Um deles, inclusive, de nível internacional. Tive também a oportunidade de publicar, além dos anais desses congressos, dois trabalhos em livro: um como resultado de uma

disciplina e o outro como parte da pesquisa de Mestrado. Além disso, foi somente na pós-graduação que pela primeira vez pude descobrir o que é pesquisar; e o melhor de tudo foi a oportunidade de publicar tais pesquisas. Em acréscimo, o nome e a tradição da UFC me abriram muitas portas. Essas portas pareciam, até pouco tempo para mim, intransponíveis. Entre elas, a oportunidade de dar aulas em um curso de nível superior.

Entretanto, não foi apenas o título de mestre que me colocou na docência universitária. O nome da UFC que o legitima também contribuiu para essa realidade, além, obviamente, de minha própria capacidade de superar obstáculos. Assim sendo, tenho o maior orgulho quando penso que obtive tantas conquistas, embora, às vezes, me sinta um pouco triste, e não culpado, tendo em vista que sou o único de minha turma de graduação a relatar tais vitórias, até o presente momento. Isto sinaliza que a Universidade ainda é um espaço para poucos. Seja como for, as muitas perspectivas sob as quais penso a minha história de vida sugerem o quanto ela havia reservado um lugar considerável para essa instituição. Nesse sentido, acho que minha relação com o saber (CHARLOT, 2000) e com a Universidade não foi muito diferente das muitas que existem por aí: ela envolveu sonhos, amores, ódio, paixões e tantos outros sentimentos que somente a nós mesmos interessa.

Defendo sempre que em certas relações é melhor não intervir, o bom é deixar acontecer. Um exemplo disso é que em meu curso de Doutorado senti-me muito mais feliz do que quando entrei no Mestrado. Acho que o motivo, para tal, foi que amadureci mais um pouco e assim pude compreender melhor o “mundo” da Universidade. Ressalto, porém, a pouca experiência como professor universitário, e, por isso, talvez não tenha muito a dizer dela ainda. Não obstante isso, acredito que muito do que vivi como aluno, certamente, servirá de parâmetro para minha ação como docente.

Traçar esse histórico de minha vida é, sem dúvidas, relevante para que eu possa dizer das mobilizações que me conduziram ao presente empreendimento

acadêmico acerca do processo de desenvolvimento, pessoal e profissional, do professor de Educação Infantil (EI), dentro do qual destaco a questão da sua relação com o saber (CHARLOT, 2000). Essa expressão é aqui definida como o conjunto das relações epistêmicas e identitárias que são estabelecidas pelo professor da EI face às exigências de sua atividade ocupacional. A meu ver, estudar a relação com o saber do professor implica enxergar em sua prática pedagógica uma atividade social que se deve constituir, igualmente, como uma experiência concreta de formação e de desenvolvimento profissional.

Não quero, no entanto, dizer que toda prática pedagógica deva constituir-se necessariamente como uma experiência de formação, nem que se não o for não serve aos seus propósitos. A idealização da docência não existe na realidade atual das salas de aulas, principalmente das salas onde se encontram crianças na faixa etária de zero a cinco anos, com uma situação social pouco favorecida. Por essa razão, milito em favor de que a pesquisa deve se preocupar com um professor real, com seus problemas e dificuldades, os quais lhe despertam a capacidade para lutar por justiça e superar as barreiras excludentes do sistema.

Isto se justifica porque, ainda que seja uma interpretação bastante subjetiva, considero saliente na produção² sobre o processo de aperfeiçoamento do professor, em qualquer nível, a preocupação em “prescrever-lhe” um perfil adequado, bem como normas pedagógicas para um provável sucesso na aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, garantir a qualidade da educação. Desse modo, tais estudos destacam os deveres do professor para com os aprendizes, para com a instituição e todas as demais atribuições que, atualmente, estão contidas no conceito de docência.

² Por ser impossível fazer referência e resenhar a totalidade dessa produção, aponto apenas alguns trabalhos que tratam do modo como o professor deve ser e agir para alcançar a tão esperada qualidade na educação. Além disso, faço referência a outros que “ditam” como organizar o espaço da sala de aula, como lidar com a criança e com o brinquedo, como avaliar as atividades e até como gerenciar sua própria formação: Poppovic *et al* (1983); Machado (1992; 1998); Schön (1992); Tiriba (1992); Campos (1994); Hoffmann (1996); Cruz (1996; 2002); Haddad (1997); Bondioli & Mantovani (1998); Zabalza (1998); Forneiro (1998); Bassedas, Huguet & Solé (1999); Edwards (1999); Ostetto (2000); Oliveira-Formosinho (2001); Santos (2001); Gomes (2001); Maffioletti (2001); Moyles (2002); Teberosky & Colomer (2003); Dahlberg, Moss & Pence (2003); Kramer (2003).

Apesar de ponderar a importância desse enfoque, julgo que ele deixa um pouco à margem a postura do professor como um sujeito que também é aprendiz dessas atribuições no próprio exercício de sua profissão. Assim, a atenção da presente pesquisa se volta para a produção de saberes do professor dentro do conjunto de suas experiências e relações na instituição pública da EI, pois, nesse contexto, o ônus da aprendizagem sobre a docência parece se mostrar bem maior do que o bônus dos subsídios institucionais.

A inspiração para essa abordagem nasceu a partir de uma entrevista do professor Bernard Charlot (2002a) à Revista Educação em Debate³, na qual ele diz que “estudar a relação com o saber dos alunos não é suficiente. É preciso estudar também a relação com o saber dos professores” (p. 116). Conforme já havia inferido, as questões em torno desse tema são, segundo ele, sempre as mesmas tanto para os alunos quanto para os professores. Em uma outra ocasião, o autor da teoria da relação com o saber (2002b) afirma, categoricamente, que “há ainda pouca pesquisa sobre a questão da relação do professor com o saber” (p.108), o que me encorajou mais ainda a encetar uma pesquisa sobre o tema.

Com efeito, os trabalhos de Pascalia Yannakakis (1996), na Grécia, e de Beatriz Pentead-Lomonaco (1998), em São Paulo, são citados por Charlot como alguns dos poucos estudos que ele conhece, e orientou, abordando essa temática. Além do mais, essas pesquisas tratam, respectivamente, da relação com o saber do professor de ensino médio e de Ensino Fundamental enquanto que a minha buscou estudar a relação com o saber do professor da EI. Portanto, o estudo que ora relato se coloca como mais um canal para o diálogo acadêmico acerca das iniciativas de formação inicial e continuada de professores, principalmente o professor da EI, acerca do qual já se tem lançado muitos olhares, mas, até onde pude constatar,

³ Esta revista é produzida pela FAGED/UFC e a entrevista foi concedida às pesquisadoras Dra. Maria de Fátima Vasconcelos Costa e Dra. Sylvie Delacours Lins, professoras do Núcleo Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (NUDELEC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da referida Faculdade.

nenhuma pesquisa assumiu o compromisso de pensar esse sujeito em termos de sua relação com o saber.

Um outro motivo para este trabalho diz respeito ao fato de que, tal como Yannakakis (1996), “tenho um olhar nostálgico em relação à sala de aula porque lhe devo grande parte de minha história” (p.24). De início, pelas lembranças que guardo de minha mãe e de seus alunos, com as quais tive de dividir também a atenção da mãe-professora. Em seguida, devido às minhas primeiras experiências como professor do Ensino Fundamental, o que me fez pensar seriamente em abraçar o magistério como profissão. E, por último, como professor universitário, formador de futuros professores.

Nessa direção, considero imprescindível me perguntar: como estou contribuindo para a formação docente? Que informações da realidade da escola pública e de seus professores podem auxiliar na reflexão sobre minha própria prática como formador? Essas questões perpassam minha relação com o saber, que é essencialmente uma relação com o outro e, como pesquisador, não posso me eximir de estar diante delas. Assim, se for verdadeira a suposição de que a **relação com a alteridade** nos transforma, é, igualmente, legítimo dizer que essa transformação nos mobiliza a continuar sempre na busca de nós mesmos, por meio do **outro**. O sentido da busca está, então, na própria relação modificada, posto que se trata de uma relação identitária.

Por essa razão, durante a pesquisa, foi preciso ter a clareza de que cada professor, por mim abordado, desenvolve um ponto de vista particular da sua prática, sempre “em função da sua história de vida, de suas crenças e dos seus ideais [por meio dos quais] assume uma prática pedagógica singular, improvisando, reproduzindo, ajustando, criando” (LOIOLA, 2004, p. 72). Assim sendo, procurei ouvir esse meu **outro** distante de uma posição defensiva em relação a ele, haja vista as questões que envolvem a identidade, tal como esclarece Ciampa (2001), serem também de natureza social e política e, por isso, implicam conflitos.

Em minha opinião, conforme já expus acima, tem-se falado demais no tema da qualidade da educação e, a partir dele, tem-se pensado também em demasia sobre o quadro axiológico e deontológico que norteia a atividade do professor. Entretanto, têm-se esquecido de que esse sujeito precisa ser pensado como um ator em contínuo processo de construção e aprendizagem de si e de sua prática. Nesse sentido, é imperativo investir em estudos que busquem compreender como os professores estabelecem uma relação com o saber, com as iniciativas de formação das quais participam e com a função que exercem. Portanto, torna-se imprescindível focalizar tal processo sob a ótica de quem necessita apropriar-se dos discursos que lhe constituem e capacitam para realizar suas práticas, ou seja, a ótica do próprio professor.

Além de focalizar os deveres do professor, boa parte das pesquisas sobre EI tem relacionado a formação de professores à qualidade da educação, de modo que suas conclusões apontam para um forte discurso segundo o qual a qualidade parece depender, quase que exclusivamente, da formação recebida. Através dos mais diversos meios de comunicação, estabelece-se, assim, uma correlação de causa e efeito entre formação docente e qualidade da educação básica, principalmente em sua primeira etapa. Como consequência, determinados setores da sociedade, preocupados em lucrar com a mercantilização educativa, propagam, com a força da opinião pública, uma suposta ineficiência, ineficácia e má qualidade das instituições públicas de ensino para a qual têm a solução com seus cursos de formação.

Acontecimentos desse tipo, como bem discute Charlot (2006), têm despertado bastante a atenção dos pesquisadores em Educação, apesar de alguns parecerem desconsiderar a “sociomidiatização” dos discursos em sua volta. De acordo com o autor, certos discursos se mostram como um debate acerca de temas que são “socialmente relevantes, mas que não são, enquanto tais, objetos de pesquisa” (p. 14), pois se tratam, unicamente, de objetos denominados como “sociomidiáticos”. Devido à evidência e aos “efeitos da moda” desses discursos, escapam do debate alguns

fatores importantes que devem ser problematizados e pensados de forma mais aprofundada. Essa, portanto, foi a preocupação que tive ao empreender a construção do objeto desta pesquisa.

Sua pertinência reside no fato de que não se pode culpar os professores da EI porque o atendimento às crianças menores de seis anos não está dentro dos padrões de qualidade que são estabelecidos e exigidos pela legislação educacional. Os docentes, ainda que estejam revestidos de uma importância singular, constituem-se apenas como um elemento a mais no interior desse processo. Digo isto porque percebi, em minha pesquisa de Mestrado (cf. DIEB, 2004a), diferentes e equivocadas interpretações sobre o que, provavelmente, deveria ser um bom trabalho de educação com as crianças.

A exemplo⁴ dessas interpretações, lembro do diretor de uma escola que se comprometeu com o pai de uma criança a “ter uma conversinha” com a professora porque a viu brincando com os alunos. Para aquele senhor, tal situação denotava um prejuízo em relação ao tempo das aulas destinadas a seu filho com vistas à aprendizagem da leitura e da escrita. A palavra “conversinha”, utilizada pelo diretor, sugestiona, a meu ver, que ele corroborava a reclamação do pai como se a professora estivesse praticando uma atividade ilícita ou inadequada com as crianças, ao invés de lhes ensinar, preferencialmente, a ler e a escrever. Ora, se o direito ao brincar não representa um critério de qualidade na EI, o que mais pode representar?

Ao observar os trabalhos de pesquisadoras como Costa (2004), Freitas (2004), Porto & Cruz (2004) e tantos outros que tratam das práticas lúdicas na EI, convenço-me de que o brincar é essencial ao desenvolvimento infantil. Porém, se, por um lado, é inegável a constatação de tal relevância, por um outro, as autoras questionam o modo como o lúdico é trabalhado nas instituições da EI. Assim, enquanto Porto &

⁴ Certamente, outros exemplos poderiam ilustrar essa discussão. No entanto, o episódio ocorrido foi bastante saliente e, além disso, envolveu uma das atividades mais específicas da EI: o brincar.

Cruz defendem a inclusão das atividades lúdicas na EI e, conseqüentemente, na pauta da formação de professores para essa área, Freitas questiona determinados modos de utilização do material lúdico na cotidianidade da instituição pré-escolar. Indo mais além, Costa examina o dialogismo cultural que se apresenta nas brincadeiras das crianças dessa idade.

A pesquisadora do último trabalho destaca o lúdico como uma prática discursiva, por meio da qual as crianças se apropriam das significações culturais circulantes no contexto social em que elas se encontram. Por isso, o crescente entusiasmo dos educadores em incorporar a ludicidade no projeto político pedagógico da escola de EI é problematizado por Costa no sentido de que há especificidades nessa área, tanto do lúdico como do pedagógico, e que tais especificidades claramente se opõem. Logo, as questões que são levantadas dizem respeito à preservação das referidas especificidades no momento de se pensar e de se programar uma EI lúdica, bem como remetem à questão da cultura em que essa pedagogia se baseia, se a adulta ou a infantil.

Como é possível perceber, não é, simplesmente, pela presença das atividades lúdicas na instituição da EI que se pode dizer de sua qualidade. Ao mesmo tempo, não é sempre que as instituições pré-escolares dispõem de condições favoráveis à ludicidade, principalmente, em termos de espaço e de materiais adequados à idade das crianças. Por isso, é preciso considerar o fato de que a tão badalada qualidade na EI varia de acordo com o ponto de vista de quem a analisa. Dessa maneira, para além dos discursos que giram em torno da palavra qualidade, existe um “problema da qualidade”, já que o termo em questão tem sido tão amplamente utilizado que quase é assumido como neutro e isento de valores (cf. MOSS, 2005).

Por força das circunstâncias, o professor da EI é, desumanamente, desafiado a superar as condições objetivas que são oferecidas no decorrer de sua prática cotidiana, encarando ainda avaliações negativas sobre a qualidade de seu trabalho. A base dessa afirmação encontra-se em minha experiência como formador, pois

constatei que o professor da EI na escola pública tem enfrentado sérias dificuldades para estabelecer uma relação com o saber de maneira sólida, pessoal e significativa devido a situações de conflito desencadeadas a partir de fatores que extrapolam os limites de sua atuação. Entretanto, apesar do esforço sobre-humano que lhe provoca, às vezes, uma sensação de insegurança e de impotência, por conta, principalmente, da insatisfação que dele se apodera, o professor não se percebe, meramente, na condição de vítima. Por essa razão, propus-me, na presente Tese, estudar a relação com o saber do professor da EI como um pertinente objeto de pesquisa que me permitisse analisar sua prática, mantendo a distância acerca da correlação entre as falhas da formação docente e a suposta ineficiência, ineficácia e má qualidade do trabalho desse sujeito.

Assim sendo, a pergunta que norteou a pesquisa foi: **Como se caracteriza a relação com o saber do professor da EI na escola pública?** Tal problema de pesquisa, de natureza ampla, suscitou um desdobramento por meio do qual surgiram duas outras questões: **Qual a mobilização apresentada pelo professor em relação à atividade de cuidar e educar crianças, face às dificuldades que encontra no trabalho docente?** e **Como tem se dado a aprendizagem do professor sobre o cuidar e educar no dia-a-dia das escolas de educação infantil?**

Para responder a tais indagações, tracei como objetivo geral da Tese compreender a relação com o saber do professor da EI, tomando por base os **móbeis**, os sentidos e os saberes que perpassam suas experiências profissionais durante o processo de aprendizagem da função docente. O desdobramento desse objetivo, em passos específicos para a pesquisa, deu-se com a análise dos **móbeis** apresentados pelo professor em relação à função que exerce, dos **sentidos** que ele atribui à atividade de cuidar e educar crianças e dos processos e relações que promovem a construção dos **saberes** utilizados em sua prática pedagógica.

A organização retórica deste empreendimento se faz mediante a sua divisão em duas partes. A primeira é composta por esta Introdução e mais dois capítulos, os

quais apresentam todo o percurso da Tese, incluindo o processo de execução da pesquisa. Além desse percurso, apresento, ao longo da Tese, algumas reflexões sobre a minha própria relação com o saber, visto que ao enveredar pelo caminho da pesquisa fui construindo alguns saberes acerca do fazer pesquisa e, a partir deles, “tecendo” significados junto aos sujeitos que comigo interagiram. Portanto, a primeira parte tem o objetivo de situar o leitor sobre as opções teórico-metodológicas que me orientaram nesse percurso.

A segunda parte é composta de dois capítulos e um texto de conclusão, construídos a partir da análise de dois instrumentos metodológicos: **balanço do saber** e **entrevistas semi-estruturadas**, ambos trabalhados com nove professoras da EI na cidade de Assú, no estado do Rio Grande do Norte. No primeiro capítulo, da segunda parte, discuto sobre os processos que mobilizam as professoras a permanecer na função que exercem, apesar das dificuldades e insatisfações que enfrentam. No segundo capítulo, apresento os saberes construídos pelas professoras, tomando por base as relações que elas estabelecem no espaço escolar e os sentidos que as tendências dominantes em tais relações permitem observar, principalmente, a relação com o cuidar e educar. Finalizo a segunda parte com uma sessão conclusiva, mostrando a síntese da exposição realizada durante o trabalho, as implicações da pesquisa e apontando sugestões de continuidade, especialmente em relação aos pontos que não puderam ser discutidos nesta Tese.

CAPÍTULO 1

O percurso da Tese: uma experiência *exotópica* e *cronotópica*

Não há trabalho de campo que não vise a um encontro com um outro, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do outro no texto.

(AMORIM, 2001, p. 16)

Neste capítulo, busco apresentar o percurso que fiz para a realização da presente pesquisa e, conseqüentemente, para a construção da Tese. Trata-se de uma história da qual tomei parte como mais um de seus protagonistas, já que, durante seu desenvolvimento, outros sujeitos foram ajudando a tecer os fios da rede de acontecimentos, significados e descobertas que a compõem. Ao longo desse percurso, além de refletir sobre a mobilização e a aprendizagem do professor da Eif face às exigências de suas funções, realizei também alguns distanciamentos necessários para pensar sobre minha própria relação com o saber, como pesquisador em formação. Isto se justifica porque adotei, para esta pesquisa, a noção de sujeito como um construtor de significados dentro do contexto social e histórico onde vive, o qual, embora seja ideologicamente determinado, é também um produto da atividade desse sujeito.

Assim sendo, não pude deixar de visualizar no encontro com os que me acolheram em seu espaço de atuação um rico momento de escuta que me fez aprender muitas coisas. Orientado por tais reflexões, empenhei-me para que prevalecesse na situação de escrita do presente relatório de pesquisa a tradução mais próxima da escuta dos sujeitos que me foi possível realizar. Por meio dessa atividade, pude vivenciar uma experiência nova e fundamental para minha própria condição de aprendiz de pesquisador. Por isso, para que tal escuta pudesse ser alcançada foi necessário narrar, detalhadamente, o percurso da Tese, o qual me impeliu a trazer, paralelamente, um pouco da minha própria história pessoal e profissional.

Em adendo, percebi também que algumas descrições mais apuradas dentro desse percurso se fizeram altamente necessárias para que o leitor pudesse estabelecer um entendimento acerca dos lugares de fala tanto do pesquisador quanto dos pesquisados. Ou seja, uma melhor compreensão dos valores e dos contextos nos quais ambos estão inseridos. Como bem ressalta Amorim (2001, p. 26), o trabalho do pesquisador se configura como um tipo de “exílio deliberado” no qual se tenta ser hóspede e anfitrião simultaneamente. Dessa maneira, a situação de pesquisa proporciona a transformação do pesquisador em alguém que é recebido e acolhido pelo seu outro, a fim de construir com ele um determinado diálogo que será, em seguida, traduzido e transmitido em uma outra forma de enunciação: o relatório da pesquisa.

Iniciarei este capítulo, então, apresentando o percurso da construção do objeto de pesquisa, por meio do qual retomo as discussões empreendidas desde o trabalho de Mestrado. Em seguida, discutirei as noções fundamentais utilizadas por Charlot (2000), em sua teoria sobre a relação com o saber, a fim de sinalizar para o leitor as bases com as quais trabalharei durante a análise. Finalizarei o capítulo, trazendo para o diálogo com Charlot (2000) as idéias de Mikhail Bakhtin ([1953] 2000) para quem a pesquisa é uma relação entre sujeitos e que, por essa razão, constitui-se em uma atividade cuja principal dimensão é a alteritária.

1.1 - As vozes em torno da construção do objeto

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por muitas vozes que direcionaram as grandes reformas educacionais na América Latina (cf. IBARROLA, 1998; TORRIGLIA, 2003; MORAES, 2003). Devido às exigências da nova organização da produção capitalista, esse processo de reformas teve início em nosso país a partir de 1988 (cf. BRASIL, 1988) sob a inspiração do modelo reformista espanhol, culminando na chamada metodologia de programa, a qual, segundo Loiola (2005, p. 11), é “uma concepção de gestão curricular colegiada e integrada, centrada nos conteúdos e, na maioria dos casos, ligados à noção de competência”. Assim sendo, as novas diretrizes para a Educação Brasileira foram concebidas à luz das transformações que construíram o perfil da atual política econômica mundial, baseada na economia globalizada, na competição sem limites e na minimização, cada vez maior, da presença do Estado em programas e políticas de ordem econômica ou social.

Desse momento em diante, uma primeira voz que se ouviu, fortemente, foi a do discurso sobre a qualidade da Educação, a qual tomou grande espaço nos meios sociais e, a partir desse fato, o conceito de competência se fortaleceu como a idéia-chave para a gestão eficiente dos recursos humanos e do desenvolvimento organizacional das instituições. A “filosofia empresarial” passou a servir como modelo de gestão, principalmente para a escola pública e, em conseqüência, essa última assistiu, segundo a crítica de Shiroma & Evangelista (2003), ao surgimento de um fantasma que passou a rondar e a perturbar, constantemente, os professores sob a voz mística de um outro discurso, o da competência.

Ao adentrarem mais profundamente na análise de tal situação, as autoras citadas no parágrafo anterior apontam o nascimento desse discurso oficial, forjado nos governos de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 2002, que visava atribuir um novo sentido à Educação. Para realizar o referido intuito, fez-se necessário, então, que se desqualificasse a educação pública, a fim de se denunciar sua suposta

ineficiência e ineficácia frente às demandas sociais, além de salientar a falta de qualidade nos serviços prestados no interior das instituições públicas de ensino. Ao que me parece, tal processo foi se desencadeando, de modo mais contundente, com a falta de maiores investimentos do Poder Público nas escolas, as quais não foram preparadas para responder às novas demandas sociais.

É exatamente nesse momento que o professor é apontado como vilão do ensino e a idéia de formar por meio da construção de competências ganha força e centralidade na atual organização curricular brasileira. Embora essa discussão não seja utilizada especificamente na análise dos dados da presente pesquisa, não posso deixar de apresentar as controvérsias que rondam o termo em questão, sob pena de incorrer no risco de desconsiderar uma parte importante e polêmica da produção acadêmica a esse respeito.

Ser competente seria o mesmo que ser capaz de examinar uma determinada situação ou um problema, sob diferentes óticas, e, em seguida, avaliá-lo, emitindo algum tipo de juízo por meio do qual se pode decidir sobre a melhor solução. Entretanto, o conceito de competência é impreciso e polissêmico, tanto na área do Trabalho quanto na área da Educação, pois provoca muitas convergências e divergências. De qualquer das maneiras, ele sempre representa o encontro entre o trabalho qualificado e a formação capacitadora para esse trabalho.

Em Educação, a noção mais divulgada de competência foi a de Perrenoud (2000a; 2000b), para quem o termo denota a capacidade de mobilizar variados recursos cognitivos, a fim de enfrentar um determinado tipo de situação. Esse autor teve uma grande influência na organização curricular no Brasil, durante a década de 1990, porque suas reflexões ficaram bastante conhecidas nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), que decidiu adotar um modelo epistemológico construtivista, baseado no conceito de competência, tanto para a formação dos alunos quanto para a atualização dos docentes. Desse modo, mesmo em Educação,

competência se constitui como um conceito ligado à qualificação para o trabalho dito de qualidade.

Nessa direção, Perrenoud (2000b) apresenta um quadro com dez domínios de competências, tidas como prioritárias para a formação de professores do Ensino Fundamental (Ef), ressaltando quatro de seus aspectos:

1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
2. Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por *esquemas de pensamento* [...], que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da *navegação* diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (*ibidem*).

Com base nesses aspectos, e na mesma proporção de sua entrada nos documentos oficiais brasileiros, o termo competência para a área da Educação também promoveu muitas outras discussões⁵.

Não obstante a riqueza e a divergência das opiniões, Wittmann (2002) realiza uma reflexão bem interessante sobre esse assunto, dizendo que os

educadores, inclusive pesquisadores na área, têm pruridos para utilizar a palavra 'competente' ou 'competência', devido à desqualificação resultante da ressignificação neoliberal do termo. Competência é o princípio ativo da prática humana. Nenhum outro ser é considerado competente, por ex. [*sic*] um computador de última geração não é considerado mais competente; uma vaca que dá mais leite ou uma árvore que dá mais frutos ou frutos mais saborosos não é considerada mais competente. A competência implica senhoria da habilidade, não obtida por treinamento (p. 14 – nota de rodapé).

⁵ Para ter uma visão melhor deste debate, remetemos o leitor às referências de Therrien (1997), Perrenoud (1999a; 1999b), Therrien & Loiola (2001), Markert (2002), Brzezinski (2002) e Therrien & Loiola (2003), entre outros.

Essas considerações se afinam bem com o que pensa Tardif (*apud* THERRIEN & LOIOLA, 2001) sobre as competências. Inspirado na ergonomia⁶ aplicada ao trabalho docente, o pesquisador canadense entende que elas são modalidades práticas de uso de saberes aplicados pelo professor em situações específicas, por meio de comportamentos e atitudes caracterizados pelas finalidades de sua função como uma atividade de interação humana. Desse modo, o **saber** que permeia a realização do trabalho docente “não pode ser definido abstratamente, mas unicamente em função da tarefa a realizar, articulada às suas respectivas finalidades” (p. 154). Portanto, o conhecimento pedagógico do professor é legitimado pela prática cotidiana.

Seguindo, pois, essa mesma vertente de pensamento, Imbernón (2004) mostra que a competência do professor é formada não apenas na interação estabelecida entre ele e seus pares, mas também nas trocas com os alunos, com seus familiares, e etc. Assim, a competência tende a ser vista como uma construção organizadora e ordenadora das relações dentro e fora do trabalho. Isto se justifica, segundo o autor, porque a noção de competência, à qual está implícito o senhorio sobre as habilidades e as capacidades, é necessária em todo processo educativo, uma vez que estabelece ligações entre o professor e seu grupo⁷.

Com base nessa lógica da competência, passou-se a exigir também da instituição educacional para crianças menores de seis anos que ela se guiasse por novas concepções sobre a infância e, obviamente, sobre o professor de crianças. Essas concepções, principalmente a partir da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1991) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), traduzem o professor da EI como um sujeito apto a assumir uma prática em que o cuidar e o educar estão, indissociavelmente,

⁶ Ergonomia, segundo o dicionário Aurélio, se refere a um conjunto de estudos que visam à organização metódica do trabalho em função dos fins propostos e das relações entre o homem e máquina.

⁷ Do meu ponto de vista, o saber na perspectiva da competência passou a ser sinônimo não somente de eficiência no trabalho, mas também de poder entre as pessoas.

articulados. Nesse sentido, as crianças, ao ingressarem na creche ou na pré-escola, teriam, com o trabalho desse professor, experiências adequadas a sua faixa etária, a fim de que pudessem usufruir de todos seus direitos constitucionais.

Para isso, exigiu-se do professor um novo perfil, o qual se revestiu de uma postura mediadora e de interlocução com seu educando, a fim de ouvi-lo e de valorizar seus vários modos de expressão. A função primordial desse profissional é, segundo os ditames legais, proporcionar uma ambiência na qual a criança possa desenvolver uma relação mútua de igualdade⁸ e de aprendizagem, não só com as outras crianças, mas também com o próprio professor. Assim sendo, autores como Machado (1998; [1994]2001) defendem que o professor da EI precisa dominar alguns saberes essenciais, a fim de garantir os direitos fundamentais das crianças, além de construir o entendimento de que, durante as interações em sala, sua ação deve ser, essencialmente, educativa.

Com efeito, as relações entre os professores e as crianças, nessa perspectiva, não ocorreram exatamente como o determinado nos dispositivos legais, instituídos na contemporaneidade dos anos de 1990. Elas pouco foram alteradas em função de algumas razões que podem nos ajudar a explicar esse descompasso. Como exemplo, pode-se pensar no fato de o Estado não ter arcado com os custos necessários e demandados pelas mudanças, nem tampouco favorecido subsídios para o fortalecimento das relações entre os professores e seus pares, e entre os professores e as crianças, o que poderia ter sido considerado um relevante fator de qualidade na EI. Ao invés disso, tornaram-se cada vez mais notórias as desigualdades de condições de trabalho e de salários, enfrentadas pelos docentes, além da crescente desvalorização profissional que os assolou.

⁸ Entretanto, essa relação de igualdade não quer dizer que o professor deva esquecer a condição infantil dos aprendizes, nem tampouco a sua postura de adulto, buscando ter um comportamento semelhante ao da criança.

Ao buscar compreender o agravante dessa desvalorização, percebi que ela ocorreu, em grande parte, devido à reduzida oferta de vagas nas escolas e ao grande excedente de professores formados pelos Institutos Superiores de Educação (ISE). Eles são, segundo Damis (2002) e Scheibe (2002), instituições que habilitam professores em menos espaço de tempo e com muito menos “qualidade” do que as Universidades. Por conseguinte, os ISEs acabaram criando uma oferta de mão-de-obra vasta e barata, que ajudou, exatamente, no fortalecimento do discurso avaliativo sobre a (in)competência docente, ao qual foram atrelados uma eloqüência falaciosa da qualidade da educação e um salvacionismo apregoadado em prol da formação de professores.

A partir da reverberação causada pela voz salvacionista da formação de professores, as demandas de capacitação passaram, então, a ser recorrentes entre os docentes da EI que não se sentiam satisfeitos com sua atuação. Em grande parte, o atendimento a tais demandas não foi satisfatório às necessidades do professor, acerca da articulação de idéias, do planejamento e execução das atividades docentes, porque apenas ajudou a gestão pública a encobrir as deficiências dos sistemas de ensino. Isto se traduziu no fato das Secretarias de Educação, ao invés de formularem e coordenarem ações políticas de gestão educacional, inspiradas nas diretrizes, limitaram-se ao âmbito da formação de professores, a qual, muitas vezes, não contou com a orientação da Universidade, e foi pensada por entidades que, além de não ter essa competência, nem mesmo dispunham do saber acumulado para isso. Assim sendo, muito projetos de formação “aterrizaram” nos municípios, sem a participação das escolas nessa demanda, ampliando, desse modo, a distância entre os processos de construção de saberes pretendidos por tais projetos e o saber experienciado pelo professor em sua cotidianidade.

Apesar da efervescência da mídia, dos políticos e da opinião pública em geral sobre o tema da formação docente, as questões relativas à qualidade na Educação não se esgotaram nem tampouco alcançaram um consenso no meio acadêmico. Tais

questões têm sido discutidas, intensamente, desde a década de 1990, por pesquisadores de vários países, principalmente no que se refere à primeira infância. Assim, de acordo com Oliveira-Formosinho (2001), a noção de qualidade nessa área, devido às muitas controvérsias que suscita, pode implicar diversas significações e, por isso, tende a ser focalizada por várias abordagens ou perspectivas.

Uma dessas perspectivas é a de Zabalza (1998), autor que defende dez aspectos-chave considerados por ele como constitutivos fundamentais da qualidade para qualquer proposta ou modelo da EI. Embora defenda tais aspectos como imprescindíveis, o pesquisador admite também que “a ‘qualidade’ tem muitas leituras e pode ser analisada de pontos de vista muito diferentes” (p. 55). Assim, entre os aspectos qualitativos considerados pelo autor estão: a organização dos espaços educativos, o planejamento baseado nas iniciativas da criança, a atenção aos seus aspectos afetivos, a abertura da escola infantil para a participação da família e a utilização de materiais diversificados para estimular experiências individuais. Paralelamente a tais aspectos, Zabalza sugere também alguns princípios, os quais, ainda que não sejam dirigidos às escolas para a infância, possuem, segundo ele, a capacidade de originar processos de aperfeiçoamento da qualidade nessas escolas.

Dentre esses princípios, aprofundo o da formação docente por ser considerada, por muitos, como um fator de relação direta com a questão da qualidade da educação. Em consonância com as idéias de Zabalza (1998), para que a formação possa representar uma melhoria significativa à escola como um todo, ela precisa estar baseada nas necessidades institucionais e não somente no nível do individual. Entretanto, essa idéia, a meu ver, e como também observa o próprio Zabalza, tende a se referir à escola como uma espécie de empresa cujas exigências esquecem de observar a anterioridade da pessoa humana frente ao sujeito trabalhador daquela instituição.

Isto não quer dizer que a formação docente seja algo puramente individual, pautado pela solução de necessidades ou interesses particulares. Ao contrário dessa

perspectiva, entendo com Candau (1997) e Nóvoa (1998) que uma mudança significativa na Educação passa tanto pela necessidade de se ter a escola como um suporte para a formação profissional dos professores, como defende a estudiosa brasileira, quanto pelo retorno da comunidade ao cenário educativo, como pensa o pesquisador português. De qualquer forma, a atividade dos educadores está, altamente, relacionada com o desenvolvimento de sua identidade profissional e dos espaços formativos na ambiência de trabalho. Isto implicaria, pois, que um processo socializado e socializador do desenvolvimento profissional passaria pelo gerenciamento da escola em relação as suas próprias demandas, no qual dever-se-iam combinar prazer, trabalho e formação.

Uma outra perspectiva para a discussão da qualidade da educação é a dos pesquisadores Gunilla Dahlberg (Suécia), Petter Moss (Inglaterra) e Alan Pence (Canadá), os quais procuram questionar o conceito de qualidade em si mesmo, por meio daquilo que ele pode significar para as instituições dedicadas à primeira infância. Os referidos autores têm apresentado esse enfoque da qualidade na EI, tanto em trabalhos de co-autoria (cf. MOSS & PENCE, 1994; DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003) como individualmente (cf. MOSS, 2005), sempre buscando fugir da tentativa de considerar um modelo único para a EI, que seja exemplo de qualidade aplicável a todas as outras realidades. Assim, a qualidade não se mostra como um conceito neutro, mas como o resultado de um modo específico de se perceber o mundo. Por esse motivo, os pesquisadores dão ao referido conceito a característica de comportar os significados contextualizados no espaço onde ele está sendo construído.

Em acréscimo, Moss (2005) propõe que

“qualidade” é um conceito problemático, no sentido de que não é nem auto-evidente nem neutro. [Ademais], existem outras possibilidades de avaliar o trabalho pedagógico [...], de modo que, quando as pessoas falarem de “qualidade”, não pressuponham mais se tratar de um termo isento de valor que pode ser dado como certo. “Ultrapassar o problema da qualidade” significa [...] uma escolha sobre trabalhar ou não com o conceito de qualidade. (p. 25 [aspas no original]).

Seguindo esse raciocínio, torno-me convicto de que embora seja possível estabelecer critérios para determinar a qualidade da educação, o *status* de qualidade é sempre relativo a um determinado contexto histórico e, por isso, esses critérios terminam sempre perdendo sua validade na medida em que os sujeitos constroem significados para suas ações. Portanto, o valor atribuído ao trabalho pedagógico, e seu sentido, estarão sempre sujeitos a tantas quantas forem as possibilidades de interpretação e de contestação dos juízos emitidos.

Nesse sentido, os projetos de formação docente que visam à promoção da qualidade no trabalho pedagógico deveriam sempre tomar a escola como referência, estabelecendo com seus atores a construção e o aprofundamento da compreensão sobre o agir educacional. Além disso, precisariam dar visibilidade à reflexão e aos diálogos geradores de intenções “consensuais”, por meio de uma Proposta Pedagógica coerente com os anseios da coletividade. Em consequência, as ações avaliativas estariam mais aproximadas das necessidades e dos significados construídos pelo coletivo dos professores.

No caso da EI, por exemplo, considero essa aproximação relevante na medida em que me questiono sobre até que ponto os indicadores educacionais podem “medir” a qualidade da atividade dos professores, já que, entre outras possibilidades, a experiência desses sujeitos é capaz de dizer dessa atividade e do sentido a ela atribuído. Assim, nesse momento histórico em que ainda se busca a integração plena da EI à educação básica, por meio de seu fortalecimento como direito da criança, como campo de conhecimento, de atuação profissional e de políticas públicas, os professores ainda sofrem com cobranças e exigências de toda ordem, passando, às vezes, por pessoas irresponsáveis e/ou descomprometidas. Entretanto, tem passado por despercebido o fato de que os professores quase não contam com o apoio institucional e com as garantias que lhes são apresentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) e pelo Plano Decenal de Educação para Todos – PDET (BRASIL, 1997).

Dentre as garantias previstas pelo art. 67 da LDB, por exemplo, estão o aperfeiçoamento profissional contínuo, que deve ser promovido pelos sistemas de ensino; uma licença periódica e remunerada para essa finalidade; condições adequadas de trabalho e até um período de dedicação aos estudos e planejamentos, já incluídos na carga horária (cf. BRASIL, 1996)⁹. Entretanto, a tendência das iniciativas governamentais para a formação docente, especialmente aquelas promovidas pelas Secretarias Municipais de Educação, conforme nos mostra a pesquisa de Mamede (2004), parecem se configurar em propostas sempre redutoras e que buscam, a todo esforço, economizar tempo e recursos. São, em muitos casos, ações de curta duração, esporádicas, que, de acordo com Andaló (1995), não passam de “receituários inócuos, de cunho tecnicista, incapazes de transformar de modo efetivo a ação cotidiana” (p.188).

Em projetos de formação como esses, ficam, seriamente, comprometidas as possibilidades de desenvolvimento tanto do profissional quanto do ambiente institucional onde ele trabalha. Isso se deve ao fato de os professores parecerem não conciliar os conteúdos trabalhados nos processos formais de aprendizagem da profissão, dos quais são, muitas vezes, forçados a participar, às condições objetivas de que dispõem para organizar o tempo e os espaços de sua atividade na escola. Com isso, tendem a não partilhar, satisfatoriamente, dessa aprendizagem, tornando-a cada vez menos viva e real no espaço escolar.

Assim sendo, ao tentar estabelecer uma relação de sentido entre o que aprendem em determinadas iniciativas de formação e o que fazem dentro da escola, os professores acabam ressignificando essa aprendizagem em função de sua atividade junto às crianças. Certamente, tal ressignificação é influenciada pela diferença entre as lógicas da prática, com suas relações e sentimentos, e as lógicas controladoras das técnicas e planos educacionais. Por isso, defendo que não se pode discorrer sobre os

⁹ Para uma discussão mais direcionada a essa questão, remeto o leitor a Dieb (2007).

temas da formação docente e da qualidade da educação sem ponderar o que move o professor para sua atividade e em que condições ele a está desenvolvendo.

Ao se afirmar, por exemplo, que a qualidade da EI depende, diretamente, de professores com boa formação, pode-se estar desconsiderando outros fatores nessa discussão que impedem a qualidade tão desejada. Entre esses fatores posso citar as inúmeras carências materiais que os professores têm de enfrentar, o desestímulo no que concerne aos seus baixos salários e o quase inexistente apoio pedagógico no interior das escolas onde trabalham.

Infelizmente, os professores da EI parecem ter “comprado” para si o discurso da competência e da qualidade na educação atrelados, unicamente, à formação docente. Por isso, comecei a me interessar pela insistente reivindicação dos professores de Pindoretama-Ceará por cursos de formação, no período em que trabalhei como Secretário da Assistência Social, após o retorno de Fortaleza. O município contava um total de quarenta professores da EI, e boa parte deles tinha concluído o curso de Pedagogia no ano de 2002. Além disso, todos estavam participando de um curso específico para professores da EI e, mesmo assim, era comum ouvir deles que precisavam de mais formação. Não obstante a consciência de que formação é essencial aos profissionais de qualquer área, a excessiva reivindicação dos professores me levou à curiosidade de saber o porquê de alimentarem tanta expectativa em relação a tal objeto. Dessa curiosidade surgiu, então, o projeto que culminou em minha dissertação de Mestrado (cf. DIEB, 2004a), por meio da qual pude ouvir, finalmente, a voz dos professores da EI.

Para tornar operante a realização desse projeto, apoiei-me no conceito de Representação Social (RS), especialmente aquele elaborado por Abric (2001), o qual se refere a esse fenômeno como o conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. Esse conjunto, segundo o autor, é determinado ao mesmo tempo pelo próprio sujeito, em sua história de vida, e pelo sistema sócio-ideológico no qual ele está inserido, além da

natureza dos vínculos que tal sujeito mantém com esse sistema social. O respectivo conceito, apesar de estar inserido em uma teoria própria, chamada Teoria do Núcleo Central (TNC), não se distancia da “grande teoria” das representações sociais (TRS), como assim se refere Sá (1998) a um projeto científico que vem sendo discutido ao longo de muitos anos nas áreas da Psicologia Social (cf. MOSCOVICI, 1978; 1998; 2001; 2003), da Antropologia (cf. SPERBER, 2001), da Psicanálise (cf. KAËS, 2001), da Lingüística (cf. HARRÉ, 2001; CARNEIRO & SOARES, 2003) e da Educação¹⁰ (cf. GILLY, 2001), entre outras. Assim, além de estudar os processos e estados de uma RS, a TNC complementa a TRS, fornecendo subsídios metodológicos para acessar o cerne da representação, ou seja, o seu núcleo central (cf. SÁ, 1996; ARRUDA, 2002).

Esse núcleo diz respeito a um aspecto da RS que organiza todos os seus elementos constitutivos e lhe confere um significado, ou, mais especificamente, um sentido, de acordo com o contexto sócio-histórico no qual ela foi construída. Por isso, adotar esse conceito foi importante para que eu compreendesse os dados iniciais da pesquisa, que foram obtidos por técnicas e procedimentos da Psicologia Social, tais como a evocação livre de palavras, a triagem hierarquizada sucessiva e o questionamento de palavras e expressões. Com eles, cheguei aos termos **aprendizagem** e **capacitação** os quais foram evocados pelos sujeitos como o núcleo central da RS sobre a formação docente.

Isto significa que tais elementos são, segundo aquele grupo de professores, os mais característicos da formação para a EI naquele contexto. O interessante é que os professores apontaram o termo **aprendizagem** como sendo mais central na RS do que **capacitação**. Isto se deve ao fato de que, segundo a TNC, alguns elementos dentro do núcleo são mais centrais ou mais importantes que outros para os sujeitos. A partir desses dados, comecei a buscar o entendimento sobre o que esses termos significavam aos professores e, para isso, utilizei a técnica da observação participante,

¹⁰ Também na Educação, remetemos o leitor aos trabalhos sobre RS que tratam do trabalho docente (cf. THERRIEN, 1998a; 1998b), dos sentidos da profissão docente (cf. MADEIRA, 2003; MADEIRA *et alii*, 2003) e da formação de professores (cf. LOUREIRO, 2003).

complementada por entrevistas, seguindo a orientação de vários trabalhos sobre a pesquisa qualitativa (cf. BOGDAN & BIKLEN, 1994; GAMBOA, 1997; TAYLOR & BOGDAN, 1998); com especial atenção aos que abordam a entrada da etnografia no campo da Educação (cf. ROCKWELL, 1986; PASCUAL, 2002; CAMACHO & BELTRAME, 2003).

Fui buscar apoio também em Moscovici (1978) acerca da relação do sujeito com o objeto representado, pois o autor nos diz que a RS de um objeto não é aquele objeto, mas a sua reconstituição, isto é, a modificação de seu texto. Em complemento a esse postulado teórico, Jodelet (2001) afirma que a modificação acontece pelo fato de que a representação é um saber sociocêntrico e que obedece às necessidades, interesses, desejos e expectativas do grupo em relação ao objeto representado. Ora, se ocorrem diferenças entre a RS e seu objeto, é possível inferir que o sentido dado à representação não corresponde ao objeto em si. Por conseguinte, passei a analisar os elementos **aprendizagem** e **capacitação** como a configuração do texto modificado da formação docente, ou seja, como um texto reinterpretado para atender aos anseios e desejos daquele grupo de professores.

O fato de estar entre os sujeitos, durante a realização de um curso de formação específica¹¹ para professores da EI, fez-me inferir que esse curso deveria se configurar para eles em um espaço de **aprendizagem** sobre a Educação de crianças menores de seis anos e de **capacitação** para esse trabalho. A partir dessas inferências, comecei a compreender melhor o sentido da RS sobre a formação para os professores, pois, sendo a RS o que liga o sujeito ao objeto representado (a formação), concluí que aquela representação fazia referência a uma formação ideal e não aquela que estava se realizando. Com isso, a **aprendizagem** e a **capacitação** para trabalhar com EI permaneceram somente no desejo e nas expectativas dos professores; e a formação,

¹¹ Este curso foi promovido pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a organização civil Comunicação e Educação para o Desenvolvimento Humano (CECIP) e os municípios. Ver os detalhes sobre o curso e sua dinâmica em Dieb (2004a; 2004b), bem como sobre o *locus* da pesquisa.

pelo menos do modo como eles a vivenciaram, não correspondeu as suas expectativas.

Isto se explica porque, durante a pesquisa, a relação entre os professores demonstrava uma certa insatisfação com o curso que, segundo eles, estava sendo “muito bom”, mas que precisava trazer “coisas novas”, “outras coisas”. Essas expressões pareciam ter como correlata a frase “novas metodologias para trabalhar com a criança”. Logo, algumas dúvidas que haviam surgido no decorrer da pesquisa começavam a obter respostas, por meio das ilações que se iam construindo, e essas respostas me levavam a uma única direção, isto é, os professores buscavam determinados subsídios no curso, a fim de encontrar soluções para seus problemas no universo da prática.

Tais observações me remeteram também para as condições sociais de produção da RS. Essas condições estavam vinculadas, principalmente, às necessidades exigidas pelo trabalho com as crianças, o qual me pareceu muito difícil para os professores. Alguns deles, seja pelo pouco tempo de experiência, seja pelas péssimas condições de trabalho, demonstravam ter muitas dificuldades em desenvolver suas atividades. Aliado a essas dificuldades, verifiquei que um forte sentimento de desvalorização profissional e salarial, juntamente com as necessidades infra-estruturais e organizacionais das instituições onde os professores trabalhavam e algumas pressões de ordem política, tendiam a aumentar ainda mais o grau de insatisfação dos professores, o qual também se fez presente quando busquei seus posicionamentos acerca do curso. Esses posicionamentos foram analisados em seus aspectos positivos e negativos e me chamaram muito a atenção porque, além de mostrar que o curso seguiu um modelo tradicional de formação, pautado pelas características do modelo de simples transferência de saberes (cf. SAUL, 1995), dicotomizando teoria e prática (cf. CANDAU, 1997; ALVES, 2002), revelaram significados bastante curiosos que os professores atribuíram à formação recebida.

Por meio dos posicionamentos positivos, observei que os professores se sentiam, de certa forma, tão solitários e abandonados em suas instituições que somente o fato de a Secretaria de Educação ter-lhes proporcionado um curso foi interpretado como uma demonstração de valorização. Em complemento, as novidades didáticas e pedagógicas trazidas pelos “professores-formadores”, materializadas pelas músicas, dinâmicas de grupo, jogos infantis e brincadeiras, ganharam a significação de uma nova metodologia para ensinar as crianças, já que agradaram em cheio aos professores. Por último, o fato de os docentes não serem incentivados ao trabalho em grupo e à reflexão coletiva na escola de Ei onde atuam levou-os a encarar o curso como o *locus* ideal para a troca de experiência entre eles. Enfim, o “curso de formação continuada específica para a Ei” gerou a expectativa de um momento muito importante para os professores, o qual deveria ser uma **práxis** na própria instituição em que eles trabalham e não um acontecimento que se dá em encontros esporádicos.

Em relação aos aspectos negativos, os professores demonstraram, claramente, as falhas do curso, as quais deveriam ter sido sanadas no momento de seu planejamento. Essas falhas dizem respeito ao volume e ao tipo de informação que eles receberam em tão pouco tempo. Devido à distância entre o conteúdo do curso e a realidade da prática, acredito que as informações sobre a Ei não atenderam as suas expectativas. As discussões e orientações do projeto se adequavam a instituições com uma infra-estrutura¹² razoável e com uma ambiência de trabalho pautada pelo planejamento coletivo. Não sendo essa a realidade, os professores não poderiam ter dado outra interpretação ao curso senão a de “algo distante de sua prática”, e algumas informações consideradas como “teorias” infrutíferas.

Como é dedutível, é preciso conhecer as necessidades e as expectativas individuais e coletivas dos professores antes de lhes propor/impôr qualquer atividade

¹² Sou cômico de que certas atividades independem da infra-estrutura. Entretanto, isso parece não ter sido bem conduzido pelos mediadores do curso, o que me desperta para um outro problema: a qualificação dos formadores.

de aperfeiçoamento. Ainda que não seja o foco desta Tese, quero insistir no fato de que as iniciativas de formação frustram os professores quando não lhes proporcionam a elevação no desejo de pensar sobre suas práticas, encontrar caminhos pedagógicos adequados e construir significados para a docência a partir do contexto político dessa atividade. Portanto, resta aos sistemas de ensino assumir o compromisso não somente com a tecnicidade do trabalho docente, mas também com a criação de condições satisfatórias para que o desenvolvimento profissional dos professores da EI seja uma realidade concreta e não apenas simbólica como a que se apresentou no texto modificado de sua RS sobre a formação.

O fato de os professores não experimentarem um processo de formação mais sensível às suas necessidades, levou-me a supor que na prática cotidiana os mesmos equívocos da formação sejam repetidos com as crianças. Não posso, entretanto, deixar de ressaltar que isso não passa de uma suposição, e que o determinismo que ela possa conter não é, de forma alguma, imputado por mim aos docentes de uma maneira geral. Apenas acredito que a experiência democrática de formação docente pode se reverter em uma prática libertadora e respeitosa da dialogicidade que se deve sempre cultivar na essência das relações humanas, conforme discuti em outros trabalhos de co-autoria (cf. BARRETO & DIEB, 2006; ARAÚJO & DIEB, 2006), tomando por base os ensinamentos inerentes à pedagogia de Paulo Freire (2000; 2005).

Nesse sentido, o fato de os professores não se sentirem satisfeitos com o curso oferecido pode dizer muito mais aos olhares atentos dos pesquisadores do que àqueles que consideram essa insatisfação uma falta de compromisso ou de responsabilidade com a Educação das crianças. A partir da análise dos posicionamentos, passei a me interessar pelos outros significados que o termo **aprendizagem** teria para aqueles professores, pois, considero que o fato de ele ser o termo central na RS não seria de toda sorte gratuito. Além disso, os professores necessitam muito mais do que apenas aprender a sobreviver na sala de aula.

Com efeito, os professores perceberam a ampliação dos limites de suas ações na EI, as quais não podem e não devem circunscrever-se somente à sala de aula, ainda que essa se configure como a principal dimensão de suas atividades. Mesmo inseridos em uma ambiência de muitas dificuldades, havia também um desejo dos professores de aprender mais sobre a Educação das crianças, independentemente dos elementos de natureza mais prática, tais como os que o curso, em parte, ofereceu. Isto se explica porque, não obstante a experiência de trabalho docente na EI, havia algo que ainda precisava ser devidamente apropriado. Nada mais compreensível, haja vista os dispositivos legais criados na década de 1990 terem pretendido “desconstruir” toda uma compreensão ou representação dos professores acerca do atendimento às crianças menores de seis anos.

Por isso, tentei fugir de imediato a toda e qualquer perspectiva teórica pautada por uma racionalidade científica, a fim de me colocar no lugar dos professores. Justifico tal atitude tentando compreender o que deve ter passado pela cabeça de muitos sujeitos envolvidos com o atendimento infantil nas creches e pré-escolas do Brasil. Afinal, de uma hora para outra, os cuidados com a criança deveriam agora estar aliados a uma dimensão pedagógica, já que a creche e a pré-escola haviam se transformado em uma espécie de “universidade da criança”. Nesse sentido, o trabalho na EI passou a exigir do servidor dessas instituições um outro comportamento, um outro lugar social: o do(a) professor(a).

Penso, pois, que esse sujeito, ao mesmo tempo em que percebeu a necessidade de se distanciar da figura da “babá” ou “berçarista”, sentiu a dificuldade de se diferenciar do modelo de professor prototípico: aquele que põe as crianças sentadas em fila e escreve na lousa. Como então fazer isso? Como ser professor(a) de uma criança de menos de um ano de idade, por exemplo, sem recorrer ao que está estocado na memória como representação da docência? E por falar na criança, como tratá-la em sua nova condição, ou seja, como “estudante”? A meu ver, questões como essas devem ter suscitado muitas dúvidas nas creches e pré-escolas e provocado

inúmeras interpretações. Pressuponho, inclusive, que foram tais questionamentos os responsáveis pelas afirmações dos professores no que concerne à aprendizagem de “coisas novas”, “outras coisas”.

As “coisas novas” seriam as respostas para as questões acima? Fiquei muito propenso a pensar que sim e, por isso, uma outra pergunta me veio: qual o sentido do aprender para esses professores, já que as exigências que lhe são feitas parecem ser maiores do que o apoio que dispõem para isso? Isto se justifica porque o ato de aprender é, sem dúvidas, algo prazeroso e a vontade de aprender (cf. BRUNER, 1966) tende a ser desenvolvida quando se está mobilizado para isso, ou seja, quando permanecemos, internamente, motivados. Porém, diante do que tenho presenciado, acredito que esse é o caso de poucos entre os professores da EI, principalmente, devido às condições objetivas em que trabalham.

Assim, a pergunta do parágrafo anterior se tornou mais proeminente à medida que eu tentava estabelecer uma associação entre os estudos da equipe ESCOL acerca da relação com o saber de estudantes de bairros populares franceses (cf. CHARLOT, BAUTIER & ROCHEX, 1992) e a formação dos professores da EI. Essa associação será melhor desenvolvida no capítulo 4 quando falarei da construção do saber do professor por meio das relações que ele estabelece durante as situações específicas de seu trabalho. Vale salientar que ela se tornou possível devido ao fato de que o processo de discriminação social que sofrem os alunos de baixa renda, e que é um processo social mais amplo, parece estar presente, igualmente, em um outro contexto social, o da construção do saber profissional dos professores da EI.

Com base no que tenho experienciado junto aos professores da EI, o distanciamento entre eles e os docentes dos demais níveis educacionais, em termos de valorização concreta, tende a ser, socialmente, escamoteado por meio dos discursos que os enaltecem como os responsáveis pela etapa mais importante da Educação da criança. Entretanto, a EI, no modo como tem sido tratada pelas políticas

públicas¹³ de financiamento e de infra-estrutura educacional, tornou-se, sem dúvidas, uma prova de fogo para professores iniciantes. Por isso, pode ser considerada como o “primo pobre” da Educação dentro dos sistemas de ensino (cf. ROSEMBERG, 2002).

Nesse sentido, o professor da EI tem sido bastante penalizado devido às exigências que lhe são feitas não serem compatíveis com o apoio pedagógico, financeiro e de infra-estrutura que lhe é oferecido. Em acréscimo, o acompanhamento destinado ao professor da EI tem se configurado como uma ação que se pauta por uma espécie de “avaliação” do seu trabalho, o qual ainda é concebido, com algumas exceções, apenas como uma ocupação que se destina a cuidar e entreter as crianças nas escolas. Por esse motivo, ao pensar na formação como um processo contínuo, e que implica intrínsecas relações com o próprio contexto de trabalho, percebo que a relação com o saber dos professores da EI parece estar tão fragilizada quanto as relações que determinados alunos de segmentos sociais pobres constroem com a escola. Entretanto, essa fragilidade não implica em derrota ou fracasso do professor, ela apenas traduz uma insatisfação com o trabalho docente haja vista esse não ser, como ele gostaria, prazeroso e realizador do ponto de vista de sua aprendizagem profissional.

Assim sendo, com a continuidade das leituras sobre a teoria da relação com o saber, a questão central que se havia apresentado ganhou nova redação e agora me instigava a entender: **Como se caracteriza a relação com o saber do professor da EI na**

¹³ De acordo com Kramer (2002a), por muito tempo estivemos perto de ter uma política nacional de atendimento e de formação de seus profissionais, mas parece que este processo foi interrompido algumas vezes. Aliás, a autora afirma categoricamente que no Brasil não existe uma política nacional de educação infantil nem de formação de seus profissionais, o que se caracterizaria, principalmente, pela presença de diretrizes, recursos e dados. Porém, é possível que essa informação já possa ser alterada, visto que, em 2003, o Ministério da Educação (MEC), juntamente com a Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF), sob a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Departamento de Políticas Educacionais (DPE), elaborou um documento preliminar para uma Política Nacional de Educação Infantil (cf. BRASIL, 2003). Em adendo, a proposta prever a realização de seminários regionais para a discussão do documento em parceria com muitas Secretarias Municipais de Educação. Os elaboradores deste documento do MEC dizem ter se preocupado em definir para a Política Nacional de Educação Infantil diretrizes, objetivos, metas e estratégias coerentes com o processo histórico, político e técnico que se desencadeou a partir do Plano Nacional de Educação, em 2001. No entanto, parece-me que os efeitos do referido documento ainda estão bastante acanhados.

escola pública?¹⁴. Isto se justifica porque discutir a relação com o saber do professor implica considerar o sentido que a atividade docente tem para ele. De acordo com Lomonaco (1998), é o mesmo que analisar como o professor constrói sua **relação com o aprender**, por meio da qual ele se constitui como sujeito-professor, agindo sobre o mundo para compreendê-lo. Em complemento, Charlot (2000) afirma que, ao nos apropriarmos de um saber, criamos uma forma de **relação com o mundo**, na qual nos sentimos inteligentes, ou seja, desenvolvemos igualmente uma relação de identidade com o saber.

Nessa relação, encontram-se imbricadas as relações consigo mesmo e com o outro, já que, ao aprender sobre algo, o sujeito passa a saber o que nem todo mundo sabe, a “ter acesso a um mundo que é partilhado com alguns, mas, não, com todos, [e] a participar de uma comunidade das inteligências” (CHARLOT, 2000, p. 72). Portanto, ao associar tais postulados ao objeto desta pesquisa, posso inferir que o professor da EI, devido ao fato de ainda viver assombrado pela mística da competência e pelos efeitos subjacentes a esse discurso, tem enfrentado sérias dificuldades no que diz respeito à construção de sua identidade profissional. Assim, de acordo com o que expus, nesse início de percurso, as muitas vozes que se exprimiram no campo das políticas públicas de Educação nos últimos anos, e cujo eco mais forte se fez ouvir no campo da formação docente, dado o descompasso com a atenção dada a dimensão institucional, provocaram, segundo suas lógicas, problemas de toda ordem, inclusive, contraditoriamente, uma forte desvalorização do profissional docente.

Como também observa Vaz (2005), o professor da EI parece estar em busca de contornos mais nítidos para o seu lugar dentro da instituição, pois tem sido acometido por uma fragilidade cada vez mais latente desse lugar, dentro do seu

¹⁴ Dado que essa questão não era foco de minha pesquisa de Mestrado, permaneci apenas na descrição da RS dos professores sobre a formação docente e na análise de seus posicionamentos sobre o curso do qual participavam, direcionando a problemática anunciada na Introdução para o curso de Doutorado. Isto se justifica porque a noção de relação com o saber remete às várias relações que um sujeito estabelece com o mundo que o rodeia e, assim, adentrar nessa seara de discussões, ainda no Mestrado, exigiria de mim uma ampliação de enfoques que, certamente, fugiria aos objetivos daquela pesquisa.

espaço de trabalho, devido às pressões na escola pública que regulam, especialmente, suas relações com a criança. Em outros termos, as vozes da qualidade da Educação, da competência e da formação dos professores, na condição de discursos sóciomidiatizados (cf. CHARLOT, 2000; 2006), desestabilizam, por meio de suas forças hierárquicas, a voz dos profissionais que têm sob sua tutela, a responsabilidade de cuidar e educar crianças, as quais ainda não podem, legalmente, exercer o pleno direito de cobrar o cumprimento dos dispositivos legais que determinam as garantias de sua formação moral e intelectual.

Com base nisso, tento ser mais uma voz nessa arena, cuja principal dimensão é política. Tal como se viu, no percurso, acima, as vozes que ecoaram em torno do objeto desta pesquisa se fizeram ouvir tão intensamente que quase apagaram os apelos dos sujeitos com os quais convivi durante a experiência de Mestrado. Assim sendo, ao refletir sobre as questões que tento responder neste trabalho, busco tomar o cuidado de não sobrepor minha voz de pesquisador à voz dos sujeitos pesquisados. Por isso, considereei, extremamente, relevante para a dialogicidade com a qual tentei conduzir a pesquisa as observações de Charlot (2000) acerca da produção do conhecimento.

De acordo com o estudioso, pelo fato de representar a construção de um conhecimento novo em relação a um determinado objeto, qualquer trabalho de pesquisa reclama a necessidade implícita de “os pesquisadores se interrogarem também sobre sua própria relação com o saber” (p.89). Assim, ao enfrentar os desafios que me foram impostos pela atividade de pesquisa, considereei de extrema relevância pensar um pouco sobre a minha própria construção como pesquisador em Educação. Em grande parte, essa preocupação se fundamentou na história de minha formação pessoal e profissional, descrita na Introdução, e no fato de que minha relação com a atividade de pesquisa, durante os anos em que frequentei a escola básica limitava-se à realização de pequenos trabalhos alcunhados com esse nome e que poucas vezes eram propostos e orientados. Até mesmo na graduação em

Pedagogia, a pesquisa não se fez presente como uma atividade orientada nem tampouco pautada por um caráter formativo.

Sobre essa questão, Bagno (2003) também observa que, infelizmente, “os cursos de formação de professores, em geral, deixam de lado esse componente importantíssimo e se concentram nas metodologias que facilitem a tal ‘transmissão de conteúdos’” (p.15). Dessa maneira, para pessoas como eu, que não usufruíram a oportunidade de uma iniciação científica na graduação, fazer pesquisa pode se tornar uma atividade muito complexa, na qual as ações tendem a passar bem distantes daquilo que seria uma coerente produção do saber como discurso científico e/ou uma autêntica relação alteritária como também nos sugere o filósofo russo Mikhail Bakhtin ([1953] 2000).

Na próxima seção, discutirei as noções centrais e as dimensões essenciais com as quais Charlot (2000) formula sua Teoria da relação com o saber para, em seguida, narrar as decisões que precisei tomar durante a trajetória da pesquisa.

1.2 - A relação com o saber e o aprender

A noção de relação com o saber tem sido, segundo Lomonaco (1998), cada vez mais utilizada nas Ciências Humanas por autores de distintas opções teóricas, e é oriunda, essencialmente, da Psicanálise, da Sociologia da Educação e da Fenomenologia, com evidência para os postulados lacanianos e para as reflexões de pesquisadores simpáticos ao Marxismo. A noção surgiu com a característica de comportar maiores possibilidades de se entender a realidade escolar de modo diferenciado ao que se havia constituído por meio das teorias reprodutivistas da Sociologia da Educação, em meados do Século XX. Essas teorias foram expressas, mais especificamente, por Baudelot & Establet (1975), Bowles & Gintis (1981), Althusser (1983) e Bourdieu & Passeron (1992).

Todos esses autores estabeleceram críticas contundentes às teorias educacionais tradicionais, que vigoravam até a década de 1970. Eles buscaram desenvolver conceitos, tais como o de posição social e de capital cultural, que explicassem as conseqüências da educação escolar, especialmente no que se refere às questões relacionadas ao currículo e à organização social, e com ênfase para o fracasso escolar das camadas menos favorecidas da sociedade (cf. SILVA, 1999). Trataram, portanto, da estrutura social como fator determinante do desempenho educacional das pessoas.

Assim sendo, as teorias da reprodução negligenciaram o protagonismo dos sujeitos como construtores de sua própria história e os investiram na condição de mero produto do *statuo quo* social. Esse modo de pensar a experiência escolar seria coerente se o aprendizado de uma disciplina por uma criança, por exemplo, tivesse relação direta com o capital cultural de sua família, sem nenhuma interferência da atividade intelectual dessa criança enquanto sujeito. Por isso, diferentemente dos autores considerados reprodutivistas, vários outros estudiosos, como Apple (1982; 1989), Giroux (1983; 1992) e Charlot (1979; 1987), por exemplo, refletiram acerca da reprodução social como sendo um processo longe de ser pacífico e seguro.

Para Apple, seria necessário que houvesse um convencimento das pessoas em relação ao que se deseja e ao que se quer legitimar por meio de certos dispositivos sociais. É, pois, nesse momento que se deflagram as atitudes de **oposição** e de **resistência**, sempre conflituosas, no interior das relações de poder que constituem os espaços sociais. A partir das reflexões de Apple e do conceito de **resistência**, Giroux buscou inspiração em Antônio Gramsci (1989) e Paulo Freire ([1970] 2005) para lançar um olhar sobre os professores como “intelectuais transformadores”, os quais seriam responsáveis pela abertura de um espaço destinado à “voz” dos estudantes e das estudantes sob sua orientação. Nesse sentido, Giroux organizou suas idéias por intermédio do que poderia ser chamada uma disputa entre significados: de um lado,

os significados que são impostos pelas forças dominantes da sociedade e, do outro, os significados de quem contesta tais forças e suas intenções.

É nesse momento em que a noção de relação com o saber (CHARLOT, 2000) se enriqueceu por meio de pesquisas, de temas e de abordagens bastante diversificadas, entre as quais se destacam aquelas que têm como base a Psicologia, a Psicanálise, a Etnologia e a Sociologia, bem como as que integram o próprio campo de saber das Ciências da Educação. Nesse último, especificamente, vários pesquisadores franceses têm se debruçado sobre o tema da relação com o saber, muito embora seja o trabalho da equipe ESCOL¹⁵, criada por Bernard Charlot, em Paris VIII, que tenha tido mais repercussão. Não obstante isso, foi Jacky Beillerot¹⁶, em Paris X, que colaborou, inicialmente, para as reflexões teóricas em entorno dessa expressão, localizando-a nos escritos de Lacan, conforme nos informa o próprio Charlot (2005).

A partir das reflexões empreendidas na equipe ESCOL, Charlot e seus colaboradores defendem que os diversos objetos da aprendizagem implicam diferentes tipos de atividades realizadas pelo sujeito, levando o conceito de relação com o saber a assumir uma relevância central na discussão em torno do ato de aprender. Isto se explica porque os estudiosos que se dedicam a pensar sobre tal conceito buscam tornar inteligíveis as muitas e distintas relações que o(s) sujeito(s) constrói(em) com o aprender e com o saber, atentando, principalmente, para sua produção, apropriação e transformação, sob a perspectiva de uma “leitura em positivo”¹⁷. Com base nessa explicação, é preciso que se compreenda o que Charlot

¹⁵ Esta equipe estuda a Educação, Socialização e Coletividades Locais (ESCOL) dos jovens de camadas populares da França, e pertence ao Departamento das Ciências da Educação da Universidade Paris VIII, Saint-Denis.

¹⁶ BEILLEROT, J. Le rapport au savoir: une notion en formation. In: BEILLEROT, J. et al. **Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques**. Paris, Éditions Universitaires, 1989.

¹⁷ De acordo com Charlot (2000), essa expressão designa a atenção do pesquisador “ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências. É, por exemplo, perguntar-se o que sabem (apesar de tudo) os alunos em situação de fracasso – o que eles sabem da vida, mas também o que adquiriram dos conhecimentos de que a escola procura prover-lhes” (p. 30).

(2001) chama de “aprender” e o que ele define como “saber” antes de discutir a formulação teórica sobre o conceito de relação com o saber.

Para o autor, o “aprender” tem um sentido mais amplo, mais geral do que o “saber” porque diz respeito a todas as atividades que consistem em aprender sobre algo e aos seus resultados, não importando a natureza dessas atividades nem de seus resultados. O substantivo “saber”, por sua vez, remete aos produtos de um tipo específico de aprendizagem que existe somente pela linguagem e na linguagem. Nesse sentido, “o aprender” a dançar, por exemplo, não é a mesma coisa que “o saber” que pode ser difundido sobre a dança.

Vale ainda salientar que, ao definir o conceito de relação com o saber, Charlot (2000) confere especial atenção às noções de **atividade**, **mobilização** e **sentido**. Segundo a formulação teórica básica, para que haja uma atividade, o sujeito aprendiz deve mobilizar-se; e para que ele se mobilize, a situação vivida deve ter um sentido, ou seja, despertar no sujeito o desejo de se mobilizar. Portanto, o que o citado conceito busca explicar é como uma atividade intelectual passa a ser mobilizada por um sujeito, a partir dos sentidos que ele confere àquilo que está ouvindo ou às situações que está vivenciando.

Para Charlot (2000), a atividade é definida, então, como “um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam a uma meta” (p. 55). Assim sendo, a noção de atividade clarifica o próprio sentido de nossa existência, enquanto seres sócio-históricos, pois, de acordo com a teoria da atividade de Leontiev (1976), na qual Charlot se baseia, a experiência humana não se constitui apenas a partir de um reflexo instintivo incondicional, nem tampouco de uma experiência individual que se configura em uma adaptação específica em relação aos elementos externos à consciência, ela consiste em um terceiro tipo de experiência que é de natureza sócio-histórica. Portanto, é desse último tipo de experiência que o homem se apropria durante seu desenvolvimento ontogenético.

Sobre tal desenvolvimento, Leontiev se faz mais explícito quando diz que

cada geração começa, então, sua vida em um mundo de objetos e de fenômenos que foram criados pelas gerações precedentes. Ela se apropria das riquezas desse mundo ao participar do trabalho, da produção e das diversas formas de atividade social, e desenvolve, desta maneira, as atitudes que são especificamente humanas e que são cristalizadas, encarnadas neste mundo (*idem*, p. 257).

Em face do que Leontiev expressa nessa proposição, Charlot diz que a relação com o saber para um determinado sujeito tem sua tessitura delineada por meio dos laços familiares e das relações interpessoais que ele constrói, seja na escola seja no trabalho. Assim, enquanto abordagem, a relação com o saber toma sempre como base de interesse as saídas para a insuficiência de recursos a que o sujeito está submetido, a castração de oportunidades e todos os demais conflitos típicos da existência humana.

Com certeza, está incluída também nesse interesse a curiosidade sobre os “dribles” por meio dos quais o sujeito aprende a sobreviver às forças dominantes da sociedade, construindo seus próprios caminhos para o saber, os quais são, muitas vezes, contrários à intencionalidade dessas mesmas forças. De acordo com Charlot (2000), o que ocorre é que o sujeito se apropria do mundo em sua lógica de indivíduo, a qual é diferente da lógica do social, muito embora esta seja também responsável pela constituição daquela. Desse duplo movimento, o que se pode concluir é que a construção da história humana se dá em sociedade e essa construção somente é possível porque o homem realiza uma atividade no mundo, a qual se transforma para ele em um desafio fundamental a sua existência.

Sendo, pois, a atividade compreendida como um desafio para o sujeito, este precisa construir-se como alguém que sabe exercer tal atividade no mundo e, por isso, necessita aprendê-la, ou seja, dominá-la. Isto implica uma dinâmica interna da pessoa, a fim de conhecer sobre algo. É o que Charlot (2000) define como **mobilização**; outra noção central no conceito de relação com o saber. Sobre ela, o pesquisador francês nos diz que, para aprender, o indivíduo se mobiliza, isto é,

investe em uma atividade, fazendo uso de si mesmo como um recurso que foi impulsionado por um desejo, um sentido e um valor.

Em acréscimo à idéia de movimento interior¹⁸, mobilização também sugere outras duas noções, a de **recurso** e de **móbil**. Quanto ao primeiro termo, o sujeito faz “uso de si” mesmo, reunindo forças para adentrar uma atividade de aprendizagem. Isto significa, de acordo com Charlot (2000), que a “mobilização é ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação (...) e [é o] seu primeiro momento (...)” (p. 55). Nesse sentido, vale ressaltar que, de acordo com o que se pode depreender também das afirmações de Schwartz (1987), o “uso de si” não é, unicamente, o uso que os outros fazem de nós, mas o que fazemos de nós mesmos.

No que concerne ao segundo termo, ele nos remete àquilo que produz o movimento de entrada na atividade, pois é por referência a ela que o móbil pode ser definido. Isto se justifica porque a atividade, segundo Leontiev (1979), também indica as organizações funcionais que os comportamentos dos organismos vivos produzem para que eles tenham acesso ao mundo e possam formar representações ou saberes, a partir das relações nele construídas. Contudo, se a construção do sujeito, como se viu, acima, tem seus fundamentos na atividade, seja esta objetiva e/ou subjetiva, é preciso, pois, ressaltar que Leontiev (1976) estabelece uma outra especificidade para esse conceito. De acordo com as idéias do discípulo de Vygotsky, não se pode chamar de atividade a todo e qualquer processo. Assim, diz ele:

Qualquer processo não é uma atividade. Por este termo, designamos apenas aqueles processos que, ao realizar as relações do homem com o mundo, respondem a uma necessidade especial que lhe é própria. [...] Pelo termo atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o elemento objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (p. 288).

¹⁸ Ao definir mobilização, Charlot faz uma distinção entre mobilização e motivação. Porém, mesmo que reconheça diferenças entre os dois conceitos, o autor diz que eles acabam se encontrando, pois se é verdade que alguém se mobiliza para atingir um determinado objetivo que o motive a fazer algo, também o é que as pessoas são motivadas por alguma coisa que lhes pode mobilizar.

Com fulcro nesse esclarecimento, entendo, pois, com Charlot que a atividade é o que nos permite compreender os móveis nos quais o sujeito se apóia para realizá-la. Em outros termos, ao engajar-se em uma atividade, o sujeito o faz porque encontra “boas razões” para isso, ou seja, o faz porque atribui um sentido às ações que atendem a uma necessidade específica.

Por esse motivo, a acepção de **sentido** proposta por Charlot (2000) também é baseada em Leontiev e abarca três aspectos relevantes. O primeiro deles é que somente tem sentido o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo, ou seja, é significante. O segundo aspecto diz respeito ao fato de que “esse sentido é um sentido para alguém que é um sujeito” (p. 56), e, por isso, está ligado, necessariamente, à teia de desejos que constitui o sujeito. Por último, as reflexões de Rochex¹⁹ também contribuíram para que Charlot entendesse o sentido como sendo instável, visto que “algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido” (p. 57), de acordo com as situações vividas.

Logo, se o sentido somente existe em função do desejo do sujeito, isto quer dizer, segundo Bock (1995), que o sentido é pessoal e que o sujeito, ao construí-lo, demonstra a parcialidade da sua consciência, já que “os significados produzidos historicamente [por um] grupo social adquirem, no âmbito do indivíduo, um ‘sentido pessoal’, ou seja, a palavra se relaciona com a realidade, com a própria vida e com os motivos de cada indivíduo” (cf. LANE, 1984, p. 34). Entretanto, é relevante destacar, com Jacky Beillerot²⁰ e Charlot (2005), baseados em Lacan, que o desejo presente na mobilização de um sujeito, e como aspiração primeira da relação existente entre o gozo e o saber, visa ao prazer de aprender desse sujeito e não necessariamente ao objeto da aprendizagem.

¹⁹ ROCHEX, J.Y. *Le sens de l’expérience scolaire: entre activité et subjectivité*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

²⁰ O texto ao qual me refiro se encontra na coletânea organizada por BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C. & MOSCONI, N. **Pour une clinique du rapport au savoir**. Paris: L’Harmattan, 1996.

Isto se explica pelo fato de que o gozo é uma satisfação que coordena o curso das forças psíquicas do sujeito e à qual o indivíduo se prende porque se habitua a estar sempre em busca de tal satisfação. É o que estou chamando aqui de **efeito de saber**, pois o próprio Lacan (1982) afirma que o gozo se articula a outros processos que vão muito além do princípio do prazer e, por isso, a vontade de aprender deve ser compreendida como uma busca de gozo transformada, tal como nos mostra Bruner (1966), em uma constante motivação interna para o saber. Afinal, gozo e saber são dois elementos da ordem do singular e do incompleto, do mesmo modo como singular e incompleta é a própria natureza do sujeito humano.

Ainda com fulcro em Lacan (1992), pode-se compreender que tanto o saber como o gozo proporcionado por ele, ou seja, o efeito prazeroso de saber são, constantemente, perseguidos pelo sujeito devido ao fato de o indivíduo se atar a cadeias de gozo como formas particulares de continuar se satisfazendo ao aprender. Nessa mesma perspectiva, Charlot (2000) diz que o ato de aprender não possui uma configuração única. Por isso, são vários os tipos de aprendizagem que o indivíduo encontra no mundo pré-existente, dentro do qual ele nasce e é obrigado a desenvolver para tornar-se humano, e mais precisamente, um sujeito.

Essas várias modalidades de aprendizagem são denominadas pelo autor de **figuras do aprender**, e é por meio delas que o homem se apropria do mundo em sua volta. Para dar uma idéia dessa diferença entre as figuras do aprender, Charlot (2000, p. 66) diz que elas se apresentam em forma de objetos, de atividades e/ou de dispositivos relacionais, por meio dos quais o aprendiz vai construindo o seu mundo, enquanto espaço de atividades, e se constituindo sujeito das ações que o movem a fim de significar a sua existência. Desse modo, o pesquisador nos apresenta, como exemplo, as seguintes figuras do aprender:

- os **objetos-saberes** – são os objetos aos quais se incorpora um saber, como, por exemplo, os livros, as criações artísticas, as atrações televisivas, as músicas, as manifestações culturais, etc.;

- os **objetos a serem usados e cujo uso precisa ser aprendido** – vão desde uma simples escova de cabelos até os aparelhos eletro-eletrônicos, como o fax, o celular e o computador;
- as **várias atividades a serem dominadas** – são, por exemplo, ler, nadar, dirigir um carro, andar de bicicleta, etc.;
- os **dispositivos e formas relacionais a serem apropriados após a entrada nessas relações** – dizem respeito a agradecer um favor, pedir ajuda, namorar, conservar um amigo, etc.

Essas figuras demonstram, segundo o autor, que o aprendizado do sujeito não passa por processos homogêneos. Logo, não é difícil inferir que as **figuras do aprender** suscitam do indivíduo ações diferenciadas e que a aprendizagem de tais “objetos” ocorre e se desenvolve no interior de processos, lugares e momentos bem diferentes entre si.

Tal como relacionadas por Charlot (2000), as **figuras do aprender** sinalizam para processos de uma relação com o saber de **natureza epistêmica**, por meio dos quais o saber assume a forma de um objeto e se manifesta pela linguagem²¹. Por isso, ele pode ser chamado de “saber-objeto”, ou seja, o próprio “saber enquanto objetivado”. De modo ainda mais claro, segundo o autor, trata-se do saber quando se apresenta na forma de uma “substância” intelectual, tomando a figura de uma idéia ou do referente de um conteúdo de pensamento. Nesse sentido, o saber passa a existir na forma de um enunciado, que é, igualmente, a forma substancializada de uma atividade e de uma relação com o mundo.

Atrelados a essa relação, três processos epistêmicos se fazem observar. O primeiro desses processos, de acordo com Charlot, é denominado de **objetivação-**

²¹ Isto implica dizer, ainda, que, diferentemente do conhecimento, que se institui subjetivamente a partir de uma informação externa, o saber, embora seja uma elaboração pessoal e tecida pelo sujeito, liberta-se das certezas produzidas pela subjetividade ao ser produzido no confronto com o mundo, consigo mesmo e com os outros sujeitos, e se torna, assim, socializável.

denominação e se configura como um movimento que, ao mesmo tempo, constitui um **saber-objeto** e um sujeito consciente de sua apropriação acerca desse saber, o qual se apresenta como um mundo distinto do mundo das ações humanas. Nesse processo, a aprendizagem consiste na capacidade de externar “conteúdos de pensamento”, a partir da apropriação mediada pelos que deles já se apropriaram por meio da linguagem. De modo ainda mais claro, pode-se falar da linguagem manifesta por meio da modalidade escrita, tal como se faz com certos conceitos matemáticos, teorias, etc.

O segundo processo é o de **imbricação do Eu na situação**, por meio do qual a aprendizagem representa o domínio de uma atividade que se encontra “engajada” no mundo e inscrita no corpo. Um exemplo desse processo é o ato de saber nadar, em que o saber, que é produto da aprendizagem, e a própria atividade não se separam. Entretanto, Charlot não fecha essa questão e diz que a separação entre a atividade e o seu produto é possível, somente, em face de uma ação metacognitiva por meio da qual a designamos com um substantivo que lhe pode atribuir a aparência de um saber-objeto.

Por último, tem-se o processo de **distanciação-regulação**. Nele, o sujeito aprende a dominar uma relação e a regulá-la. A regulação se dá por meio da distância conveniente entre o indivíduo e os outros e entre ele e si mesmo, em uma dada situação. É nesse último processo que o sujeito pode construir, reflexivamente, uma determinada imagem de si, a partir das emoções que sente, frente ao mundo e ao seu outro, no momento da entrada no aprender. Seguindo essa mesma direção, Charlot (2001) ainda afirma que, embora se insira em diferentes **figuras do aprender**, o indivíduo continua sendo único, e, por isso mesmo, configura-se como uma unidade que é constituída pela diversidade e está sempre permeada de contradições. Portanto, é sempre possível detectar em cada um daqueles processos o inevitável encontro do social com o individual, já que as diferentes aprendizagens comportam diferentes relações com o mundo e consigo mesmo.

Além da **relação epistêmica**, o pesquisador francês defende, juntamente com seus colaboradores, Élisabeth Bautier e Jean-Yves Rochex²², que o sujeito experimenta mais dois tipos de relação com o saber: **a relação social** e **a relação identitária**. No primeiro desses dois tipos, os sujeitos demonstram como “se viram” nas mais diversas situações do cotidiano, “driblando” as adversidades de sua condição social ou situacional e, no segundo tipo, apresentam a importância que dispensam às relações com os outros, à imagem que constroem sobre si mesmos e à imagem de si que querem passar aos outros. Dessa maneira, todas as relações do sujeito fazem nexo com os processos, os lugares e as situações de aprendizagem, nas quais podem estar envolvidas também as mais variadas origens de pessoas, de percepções, culturas e visões de mundo.

Embora essa explicação obrigue sua divisão em três dimensões, Charlot (2000) diz que toda relação com o saber comporta uma dimensão **epistêmica** e sempre apresenta uma dimensão **identitária**, as quais não estão, de modo algum, separadas da sua dimensão **social**, uma vez que esta não se acrescenta às outras, mas “contribui para dar-lhes uma forma particular” (p. 73). Isto se justifica porque, de acordo com o autor, o sujeito humano é um ser singular e social ao mesmo tempo, cuja existência exige uma aprendizagem constante. Por conseguinte, observar a dimensão social da relação com o saber dos sujeitos pesquisados é extremamente necessário para que se compreenda o que ocorre com as outras duas dimensões.

Por esse prisma, o **saber** é visto como algo que deve fazer sentido e dar prazer ao indivíduo porque é ele que permite a esse indivíduo a apropriação do mundo. Tal fato ocorre por meio das relações e das experiências que o sujeito constrói no decorrer de sua interação no mundo e com o mundo. Com efeito, não há saber, e nem tampouco um sujeito de saber, se este não se mobilizar para empreender uma atividade intelectual que o conecte a “uma certa relação com o mundo, que vem

²² CHARLOT, B., BAUTIER, É. & ROCHET, J.Y. *École et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris: Armand Colin, 1992.

a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros, [a qual] implica uma forma de atividade” compartilhada, valorizada, e ao mesmo tempo desejada, pelo sujeito (CHARLOT, 2000, p. 63). Por essa razão, o **saber**, antes de ser um produto acabado ou um objeto autônomo, é primeiro uma atividade significativa e uma relação situada em um determinado contexto, embora sua definição também remeta ao resultado de um processo chamado aprendizagem.

Assim sendo, após ter discutido os conceitos fundamentais da abordagem proposta por Charlot (2000), delinearei, na próxima seção, o contexto a partir do qual busquei aprender sobre a relação com o saber não somente do professor da EI, mas também sobre a minha própria construção enquanto sujeito de uma atividade de pesquisa.

1.3 - A atividade de pesquisa e a relação com o saber do pesquisador

Para Duarte (2002), toda pesquisa está relacionada a um sujeito que vasculha lugares muitas vezes já visitados e que sempre relata uma longa viagem por ele empreendida. Para a autora, nada é absolutamente original no ato de pesquisar. Nesse sentido, a originalidade pode ser atribuída ao fato de que em cada trabalho de análise, ou em cada viagem que se realiza, configura-se um modo diferente de olhar e de pensar uma determinada realidade, com base em uma experiência e em uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais e originais. Para a mencionada estudiosa, ao redigirmos nossos textos de pesquisa, muitas vezes nos esquecemos de relatar o processo que permitiu a realização do seu produto, isto é, o relatório.

Nessa mesma direção, Biasi-Rodrigues (1998) destaca quão laborioso é o trabalho do pesquisador e afirma que “nem sempre a metodologia é claramente definida na elaboração de um projeto de pesquisa e [tampouco é] mantida sem alterações durante os exercícios de análise” (p. 78). Isto ocorre porque muitas opções

são feitas, muitos passos são dados e muitas rotas são alteradas, ou até mesmo abandonadas, em função de um caminho que, às vezes, pode estar cheio de entraves, como também salienta Motta-Roth (2005). Para essa autora, ao contar a história da sua pesquisa “do mesmo modo que ela foi vivida” (p. 82), o pesquisador proporciona aos leitores a oportunidade de ficar sabendo desses entraves que ele enfrentou durante a execução de seu trabalho.

De modo coincidente, as três estudiosas, acima, observam a necessidade de os pesquisadores se disporem a narrar o “processo de reflexão e pesquisa de modo a ajudar a construir a epistemologia da [sua] área nesse momento de *revirão* pós-moderno que estamos vivendo *também* na ciência” (MOTTA-ROTH, 2005, p. 66 [itálicos da autora]). Em outros termos, elas sugerem que o pesquisador, ao escrever seu relatório, não esqueça de acentuar para o leitor as mobilizações e os “dribles” que ele foi desafiado a utilizar em sua trajetória singular dentro do processo de aprendizagem da pesquisa. Logo, julgo pertinente que o relato dos pormenores e das nuances mais características do processo da pesquisa enriquece o texto final e pode, inclusive, servir de subsídio a outros pesquisadores.

Isto se justifica ainda porque, conforme assevera Duarte (2002), ao deixar de narrar o processo que nos levou ao relatório, agimos como se o material que serviu de base para os nossos argumentos já estivesse em algum lugar da viagem, separado e pronto para ser coletado e analisado. Se assim o fosse, segundo Duarte, os dados da realidade dar-se-iam a conhecer objetivamente, bastando apenas dispor dos instrumentos adequados para coletá-los. No entanto, a definição do objeto de pesquisa e os instrumentos metodológicos a serem nela utilizados constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto a elaboração do texto final. Logo, a ênfase que estou conferindo a esse aspecto é relevante na medida em que “é somente pelo e no processo de investigação que podemos nos aproximar com mais clareza do objeto de estudo e encontrar [até mesmo] a verdadeira pergunta norteadora da pesquisa” (ARAÚJO, 2006, p. 304).

Ao considerar tais pressupostos, faço também minhas as palavras de Duarte (2002) que, amparada pelas observações de Zaia Brandão²³, diz que

a tão afirmada, mas nem sempre praticada, “construção do objeto” diz respeito, entre outras coisas, à capacidade de optar pela alternativa metodológica mais adequada à análise daquele objeto. Se nossas conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar, relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos (p. 140 [aspas no original]).

Assim, ao ter como base essas afirmações, penso que todo aquele que se dedica a fazer pesquisa acaba construindo, como diria Bourdieu (1998), um **habitus científico**²⁴.

Isto se justifica pelo fato de que o pesquisador aprende uma maneira de pensar cientificamente, a qual é motivada, conforme nos explica Bruner (1966), pela própria ação da aprendizagem a qual “está tão integrada no homem que é quase involuntária” (p. 113). Portanto, torna-se difícil escapar desse imperativo epistemológico na medida em que todo **modus operandi**, ou ação do trabalho investigativo, está fundamentado por um **opus operatum**, uma teoria de base ou uma abordagem que tende a ser de livre escolha do sujeito investigador. Em outras palavras, isto quer dizer que, inevitavelmente, todo trabalho de pesquisa nos impele a construir uma relação com o saber (CHARLOT, 2000), pois, ao definirmos a nossa temática de estudo, precisamos nos mobilizar para gerenciar todas as outras definições e justificativas desse empreendimento.

²³ BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M.A., ROMANELLI, G. & ZAGO, N. (ORGS.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. pp. 171-83.

²⁴ O **habitus** é um conjunto de disposições psíquicas que funcionam como um sistema de esquemas de pensamento, de percepção, de avaliação e de ação; é uma espécie de “gramática geradora” de nossas práticas, de nossos pensamentos e de nossos atos. Neste sentido, “o *habitus científico* é uma regra feita homem ou, melhor, um *modus operandi científico* que funciona em estado prático segundo as normas da ciência sem ter estas normas na sua origem: é esta espécie de sentido do jogo científico que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar o que havia que fazer, e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada” (cf. BOURDIEU, 1998, p. 23).

Assim sendo, cabe um adendo aqui sobre a referência feita ao conceito de **habitus** científico de Bourdieu. Em minhas reflexões acerca de como seria realizada a presente pesquisa, tentei estabelecer, entre outras, uma relação epistêmica com o saber pesquisar, começando pela própria definição do que é pesquisa. Após esse processo de **objetivação-denominação** da atividade para mim mesmo, era hora de pensar os caminhos a serem seguidos para me apropriar do objeto pretendido. No entanto, foi exatamente nos momentos de execução da pesquisa que me dei conta, como diria o próprio Bourdieu (1998, p. 23), dessa “espécie de sentido do jogo científico” que nos impulsiona a fazer o que é preciso e no momento adequado, “sem ter havido necessidade de tematizar o que havia que fazer”, pois nem mesmo teria tempo para isso em determinadas circunstâncias no lócus do trabalho.

Embora Charlot (2000) considere que a sociologia proposta por Bourdieu seja uma sociologia sem sujeito, ele não deixa de ressaltar a legitimidade, a relevância e a fertilidade de sua produção para as Ciências Sociais e da Educação. De acordo com o primeiro, o segundo autor traz contribuições relevantes para se pensar, por exemplo, a relação com o saber a partir de uma determinada posição social. No entanto, Charlot diz que pensar o sujeito implica não limitá-lo à posição que ocupa na sociedade, pois, desse modo, o pesquisador estaria negligenciando a singularidade da qual ele se reveste. Portanto,

a Sociologia de Bourdieu é perfeitamente legítima (e muito interessante) nos limites que se fixa. Mas ela tem como objeto posições sociais, agentes sociais, e não permite pensar a experiência escolar [...]. A experiência escolar é a de um sujeito e uma sociologia da experiência escolar deve ser uma sociologia do sujeito (p. 38).

Essa seria, talvez, a maior divergência teórica entre os dois autores. Não obstante as controvérsias em relação à noção de sujeito, e o modo de abordá-lo, algumas das proposições metodológicas de Bourdieu contribuíram como inspiração para refletir minha própria relação com o saber pesquisar.

Embora Bourdieu tenha me proporcionado alguma contribuição nesta pesquisa, em termos de idéias, é preciso salientar que elas não se configuram como uma fundamentação metodológica nem tampouco teórica²⁵. O que me chamou a atenção no método defendido pelo sociólogo francês foi o fato de ele permitir pensar o objeto de pesquisa de forma relacional, ou seja, de modo a observar sua inscrição em uma realidade social complexa, cujas marcas das estruturas socioeconômicas também sejam, adequadamente, evidenciadas. Ao estabelecer esse método de **pensar relacionalmente**, Bourdieu (1998, p. 23) propõe ao pesquisador a elucidação dos problemas e das desigualdades que castigam determinados segmentos sociais, tais como, por exemplo, as populações de baixa renda ou descendentes de minorias étnicas.

Em outros termos, a proposta de Bourdieu suscita o desmascaramento dos discursos, socialmente, legitimados e naturalizados de opressores sobre oprimidos, tal como também era defendido por Paulo Freire (2005). Nesse sentido, “sua sociologia foi construída com o propósito obstinado de desvendar, de maneira fértil, os mecanismos de poder que permeiam as intrincadas redes de relações sociais construídas historicamente” (CANESIN, 2002, p. 86). As desigualdades sociais se naturalizam, obviamente, à custa das realidades escamoteadas e legitimadas por uma **violência simbólica**²⁶ (BOURDIEU, 2002), que atinge vários atores sociais como, por exemplo, os professores.

Por isso, em consonância com a Sociologia de Bourdieu, um estudioso das questões educacionais não pode evitar o envolvimento com a complexidade dos

²⁵ Quero dar ênfase a esse detalhe para que o leitor não espere uma análise sociológica apoiada em Bourdieu. O crédito ao pensamento desse autor é dado na medida em que, tal como Charlot, ele considera a cisão entre indivíduo e sociedade um reducionismo ao qual não devemos nos filiar.

²⁶ O conceito de **violência simbólica** diz respeito ao fato de que as pessoas em situação de opressão “aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim ser vistas como naturais. (...) ou, em outros termos, quando os esquemas que [o dominado] põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro, etc.) resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto” (pp. 46-47).

contextos em que elas surgem, nem, tampouco, pode deixar de instituir uma certa distância em relação as suas contradições para melhor compreendê-las. Tal distância significaria, em suas palavras, pôr em suspenso todos os pressupostos inerentes ao senso comum, o qual seria aqui entendido como o conjunto das representações predominantes em um dado contexto social, e que é forjado por uma ideologia dominante, diferente do que se poderia compreender como saber popular. Em suma, seu método se baseia, como bem afirma Canesin (2002), em uma postura epistemológica que busca contemplar questões sociais e políticas contemporâneas das quais nenhum intelectual tem como se esquivar.

Assim, seja na perspectiva de Charlot, em que o sujeito ocupa e interpreta uma posição no mundo, ou na de Bourdieu, que o concebe como produto de um “arbítrio cultural” ou uma interiorização de relações sociais, penso que o sujeito sempre está presente no ser. Isto se justifica ainda nas próprias palavras de Charlot (2000), quando diz que, por causa da condição de sujeito, o indivíduo, mesmo na situação de dominado, interpreta o que está em sua volta, “resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses, [e, além disso, procura] transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito” (p. 31). Portanto, o pesquisador das Ciências Humanas e Sociais precisa ter em mente que “todo ser humano é indissociavelmente social e singular e não há nenhum sentido em se perguntar qual a parte do social e a parte do singular” (CHARLOT, 2005, pp. 50-51) para não cair na armadilha do reducionismo, seja ele de cunho psicológico ou sociológico.

Nessa mesma direção, Guareschi (2001) defende que “sem perder sua singularidade, pois continua sempre sendo um ser único e irrepetível, [a] subjetividade [do indivíduo singular] é composta dos milhões de relações que ele estabelece durante toda sua existência” (p. 56). Assim, falar das relações sociais, sejam elas autônomas ou heterônomas, é falar sempre dessa dupla face do ser humano: o sujeito individual e social ao mesmo tempo. Por conseguinte, se os fenômenos humanos são objetos interrelacionáveis e, do mesmo modo, mostram-se

indissociáveis do sujeito, este também só existe em relação a outros sujeitos, tanto em sua singularidade quanto em sua subjetividade.

Esse paralelismo teórico se fundamenta no próprio conceito de **relação**, o qual, segundo nos apresenta Guareschi (2002, p. 151), “é uma realidade que para poder ser necessita de outra, senão não é”. Esse mesmo filósofo ainda acrescenta:

Sempre que falo em relação, estou falando de um ser que, como tal, necessita de outro, isto é, que é aberto, incompleto, por se fazer. Falar de “relações” é falar de incompletudes, e pensar em algo aberto, em algo que pode ser ampliado ou transformado. (...) A análise a partir das “relações” é completamente diferente de uma análise que parte de postulados como os positivistas ou funcionalistas, que implicam fixidez, totalidade fechada, visão absoluta, completa (*Ibidem* [aspas no original]).

Por essa via de pensamento, não poderia deixar de refletir sobre o encontro com os sujeitos que foram meus colaboradores e com os quais me envolvi durante a pesquisa. Isto implica também questionar-me sobre os meus interesses, móveis e relações com o que me propus estudar, ou seja, elucidar a dimensão identitária de minha própria relação com o saber. Afinal, a pesquisa é a tessitura de um texto em um contexto cujo perfil plural e conflituoso não se distancia de nenhum outro trabalho que envolve relações intersubjetivas (cf. FREITAS, 2003).

Para pensar sobre isso, considero com Amorim (2003), sob uma perspectiva dialógica, que o conjunto dessas relações se reporta também a uma questão ética na pesquisa, posto que o pesquisador, quando assume a interação como a principal característica do estudo em torno dos fenômenos humanos, deve entender que

a produção de conhecimentos e o texto em que se dá esse conhecimento são uma arena onde se confrontam múltiplos discursos. Por exemplo, entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e os discursos do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir. Assumir esse caráter conflitual e problemático da pesquisa em Ciências Humanas implica renunciar a toda ilusão de transparência: tanto do discurso do outro quanto do seu próprio discurso (p. 12).

Com base nessas afirmações, busquei direcionar meu olhar para os sujeitos com os quais interagi, tendo sempre o cuidado de não esquecer que meu modo de pensar e minha forma de vê-los nunca coincidiria, nem jamais coincidirá, com o modo como eles se pensam e se vêem a si mesmos.

Isto se deve ao fato de que “nossos mundos” são contextos diferentes e, por isso, se fez necessário manter um posicionamento **exotópico**²⁷ em relação aos sujeitos, por meio do qual, segundo Amorim (2003), eu posso, como pesquisador, ver algo dos sujeitos que eles mesmos nunca conseguiriam ver. Em contrapartida, penso que o contrário também é possível de acontecer. Os sujeitos de minha pesquisa devem ter visto algo em mim, o qual eu mesmo nunca poderia ter visto e, sem dúvidas, esse algo permaneceria oculto por imposições de ordem ética dos sujeitos até que eu pudesse desenvolver um interesse específico por essa questão. Portanto, esse **excedente de visão**, como diria Bakhtin ([1953] 2000), entre os sujeitos e eu, constituiu-se em uma grande preocupação de minha parte devido ao fato de ele mexer com a auto-estima de ambas as partes.

De qualquer forma, durante a pesquisa, fiquei consciente de que, por mais próximo que estivesse dos sujeitos, um distanciamento mínimo entre pesquisador e pesquisados iria sempre existir e, por questões metodológicas, ele se fazia, inclusive, bastante necessário. Alcancei tal discernimento por meio da leitura de Bogdan & Biklen (1994) que, embora não utilizem o termo **exotopia**, fazem essa recomendação, dizendo que, se por um lado,

o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora. [...] Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele. [...] Aprende o modo de pensar do sujeito,

²⁷ A expressão **posicionamento exotópico** está relacionada à necessidade de o pesquisador não sobrepor sua posição externa ao mundo dos pesquisados. Tal preocupação é relevante, segundo Amorim (2001; 2003; 2006), para que não se torne impossível a compreensão do pesquisador em relação ao discurso do sujeito pesquisado, visto que, sendo ambos produtores de textos, o texto do segundo pode ser emudecido em função do texto do primeiro. Desse modo, o distanciamento na pesquisa em Ciências Humanas é necessário e se chama **exotopia**, termo que designa uma posição espacial, e também temporal, do pesquisador em relação ao contexto e ao texto dos pesquisados.

mas não pensa do mesmo modo. É empático e, simultaneamente, reflexivo (p.113).

Nesse sentido, busquei construir uma atitude de proximidade distante com os sujeitos, ou seja, busquei vê-los a partir de um lugar exterior à situação pesquisada para entender aquilo que para eles é a “normalidade”.

Nossas diferenças, em termos de contexto ou de origem, deveriam estar claras para mim enquanto pesquisador, especialmente durante o processo de construção do conhecimento sobre a realidade estudada. Assim, tal realidade deveria ser posta em suspenso, porque minha tarefa seria a de tentar captar alguma “coisa” que tivesse relacionada com o modo como os sujeitos se percebem para, em seguida, ser-me possível assumir, plenamente, o meu lugar no exterior daquele contexto. Isto significa que, após o término da construção dos dados, eu deveria vasculhar o todo possível para ver “coisas” a partir do que vêm os sujeitos. Ao discorrer sobre essa questão, Amorim (2003) diz que é nesse momento do processo em que se forja a autoria do pesquisador sobre o trabalho realizado e sobre o documento que traz o relato de toda a tarefa.

Durante esses momentos de preparação para a pesquisa, vieram-me à memória, mais de uma vez, as palavras de Charlot (2000; 2002b) sobre a relação do pesquisador com o saber e, com elas, algumas questões pessoais se fizeram presentes. Primeiro me perguntei: o que quero com esta pesquisa? Compreender o que ocorre com os sujeitos com os quais conviverei ou defendê-los de alguma “injustiça” como fazem os que se consideram porta-vozes dos fracos e oprimidos? Certamente, minha ingenuidade não seria tanta, a ponto de me colocar como um porta-voz de pessoas que nunca me nomearam como tal. Consoante já disse na Introdução, o fato de eu ser professor universitário, formador de futuros professores, impõe-me uma reflexão sobre o modo como estou contribuindo para a formação desses docentes. Em acréscimo, Charlot (2002b) também me fez perceber que, como pesquisador, minha

contribuição para os sujeitos pesquisados se tornaria mais eficaz se analisasse as contradições que, concretamente, os atingem, e que eles não percebem.

Com base nessa orientação, procurei me manter atento e, constantemente, mobilizado para o trabalho de pesquisa, cuidando para que o método e/ou as técnicas selecionadas, na construção e análise dos dados, não se mostrassem tão mirabolantes, a ponto de inviabilizar todo o processo. No entanto, todos esses cuidados não garantiram a tranquilidade absoluta do processo de pesquisa, conforme relatarei mais adiante, pois, como já comentei acima, há entraves que só se dão a conhecer se forem trazidos ao texto final pelo pesquisador. Nesse sentido, a dimensão social de minha relação com o saber se fez bastante evidente por meio das decisões que fui obrigado a tomar a fim de superar os entraves do percurso.

Visto como um diálogo que emergiu do encontro entre sujeitos, este empreendimento não se limitou apenas às interrogações e às trocas de uma relação face a face, mas buscou uma interação mais ampla na qual estivesse implícito, como sugere Freitas (2003), uma relação do texto com o contexto. De acordo com essa estudiosa, o “encontro do texto com o contexto, isto é, do que está dado e do que se está criando como uma resposta ao primeiro, é, por conseguinte, um encontro de dois sujeitos, de dois autores”. (p. 30). Isto não significa, porém, que os sujeitos pesquisados sejam considerados como autores deste relatório de pesquisa, mas sim das experiências que nele estão sendo narradas.

Por isso, durante a pesquisa, procurei, por meio do encontro com o outro, a possibilidade de uma descrição das relações alteritárias que revelassem, por meio do texto relatado, outros texto e contexto com os quais estive envolvido. Dessa maneira, procurei constituir e preservar aquilo que foi da autoria dos sujeitos pesquisados e o que foi por mim produzido, a partir do que eles produziram. Para que alcançasse tais finalidades, fez-se necessário conhecer bem o contexto em que viviam e trabalhavam os colaboradores, conforme descreverei mais adiante.

Nesse intuito, convivi com eles durante um determinado período de tempo, antes da pesquisa se realizar, já que, consoante observa Souza Filho (1995), o fato de estar entre os sujeitos pesquisados tende a diminuir bastante as interferências externas que a presença do pesquisador possa causar. Um estudo dessa natureza, segundo os diálogos de Freitas (2002; 2003) com Bogdan & Biklen (1994), valoriza os aspectos descritivos da ambiência pesquisada e as percepções pessoais dos sujeitos, além de focalizar o fenômeno particular como uma instância da totalidade social. Ademais, procura compreender os sujeitos envolvidos e, por meio deles, compreender também o seu contexto.

Seguindo, portanto, essa linha de pensamento, assumi como princípio metodológico a idéia de que me constituiria parte das situações que pesquisei, mesmo que, ao me aproximar delas, tivesse que adotar uma posição **exotópica**. Assim orientado, procurei considerar todos os componentes possíveis da situação pesquisada, observando-os em suas interações e influências recíprocas. Em face disso, esta pesquisa que se pretendeu qualitativa, não se constituiu em razão de seus resultados, mas, de acordo com os autores, acima, fez-se na compreensão dos comportamentos e significados inerentes aos sujeitos da atividade de pesquisa, isto é, de seus próprios pontos de vista.

Ao tomar como parâmetro os diálogos entre Freitas (2002; 2003) e Bogdan & Biklen, posso afirmar que nas declarações abaixo estão as características mais detalhadas dessa opção de pesquisa:

- O texto, ou contexto no qual se dá um determinado acontecimento, é a principal fonte dos dados;
- A situação a ser pesquisada não é, artificialmente, criada para o estudo, sendo esta observada no seu processo natural de desenvolvimento;
- A ênfase na compreensão caracteriza todo o processo de construção dos dados, os quais serão, posteriormente, analisados a partir da integração do individual com o social;

- O processo de transformação e mudança do fenômeno pesquisado é foco da atividade do pesquisador que reconstrói a sua história para melhor compreendê-lo;
- Um dos principais instrumentos da pesquisa é o próprio pesquisador que, em uma relação intersubjetiva com os sujeitos pesquisados, constrói sua compreensão a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa;
- Os principais critérios norteadores da pesquisa são a profundidade da penetração e a participação ativa de todos os envolvidos no estudo, por meio do qual pesquisador e pesquisados refletem, aprendem e se ressignificam.

Levar em consideração todas essas características da pesquisa qualitativa fez-me convicto de que ao pesquisador, ou ao aprendiz dessa atividade, cabe reconhecer os efeitos que sua prática produz em relação às realidades humanas e sociais, e que é, realmente, necessário pensar sobre sua própria relação com o saber. Tal reconhecimento é o que justifica, então, o fato de Freitas (2002) e Bogdan & Biklen (1994) darem uma ênfase especial à contextualização do pesquisador, pois, no mesmo sentido do sujeito definido por Charlot,

ele não é um ser humano genérico, mas um ser social [que] faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os [outros] sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social (FREITAS, 2002, p. 29).

Por essa razão, a ética na pesquisa se faz, altamente, necessária. Tal como diz Fonseca (2001), se é pelo conhecimento que inventamos mundos, então, que possamos e saibamos inventá-los de maneira decente. Isto significa, em outros termos, que, mesmo se tratando de uma invenção, ela possa estar “dotada do mais agudo, sutil e permanente espírito ético, visto que o conhecer constitui o mundo ao nomeá-lo, muito antes do que apenas representá-lo” (p. 37). Portanto, procurar entender as dificuldades por que passam os professores da EI significou, para mim,

aprender que o papel do pesquisador é perceber o que está acontecendo na escola e na prática dos professores, e não ter a pretensão de dizer o que eles devem ser ou fazer na sua sala de aula, como tão bem exorta Charlot (2002b).

Com base nessas reflexões, parti para um novo trabalho de pesquisa junto aos sujeitos com quem havia interagido em Pindoretama - CE, a fim de dar continuidade, no doutorado, às discussões surgidas durante a experiência do Mestrado. Entretanto, alguns acontecimentos, os quais passarei a descrever na próxima seção, mudaram os rumos do que eu tinha planejado.

1.4 – O *Cronotopos* da pesquisa: atravessar fronteiras é preciso para estabelecer novos limites e criar outras interações

Narrarei aqui alguns fatos que me obrigaram a realizar mudanças bastante significativas no rumo da presente pesquisa. Um desses fatos foi a reviravolta provocada pelas eleições municipais de 2004. Após esse período, a grande maioria das professoras com quem trabalhei em Pindoretama deixou de assumir suas salas da EI, em 2005, porque o novo gestor do Poder Executivo daquela cidade, ao compor sua equipe de assessores administrativos e ao preencher os demais cargos, não se preocupou em valorizar os esforços da administração anterior que vinha, embora com suas falhas, realizando algum trabalho de aperfeiçoamento profissional dos docentes engajados com a educação das crianças menores de seis anos. Com o surgimento desse episódio, fiquei preocupado porque me parecia, *a priori*, que a continuidade da pesquisa poderia estar comprometida naquele contexto.

Minha preocupação se justificava na medida em que, conforme a epígrafe que abre este capítulo, não há um trabalho de campo que não vise a um encontro com um **outro** e no qual devemos sempre descobrir um interlocutor. Como as práticas e saberes daqueles professores começavam a tomar outros rumos, e estabelecer outras relações, pensei ter perdido o elo de interlocução que se criara

entre os sujeitos e eu, acerca da EI. Por conseguinte, o que era apenas um temor se transformara em um acontecimento concreto.

Comentar esse fato é relevante porque ele nos mostra o quanto ainda se desperdiça dinheiro público neste país, especialmente, em um estado pouco abastado como o Ceará. Remanejar os professores para outras funções pode ter significado algum ganho para eles, em termos de experiência, mas, dificilmente, representará um avanço nas ações de EI do município. Assim, penso ser interessante recordar, aqui, como uma das professoras, que tinha sido remanejada da EI para o EF, comentou os benefícios da formação que havia recebido durante o curso que participara, e os transferira para a sua nova função.

Aquele curso me ajudou muito, principalmente em termos de dinamismo. Eu era uma pessoa pouco dinâmica, né? Aí, eu aprendi lá a brincar com os meninos, com as meninas, aí eu trago as brincadeiras que eu via lá, que eu apresentava lá, eu trago pra sala de aula, e aí eu brinco aqui com os meus alunos do fundamental, sabe? Eu achava muito forte pra educação infantil o que as repassadoras ensinavam lá. Como eu trabalhava com crianças pequenas, de dois e três anos, eu achava muito forte, certas brincadeiras, e até mesmo algumas atividades; aí, eu uso o que aprendi aqui no fundamental.

Como se pode perceber, o relato dessa professora mostra o ganho pessoal que ela teve e que soube aproveitar em suas novas atribuições profissionais. Entretanto, sendo ela remanejada da EI para o EF, pergunto-me sobre o perfil de quem assumiu o seu lugar. Com que preparação? E, ademais, quem garante que os novos professores da EI tiveram ou terão garantida uma preparação específica como a de seus antecessores, mesmo com suas falhas?

Não quero, com essas questões, alimentar a suspeita de que comungo com a idéia de que a qualidade na Educação está atrelada, unicamente, à qualificação dos professores, mesmo que não seja incoerente afirmar que a primeira também depende da segunda. O que venho criticando é o fato de que algumas pessoas reduzem uma ou outra à condição de causa ou de efeito imediatos. Por essa razão, ainda que eu faça a crítica, não posso deixar de lamentar, com base em fatos desse tipo, a constante

instabilidade das políticas públicas de Educação, as quais parecem atravessar uma crise em todas as suas áreas (cf. LOMONACO, 2002; SANTOS, 2002; KRAMER, 2005; GAZZOLA, 2005).

Os professores de Pindoretama quase não tinham tempo, nem motivação, para conversar sobre a EI, uma vez que suas atividades não mais se relacionavam com essa etapa da Educação Básica, mesmo que ainda falassem, indiretamente, sobre ela. Esse é um fato que me faz suspeitar o quanto a descontinuidade na formação específica que a área da EI demanda, a desarticulação das equipes de trabalho, cujas conseqüências são desastrosas, e o ingresso de novos professores sem a menor experiência com a docência para a infância, aliados às péssimas condições de trabalho, podem ser apontados como alguns dentre os maiores responsáveis pelos baixos índices de desempenho na educação brasileira.

Diante do novo cenário que tinha em minha frente, resolvi buscar uma continuidade na interlocução sobre a EI a partir dos professores de Cascavel e de Beberibe, duas cidades vizinhas a Pindoretama. Tomei essa decisão visto que eles fizeram parte das iniciativas de formação pesquisadas durante o Mestrado e, ao contrário do que aconteceu em Pindorerama, continuavam em suas mesmas funções. Nesse momento da pesquisa, outra preocupação avançava na direção do como se daria a posterior escrita do relatório da pesquisa porque, segundo Amorim (2001), o problema do lugar da **palavra do outro** no texto relatante é algo que se coloca para o pesquisador tão fortemente quanto a interlocução que se estabelece no andamento da construção dos dados.

E o que quero dizer com isto? Que minha inquietação se fundamentava em não saber mais definir de que **outro** eu estaria falando ou que **outro** falaria por meio da escrita de meu relatório final. Seria esse **outro** um sujeito real com o qual eu havia construído uma relação? Com o qual desenvolvi uma interlocução? Ou um sujeito abstrato ao qual poderia chamar, simplesmente, de professor, independentemente do lugar onde estava situado? Eis um grande impasse que se apresentou em minha

frente, e para o qual fui obrigado a pensar o conceito de sujeito que adotei nesta Tese, baseado nas idéias de Charlot. Assim, tentarei reproduzir, aqui, as reflexões que fiz sobre o conceito de sujeito com a finalidade de articulá-las, em seguida, ao conceito bakhtiniano de **cronotopos** (BAKHTIN, [1953] 2000), o qual foi muito importante para as próximas decisões metodológicas.

Pensar na interlocução com o **outro** da pesquisa, levou-me a considerar que esse outro é um sujeito e, como tal, é sócio e historicamente constituído e situado. Por isso, ele agrega em sua subjetividade as características e as influências do tempo e do espaço em que essa subjetividade está sendo formada. Nesse sentido, não foi difícil inferir que nenhuma subjetividade é fixa e que ela se “transforma” de acordo com as atualizações do tempo em um determinado espaço.

Eu começava, então, a despertar para o fato de que havia, segundo Bakhtin ([1953] 2000), um outro tempo sendo construído nos espaços de minha pesquisa, tal como exprime a noção de **cronotopos**. Para o pensador russo, essa noção representa “o movimento visível do tempo histórico, indissociável da ordenação natural de uma localidade [...] e do conjunto dos objetos criados pelo homem, consubstancialmente vinculados a essa ordenação natural” (p.251). De forma ainda mais precisa, Amorim (2001) salienta que “o **cronotopos**²⁸ é a materialização do tempo no espaço: há um lugar em que a história se desenrola, onde o tempo passa, se vive e se mede em função das características desse lugar” (pp. 222-223). Em outros termos, ele é um espaço onde os temas da história daquele lugar se atualizam e se definem em função das relações espaço-temporais e da interação entre os sujeitos.

Assim, sendo a situação de aprendizado marcada, como diz Charlot (2000), não apenas pelo local onde ela acontece e pelas pessoas que ali se encontram, mas também por um momento vivido, o conceito de **cronotopos** me ajudou bastante, pois, a partir dele, entendi que mesmo em Pindoretama a interlocução com os

²⁸ Ver mais detalhes sobre esse conceito em um recente trabalho de Amorim (2006).

sujeitos teria que ser reconstruída e não continuada. Além disso, a pesquisa sempre correria o risco de um desenraizamento, de uma travessia e de um estabelecimento de novos limites, porque o espaço está sempre atualizando os acontecimentos que nele se desenvolvem, de acordo com as conseqüências do que se viveu ontem, do que se está construindo hoje e do que se espera para o amanhã. Dessa maneira, a metáfora de Duarte (2002), sobre a pesquisa como uma viagem, implica, necessariamente, o empreendimento de uma “busca da alteridade que, justamente, por ser desconhecida e imprevisível, poderá fornecer outras respostas, melhores respostas” (AMORIM, 2001, p. 226). Afinal, a pesquisa é sempre uma busca pelo ignorado.

Dos três municípios acima, cogitados para ser o lócus desta pesquisa, apenas em Beberibe é que cheguei a planejar uma experiência mais efetiva. Se em Pindoretama tornou-se difícil por causa da dispersão dos professores, em Cascavel também não deu porque não consegui estabelecer mais do que um contato inicial e infrutífero com os coordenadores da EI na Secretaria Municipal de Educação. Desse modo, optei por Beberibe, onde foi possível iniciar uma primeira tentativa de construção de dados, a partir de um encontro que os coordenadores da EI daquele município promoveram com os professores.

A amizade com algumas pessoas da Secretaria de Educação tornou mais fácil meu entrosamento com os docentes e, assim, pude participar do I Encontro de professores da EI de Beberibe no ano de 2005. Após ter combinado alguns detalhes com a coordenadora do encontro, às 07h30min da manhã do dia 07 de abril eu estava em frente à praça da Igreja Matriz para aguardar o ônibus que nos levaria a um espaço de formação conhecido por todos como **Centro de Treinamento**. De início, já comecei a pensar o quão ideológico aquele nome representava no caso dos professores.

A espera pelo ônibus, assim como a viagem, foi rápida e em dez minutos estávamos no Centro de Treinamento. Ao chegarmos lá, os professores foram divididos em duas turmas, posto que as salas comportavam, no máximo, quarenta e

cinco pessoas. Na sala em que fiquei, a coordenadora escreveu a agenda do dia na lousa, apontando para dois momentos. O primeiro momento seria ocupado pelo preenchimento de um questionário, por meio do qual os coordenadores esperavam elaborar um diagnóstico da situação da EI no município. Para o segundo momento, estava reservada a leitura de um texto que versava sobre o papel do professor da EI e sobre a organização do espaço escolar nessa área. Ao refletir sobre a proposta de agenda, concluí que as sugestões ali apresentadas tinham como objetivo o de destinar aquele dia para dizer aos professores como agir na sala de aula e na escola onde trabalhavam.

Antes mesmo que as atividades começassem, a coordenadora informou a todos que a Prefeitura de Beberibe estava prestes a realizar um concurso público para efetivar seus servidores. Por esse motivo, segundo a coordenadora, a Secretaria Municipal de Educação havia orientado que se fizesse o mínimo possível de encontros, já que o resultado do concurso poderia alterar todo o quadro de professores da EI, ou pelo menos boa parte dele. A preocupação dos gestores era a de que o trabalho de formação fosse “perdido” e eles tivessem que recomeçar tudo com os novos professores, após o concurso.

Esse episódio, portanto, me desanimou e preocupou profundamente, pois percebi que em Beberibe se estava repetindo a história ocorrida em Pindoretama, e isso me obrigaria a repensar a pesquisa, devido as mesmas questões que se apresentavam diante da situação. Foi mais uma vez um momento em que tive de parar tudo para pensar qual decisão deveria ser tomada, posto que a experiência em Beberibe foi rápida e já se fez abortar logo no primeiro dia.

Coincidentemente, nesse período, eu havia prestado concurso para professor assistente na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) que, até então, não me havia convocado para assumir o cargo. Porém, em meio a essa nova desarticulação da pesquisa em Beberibe, eis que tal convocação chegou-me e, por isso, era hora de “por o pé na estrada” e assumir minha vaga na citada instituição.

Mas, o que eu deveria fazer com a pesquisa? Como viver esse encontro e estabelecer uma interação com o **outro** se a todo o momento esse **outro** me escapava como areia pelos dedos? Parecia que a pesquisa estava me reservando novos encontros e outras interlocuções.

Muitas coisas me faziam questionar sobre até que ponto tais mudanças seriam salutares ao trabalho, pois naquele momento eu não estava deixando apenas uma cidade pela outra, mas indo em direção a um novo Estado, e quem sabe a uma realidade bastante distinta da que dava significado ao “texto” dos professores cearenses. Seria, então, no Rio Grande do Norte que eu conseguiria, finalmente, estabelecer o encontro com o **outro** nesta pesquisa? Era preciso “pegar a estrada”, já que eu estava convencido de que, pelos motivos supracitados, esse encontro também não havia se efetivado em Beberibe.

Para responder a tais questões, busquei apoio novamente em Amorim (2001) ao dizer que, na visão de Bakhtin, a **estrada** é o **cronotopos** mais difundido para o tema do encontro. De acordo com a autora brasileira,

na estrada, os encontros inesperados acontecem. Esses encontros colocam em jogo, justamente, a possibilidade de mudança de estrada ou de rumo, e nisto reside, a nosso ver, o aspecto mais interessante desse **cronotopos**. É que ele é lugar por excelência de alteridade: o encontro com o outro traz em si a possibilidade de [nos] desencaminhar. (p.223).

Como podemos perceber, parece que isto era o que estava acontecendo comigo. Havia uma **estrada** e uma **viagem** a minha frente. Entretanto, era preciso pensar bem sobre qual seria meu **cronotopos**, pois, ainda consoante Amorim (2001), se o **cronotopos** do encontro tende a ser a estrada, o da viagem é, sem dúvidas, o desenraizamento. Nesse sentido, a estudiosa diz que a **estrada** é aberta e infinita no que concerne às possibilidades de bifurcação, de desvio e de retorno.

Do mesmo modo, a **viagem**, em seu desenraizamento, causa mudança de referências que provoca “uma espécie de suspensão do tempo e do espaço pelo fato de estar fora das circunstâncias habituais” (*Idem*, p. 227). Ainda segundo Amorim, é

por esse motivo que não é possível acostumar-se com tal situação. Sua intempestividade se iguala também ao tempo suspenso da pesquisa, e “mesmo com a maior disciplina, não controlamos nosso tempo [porque] toda organização está submetida ao imprevisto”. (*Ibidem*). Portanto, por estar envolvido em uma atividade de pesquisa, a qual requer o mínimo de rigor e regularidade, eu precisava pensar como sair dessa iminente fluidez de territorialidade que a todo instante me perseguia.

Apesar de perceber que o sentido da pesquisa se mostra por meio do que é desconhecido e por muitas vezes imprevisível, eu ponderava que era preciso haver alguma acomodação na localização do encontro com os sujeitos. Isto implicaria uma estabilidade mínima que me fizesse entender as regularidades da situação pesquisada, mesmo sabendo que as realidades humanas se caracterizam por serem instáveis e se produzirem em um constante devir. Nesse sentido, Amorim (2001) me ajudou a avançar ainda mais quando transpôs a noção de **cronotopos** para o domínio das Ciências Humanas, dizendo que em tais ciências ele se materializa no **campo** da atividade de pesquisa.

Em relação aos outros dois **cronotopos**, acima citados, o campo é definido por Amorim (2001) como

um espaço fechado. Mesmo se de um ponto de vista geográfico, ele pode ser aberto e sem limites, ele se fecha [apenas] pelos objetivos da pesquisa. O fechamento é necessário pelo fato de que o encontro deve, na medida do possível, produzir-se sob controle, isto é, sob condições reprodutíveis ou pelo menos transmissíveis à comunidade científica. (p. 224).

Desse modo, o campo não enclausura a pesquisa em um determinado espaço geográfico por causa do fechamento que se faz necessário. Ele se abre sempre às possibilidades de um novo encontro com o **outro**, mesmo que esse **outro** não seja mais o **mesmo** devido ao caráter cronotópico da existência humana.

Após essas reflexões, compreendi que a mudança para o Rio Grande do Norte não impediria o delineamento de meu **campo** de pesquisa. Isto se justifica

devido ao fato de que se forem os objetivos o que estabelece os limites de nossa ação, tanto no tempo quanto no espaço da pesquisa, então, essa atividade pode sempre se concretizar dentro do **campo** que eles ajudam a delimitar. Assim sendo, bastava que eu não mudasse os objetivos da pesquisa para poder constituir um **campo** e nele desempenhar o projeto que havia organizado.

Embora tivesse definido que a pesquisa se realizaria no Rio Grande do Norte, vale ressaltar que o fato de eu estar residindo nesse Estado não a inviabilizaria, caso fosse realizada em Pindoretama, Cascavel ou Beberibe. Porém, sua execução se tornaria bem mais difícil devido a questões tanto econômicas como de tempo, e em função dos prazos exigidos quando se está em um curso de pós-graduação. Em adendo, é preciso dizer que a compreensão da mobilização dos professores da EI em relação a sua função não está presa aos professores do Ceará, embora esses mantenham suas particularidades. Isso se explica porque no **cronotopos** do **campo**, segundo o que apresentei, acima, o encontro com o outro poderá sempre ser legitimado pela comunidade científica na medida em que obedecer a certas regularidades “impostas” pelos objetivos a serem alcançados.

No próximo capítulo, então, falarei das técnicas que utilizei para construir e analisar os dados da pesquisa e alcançar os objetivos propostos. Além disso, relatarei boa parte das experiências singulares que tive com os sujeitos pesquisados. Foram momentos que traduzem um encontro com meu **outro** em seus próprios espaços de atuação, tais como a sala de aula e de planejamento. Isto se explica porque algumas dessas experiências serão utilizadas no momento da análise e da interpretação dos dados como reforço aos meus argumentos para defender a seguinte Tese:

A relação com o saber do professor da EI, na escola pública, enquanto experiência de aprendizagem profissional, tem se caracterizado por uma fragilidade em suas dimensões epistêmica e identitária. No entanto, para compreender que tal fragilidade não implica, necessariamente, uma ineficiência, ineficácia ou má qualidade do trabalho do professor, mas

uma circunstância momentânea na história de sua experiência profissional, é preciso fazer uma leitura em “positivo” da ação docente na EI, focalizando os móveis que impulsionam o professor a sua aprendizagem, os sentidos que ele atribui à atividade que realiza e os saberes que privilegia para atender às especificidades do saber “cuidar e educar”.

CAPÍTULO 2

O contato com a alteridade e a análise da realidade observada

Na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente. [...] Seria ambicioso, da sua parte, preestabelecer, rigorosamente, o método para executar o trabalho. Os planos evoluem à medida que se familiariza com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação direta.

(BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 83)

A epígrafe acima destaca com clareza o conceito de pesquisa com o qual me identifico e cujos princípios adotei para a realização deste trabalho. Durante a sua concretização, convivi, tal como um “viajante aventureiro”, com muitas situações imprevistas no “encontro” com os sujeitos que me ajudaram também a percorrer a “estrada” e a estabelecer o “campo” da pesquisa. Assim, se no capítulo anterior busquei delinear o objeto de estudo e explicitar os princípios que orientaram a atividade de pesquisa, à medida que refletia sobre minha própria relação com o aprender pesquisar, neste capítulo pretendo descrever, a partir de tais princípios, o contexto do campo de pesquisa e a metodologia utilizada para dar conta desta complexa tarefa.

Ao mesmo tempo em que se pode rotular como metodológico, este capítulo já apresenta dados importantíssimos para que se perceba o contexto no qual o texto das professoras de Assú foi construído. Descrever tal contexto ajudou-me a analisar melhor os dados, posteriormente, levantados. Com isso, considero que o relatório da pesquisa ganha muito de sua coerência interna, a partir do que apresento neste capítulo.

Inicialmente, farei uma descrição do contexto em que se deu a pesquisa, para em seguida, narrar os primeiros contatos que mantive com os sujeitos. Dando continuidade ao relatório, delinearei os procedimentos utilizados para a construção, o tratamento e a análise dos dados, ao mesmo passo em que justificarei as decisões que foram necessárias para o alcance dos objetivos propostos no projeto da pesquisa. Finalizarei, descrevendo um pouco do cotidiano das professoras na escola como resultado das primeiras análises, feitas com base nas observações acerca da conjuntura do campo de pesquisa.

2.1 – O campo como espaço de encontro com o outro: um eixo da produção de saber para o pesquisador junto aos pesquisados

Consoante às explicações de Amorim (2001), o **campo** corresponde à construção de um lócus para o encontro do outro que auxilia o pesquisador a se situar em sua atividade de busca e se relaciona com a pretensão “de descobrir no encontro com o outro alguma coisa que se repete e que se faz sistema” (p. 224). Ao ter essa pretensão como meta, parece ser possível ao estudioso das Ciências Humanas atingir a formulação de propriedades acerca de seu objeto que lhe “garantam” a legitimidade científica que a Academia exige. Portanto, para que a experiência empírica do encontro entre o pesquisador e seu outro e as relações espaço-temporais dessa experiência sejam definidas, é preciso que se estabeleça o **campo** no qual o referido encontro, em todos os seus obstáculos e possibilidades, possa se organizar como um eixo da produção do saber do pesquisador.

Conforme já havia mencionado no capítulo anterior, no primeiro semestre de 2005 fui chamado a assumir o cargo de professor assistente na Faculdade de Educação da UERN. Ao tomar posse desse cargo, no *Campus* Avançado da cidade de Assú, fiz algumas visitas às instituições escolares do município em função do acompanhamento ao estágio dos alunos no curso de Pedagogia. Nessas visitas, pude perceber que o nível de formação inicial dos professores, as condições de trabalho e de salário, bem como as características das regiões do município onde moram são bem próximas às dos professores do Ceará.

O acompanhamento do estágio me permitiu constatar que as experiências e o modo de vida dos professores da cidade de Assú e do Ceará encontram mais semelhanças do que diferenças. No que concerne ao trabalho na Ei, as dificuldades enfrentadas pelos professores são, basicamente, as mesmas: infra-estrutura precária das instituições pré-escolares, escassez de tempo para a prática de estudo pessoal, elevado número de crianças por professor, poucos recursos pedagógicos disponíveis, especialmente brinquedos, pouca participação familiar e ausência de subsídios institucionais para ações de planejamento e de acompanhamento das atividades educativas junto às crianças. Diante de tais fatores e da probabilidade de uma permanência duradoura em Assú, não tive mais dúvidas em eleger tal cidade como lócus para o **campo** desta pesquisa.

Essa decisão também se fortaleceu devido ao fato de que o período de turbulências eleitorais, que tanto atrapalham o andamento das ações de educação, já havia passado em Assú e as atividades do cotidiano pareciam ter se ajustado à normalidade. Por essa razão, os professores e os demais atores do cenário educacional da cidade já se encontravam devidamente localizados e em pleno exercício de suas atribuições. Mediante aquele panorama, certamente, seria muito difícil que me deparasse com uma nova **estrada** como **cronotopos** ou que padecesse de mais um desenraizamento súbito, tal como ocorrera por duas vezes no Ceará.

2.1.1 – A descrição do campo estabelecido e a Educação que nele se tem experienciado

A cidade de Assú está localizada a 246 km de Natal, capital do estado, e nela vivem, atualmente, mais de 48.000 habitantes. Foi elevada à categoria de município por meio da Lei Provincial de nº. 124, de 16 de outubro de 1845 (cf. PINHEIRO, 2001). É uma cidade que valoriza bastante a cultura popular e se tornou conhecida como a **Atenas Norte-Rio-Grandense**, ou o município dos poetas, devido a muitas manifestações artísticas de alguns de seus habitantes²⁹. No mês de junho, a administração municipal costuma promover uma festa para o padroeiro da cidade, a qual já recebeu o título de “a festa de São João mais antiga do mundo”. Assú é, por outro lado, um grande produtor de frutas e também de petróleo, configurando-se assim como uma forte economia dentro do Estado do Rio Grande do Norte. Por essa razão, a cidade foi a primeira a receber em 1974 um *campus* avançado da UERN após a fundação do seu *campus* sede em 1968, na cidade de Mossoró.

Em relação à Educação, segundo o relato de Pinheiro (2001), a institucionalização da escola pública em Assú deu-se por meio dos Grupos Escolares, os quais se constituíram como um passo de modernidade dado pela cidade rumo à instrução de seus munícipes. De acordo com a autora, em 1908, o estado do Rio Grande do Norte seguiu o exemplo dos demais estados brasileiros, criando tais instituições, as quais

utilizavam métodos modernos de ensino nas salas, em substituição às Cadeiras de Instrução Primária. Essa modalidade de instituição escolar [os Grupos Escolares...] constituía um conjunto de escolas com direção comum, embora cada qual mantivesse sua organização interna. Nesse estabelecimento de ensino se desenvolvia o curso primário, traduzido pelas escolas infantil e elementar, podendo funcionar com turmas mistas ou por sexo. [...] A cidade de Assú, assim como todo o estado do Rio Grande do Norte, não contava com prédios destinados ao desenvolvimento de práticas escolares. Até então as escolas funcionavam na residência do(a) professor(a). A preocupação do poder público estadual em criar

²⁹ Ver, por exemplo, o artigo de Ferreira (2007) sobre o poeta assuense Renato Caldas.

estabelecimentos próprios ao ensino, atendia às mudanças que ocorreram na economia brasileira, no processo de formação do Estado Moderno, durante a primeira metade do século XX. Embora de forma emergente, a sociedade brasileira vivia um período de industrialização, que exigia a modernidade e racionalidade dos setores público e privado. (pp. 33-34).

Tal racionalidade ainda orienta as instituições escolares da cidade, as quais tiveram de passar por modificações acentuadas tanto no que se refere à estrutura física quanto à forma de organização, mormente nos aspectos administrativos e didático-pedagógicos.

De acordo com o que pude apurar, atualmente a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer administra o funcionamento das escolas públicas municipais dividindo-as em oito (08) Centros Regionais de Ensino (CRE). Há centros que chegam a reunir até cinco (05) escolas de EF, as quais funcionam algumas com e outras sem a etapa da EI; mais especificamente a pré-escola haja vista a creche não ser contemplada nesses espaços. Ao tomar como base essas informações, penso que apresentá-las pode ser relevante na medida em que elas tendem a nos fazer ampliar a compreensão sobre a política de educação em Assú, possibilitando uma elaboração de hipóteses sobre o que parece ser prioridade de fato em termos de atendimento educacional para o município.

Isto se justifica porque se, de acordo com Bujes (2001, pp. 16-17), a EI deveria configurar uma experiência educacional da criança, realizada, conjuntamente, pela instituição educativa, a família e a sociedade, ela parece ter-se tornado uma tarefa, quase que exclusivamente, da primeira parte desse triângulo. Além disso, a instituição educativa é tomada, na prática, apenas como sinônimo das ações empreendidas pelo professor, desconsiderando-se a relevante atuação que deveria ter a supervisão escolar, a coordenação pedagógica e, principalmente, o gestor da instituição. Em complemento, Bujes (*ibidem*) ainda realça interpretações equivocadas de alguns setores da administração pública, acerca do que é uma experiência educativa em creches e pré-escolas, especialmente em relação às camadas populares.

A autora denuncia, por um lado, “a submissão, o disciplinamento, o silêncio e a obediência” da criança e, por outro, a “escolarização precoce”³⁰, como sinônimo de antecipação do EF, por meio de atividades com lápis e papel, da alfabetização e da numeralização precoces, da restrição dos movimentos do corpo, da rigidez nos horários e das rotinas repetitivas, em geral, “pobres e empobrecedoras”. Por esse motivo, a EI ainda é avaliada como detentora de baixos índices de qualidade, como uma ação orientada pelos modelos assistencialista e/ou escolar, além de uma política que ainda dista da concretização do desejo de melhorar o atendimento às crianças. No entanto, não se pode, simplesmente, atribuir tais fatores aos professores e a suas limitações; principalmente, naquilo que concerne à formação específica que tal campo de conhecimento demanda.

No que diz respeito especificamente à EI, Assú parece seguir o modelo de grande parte dos municípios brasileiros, tratando-a como sendo um encargo a ser distribuído “entre os setores de assistência social, sobretudo as creches, e os órgãos ligados à educação, sob cuja responsabilidade [está] a parte mais significativa da oferta de pré-escola” (VIEIRA & ALBUQUERQUE, 2002, p. 91). Isto se explica porque a Secretaria de Educação de Assú se responsabiliza, prioritariamente, pelas crianças com a faixa etária entre três anos e meio e cinco anos, já que, até o momento da presente pesquisa, ainda não houve a integração das creches ao Sistema de Ensino, tal como determina a LDB (BRASIL, 1996). As crianças menores de três anos são atendidas pela Secretaria Municipal da Assistência Social, não se configurando tal atendimento como uma política de Educação, mas de assistência.

Paralelamente a isto, um outro descuido com a Educação no município foi percebido também em relação ao próprio órgão que a administra. A Secretaria de Educação, devido às muitas atribuições que lhe competem, deveria, a meu ver, contar com uma sede própria, ampla e autônoma. Ao contrário disso, funciona em

³⁰ Movida pela mesma preocupação, Nascimento (2003) ressalta o risco de termos na prática das instituições da EI uma “leitura escolar” desta etapa da educação básica, a qual seria compreendida, em franco diálogo com Cerisara (2003) e Abramowicz (2003), como a preparação precoce das crianças para o Ensino Fundamental.

uma estrutura vinculada à Secretaria Municipal da Saúde, com acomodações bastante precárias. Dessa maneira, é impossível não construir determinadas inferências sobre os muitos problemas que enfrentam os professores da EI e os demais atores sociais do campo da educação na referida cidade.

Em todo o município de Assú é oferecido o atendimento³¹ para vinte e nove (29) turmas de pré-escola, atingindo o contingente de seiscentos e setenta e três (673) crianças. De acordo com esses números, é possível calcular a presença média por turma que é de vinte e três (23) crianças. Essa frequência foi constatada por mim em um dos CRE, no qual se localiza uma escola com nove (09) turmas de Educação pré-escolar, e foi nela em que fixei a atividade de pesquisa. A escolha se justifica porque considero que o trabalho de construção dos dados poderia render “bons frutos” se eu o vivenciasse, com mais afinco, no dia-a-dia dos professores de uma mesma escola. Por esse motivo, decidi trabalhar no Centro de Educação Infantil de Assú (CEIA)³², nome fictício atribuído por mim à referida escola que concentra as nove turmas da EI.

É importante salientar que o nome CEIA é fictício não apenas para resguardar a identidade da escola, mas também porque nela a EI divide espaço com os outros níveis de Educação Básica. A escola trabalha com o EF pela manhã e pela tarde, mantendo igualmente algumas turmas à noite, na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Como é possível supor, a EI não é prioridade nessa escola e, por isso, as turmas de crianças menores de seis anos disputam pelo espaço destinado às outras crianças em idade superior à delas, durante o dia.

³¹ Os dados aqui apresentados se referem à matrícula de 2005.

³² É possível fazer uma leitura bastante dialógica desse acrônimo, como a que proferiu a professora **Ana Iório Dias** em minha banca de defesa. **CEIA** sugere a reunião de pessoas em volta de uma mesa com objetivos comuns: alimentar-se, conversar, divertir-se, comemorar, etc. Essa, portanto, poderia ser também uma explicação para sua utilização, já que durante a pesquisa minha intenção era apreender sobre o trabalho conjunto das professoras no âmbito da escola.

O espaço que é reservado para a EI se localiza na parte baixa do terreno da escola, ao lado da quadra de esportes. Ali, encontra-se um bloco de salas muito pequenas e bem próximas umas das outras, o que dificulta o trabalho docente devido ao barulho produzido pelas crianças. Desde minhas primeiras visitas à escola em setembro de 2005, para o início da pesquisa, até o final daquele ano, as aulas das crianças foram realizadas no mencionado bloco de salas. Devido a reclamações constantes acerca da má acomodação das crianças e do pouco espaço para desenvolver as atividades, a prefeitura de Assú, por meio da Secretaria de Educação, prometeu reformar e ampliar as salas de modo que no início do ano de 2006 já houvesse melhores condições de trabalho.

Ao serem desativadas, no final de 2005, as salas de aula da EI acumularam muita poeira e bastante lixo trazidos pelo vento. Além do lixo e da poeira, as fezes dos morcegos e dos pardais, que ali construíram seus ninhos, deixaram no ambiente um cheiro forte e insuportável, bem como uma aparência de local abandonado. Assim, sob a expectativa da reforma prometida, aguardei até o mês de março de 2006 para que as atividades com as crianças fossem reiniciadas. Como tal reforma não chegou nem mesmo a ser iniciada e as salas, que tinham sido desativadas, tornaram-se inviáveis para qualquer tipo de atividade, a direção da instituição, juntamente com o corpo docente e as famílias das crianças, decidiu iniciar as aulas, utilizando outras salas porque julgou inadmissível um adiamento por mais tempo. Considerou-se, também, que a reforma das salas jamais ficaria pronta em um curto espaço de tempo e foi, portanto, nesse cenário conflituoso que a pesquisa começou a se estruturar.

2.1.2 – Os sujeitos da pesquisa

Conforme o leitor já pode ter inferido, os sujeitos que colaboraram com a presente pesquisa correspondem às professoras³³ que assumem as nove turmas da EI

³³ Nos outros níveis de educação que funcionam na escola há uma forte presença masculina no corpo docente, mas na EI predomina inteiramente a presença das mulheres.

no CEIA. As professoras são responsáveis por crianças que variam entre os três e os seis anos de idade, e cujas turmas são assim denominadas e distribuídas: **Jardim I** – corresponde ao atendimento das crianças de três aos três anos e meio; **Jardim II** – turma de crianças dos quatro aos quatro anos e meio; e **Jardim III** – turmas de crianças dos cinco até os seis anos. Em termos de quantidade, tais turmas se dividiam do seguinte modo: 01 (uma) turma de Jardim I, 03 (três) de Jardim II e 05 (cinco) de Jardim III.

Para tentar descrever um certo perfil das 09 professoras que participaram deste estudo, elaborei o quadro abaixo, por meio do qual se pode ter uma idéia de suas principais características.

Quadro I – Características dos sujeitos da pesquisa

ITENS	CARACTERÍSTICAS	QUANTIDADE
Sexo	Mulheres	09
	Homens	00
Idade em anos	30 a 40	05
	41 a 50	03
	51 a 60	01
Religião	Evangélica (Protestante)	01
	Católica	05
	Sem religião definida	03
Estado civil	Solteiras	02
	Casadas	07
Filhos	Somente 1	04
	Até 2	05
Funções na escola	Somente professora da HEI	03
	Professora da EI e supervisora	02
	Professora da EI e do Ensino Fundamental regular	03
	Professora da EI e do Ensino Fundamental (EJA)	01
Estatuto	Efetivos	09
Anos de docência	01 a 10 anos	03
	11 a 20 anos	04
	21 a 30 anos	02
Anos de docência na EI	01 a 02 anos	03
	03 a 05 anos	02
	07 a 10 anos	04
Formação acadêmica	Graduação em Pedagogia	08
	Graduação em outra área + Pedagogia	01

Adaptado de Lomonaco (1998)

Todas são do sexo feminino com idade entre 34 e 52 anos que trazem consigo os sinais de uma região marcada, sobretudo, pelas poucas oportunidades de estudo e de trabalho. A maioria delas trabalha na Ei em um expediente e desenvolve outra função no expediente seguinte. Todas possuem formação em nível superior, a maioria por meio do curso de Pedagogia, mas que só foi freqüentado depois do ingresso na carreira do magistério. Pelo que pude constatar, o curso de Pedagogia foi procurado quase sempre como uma segunda opção de formação acadêmica ou, em alguns casos, devido à necessidade de continuar trabalhando como docente.

Como podemos ainda observar, elas são em sua maioria casadas e tiveram, no máximo, dois filhos. No geral, professam ser adeptas da religião católica, havendo também as que simpatizam com os evangélicos e as que não se definiram por uma religião. Não obstante a importância das informações, acima, para esta parte da Tese, apresentarei, no Capítulo 3, alguns pormenores das histórias singulares de cada professora, o que me permitirá analisar suas experiências pessoais e profissionais e a mobilização em relação à atividade de cuidar e educar crianças.

Apesar das diferenças individuais, as professoras moram na mesma região da cidade de Assú e, por isso, compartilham de certas experiências que são semelhantes e contribuem para aproximar os seus modos de vida na cidade. Vivem na periferia onde prevalecem construções de casas de alvenaria bastante simples, nas quais se pode constatar a convivência multifamiliar, ou seja, em uma mesma casa moram mais de uma família. Tais famílias são constituídas pelos relacionamentos dos filhos das professoras que, por falta de condições financeiras, acabam morando na casa dos pais após o casamento.

Por essa razão, a sociabilidade que se pode constatar ali é regida pela cooperação e pela ajuda mútua entre os moradores do bairro. A tendência, nesse caso, é o estabelecimento de importantes relações de vizinhança, especialmente por se tratar, às vezes, de membros de uma única família. Ademais, as condições socioeconômicas dos moradores favorecem a sua aproximação em torno das

dificuldades e dos muitos problemas que lhes afligem na cotidianidade, e para os quais eles têm de encontrar soluções pensando na coletividade.

Nessa região da cidade, é comum a presença de bordéis que funcionam sem a menor regularização do poder público, expondo as famílias vizinhas às mais variadas cenas de violência. É comum também a violência familiar, prevalecendo o espancamento das mulheres pelos maridos e também dos filhos como forma de castigo. A violência na rua é flagrada nos acidentes de trânsito, visto que o acesso ao bairro se dá por meio de uma rodovia estadual bastante movimentada. Além dessas ocorrências, há ainda os casos de homicídios que são comuns, inclusive quando o alvo são as crianças.

Mas, o bairro onde moram as professoras oferece um razoável serviço de saúde por meio do Hospital Regional de Assú, no qual se realizam atendimentos de emergência, consultas e pequenas cirurgias. Além do hospital, os moradores podem contar com uma assistência odontológica e com o serviço dos Agentes Comunitários de Saúde. Mesmo que tais serviços possam ainda ser insuficientes, os moradores dessa região podem se deslocar com facilidade, contando com os serviços de transporte urbano e interestadual, os quais funcionam, paralelamente, aos serviços de táxi e de mototáxi, que são bastante comuns no município.

No que concerne ao lazer e aos lugares onde as pessoas possam se encontrar, a cidade tem muito pouco a oferecer. Por esse motivo, além dos eventos promovidos pelas igrejas e de algumas manifestações culturais, especialmente as do período junino, a escola é o espaço principal de convivência social para as professoras. Nesse sentido, podemos inferir que o local de trabalho assume um lugar preponderante na vida desses sujeitos. Isto explica, inclusive, algumas afirmações acerca da escola que denotam insatisfações com aquele ambiente, haja vista a sua estreita relação com a idéia de um desgaste físico e emocional promovido pelo trabalho.

A respeito do nome das professoras, mesmo que elas me tenham autorizado a utilizá-las sem o menor constrangimento, assim como suas falas, ao finalizar o trabalho de pesquisa optei por pedir a cada uma delas que sugerisse um nome fictício com o qual gostariam de ser identificadas no relatório da Tese. Obviamente, esses nomes seriam conhecidos somente pela professora que o escolheu e por mim. Além de resguardar o nome real dos sujeitos, foi possível estabelecer, desse modo, um diálogo ainda mais fecundo com eles, a partir da sua autodenominação na pesquisa. Assim sendo, as professoras passarão a ser chamadas neste relatório pelos seguintes nomes: GLÁUCIA, RAMIRA, LUIZA, SABRINA, MARGARIDA, ESTRELA, ISABEL, BEATRIZ e PAULA.

2.2 – A entrada no campo e a relação com as professoras

Os primeiros contatos que mantive com os atores do CEIA aconteceram no final do último semestre de 2005. Todavia, não considero que a pesquisa tenha se iniciado nesse período, posto que não havia nada ainda muito estruturado para isso. Minha intenção era fazer o reconhecimento dos espaços na escola e estabelecer algumas relações iniciais com os sujeitos, a fim de melhor planejar a pesquisa. Além disso, conforme sugerem Bogdan & Biklen (1994), estava a perseguir a finalidade de deixar os sujeitos tão à vontade que pudessem chegar ao ponto de me fazerem confidências.

Essa foi uma tarefa bastante difícil, especialmente no caso das professoras da EI, pois no início do trabalho elas se mostraram um pouco “incomodadas” devido a minha atenção se voltar de maneira mais acurada para suas atividades. Embora já conhecesse algumas pessoas da escola, com quem mantive os primeiros contatos em outras ocasiões, meu interesse pelas professoras da EI, suas práticas e discursos se tornava evidente para todos e, de certa maneira, as incomodava. Em consequência de tal interesse, aliado ao fato de eu ter me apresentado como professor da Universidade, alguns receios e expectativas surgiram entre as professoras.

Uma primeira sensação que elas tiveram a meu respeito foi a da chegada de alguém que sabia mais do que elas e que estava ali para “inspecionar” o seu trabalho.

Eu achei que você era um ... que vinha pesquisar o quê que a gente... o quê que a gente tava fazendo com essas crianças, se a gente tava sa... é sabendo lidar com essas crianças, o quê que a gente tava fazendo, se o que a gente tava fazendo era certo, ou era errado... eu pensei também que você vinha até nos auxiliar no planejamento da gente (**Isabel**).

Eu imaginava que você ia ficar nas salas de aulas observando a gente, como seria o nosso trabalho, se eu estaria trabalhando bem, se não. Assim ... Imaginava também que você fosse ensinar alguma coisa pra gente, né? Alguma coisa que a gente ainda não sabe ou quer aprender. Era isso que eu imaginava, mas principalmente que você ia ficar observando nas salas de aula (risos). Então eu já pensava assim: Meu Deus, será que ele... será que ele vai gostar do meu trabalho? Será que ele vai achar que eu tô trabalhando bem, ou não? (**Sabrina**).

Eu não conheci você igual com as outras meninas, né? Você lembra? Eu não te vi logo que você chegou. Então, eu cheguei aqui uma manhã, e você já tinha vindo um dia ... acho que a tarde! Não sei como foi o seu primeiro dia aqui! Eu sei que eu não te avistei de jeito nenhum! De forma alguma eu o vi! Então, conversando com as meninas e elas me dizendo que tinha essa pessoa na escola, eu disse: eita! Veio fiscalizar o nosso trabalho! (risos) Eu disse: pelo amor de Deus! (**Estrela**).

Essas falas foram gravadas em conversas espontâneas com as professoras. Conforme se pode perceber, minha presença despertou, no início, a construção de uma imagem de alguém que vinha para avaliar o trabalho e que, a partir dessa avaliação, poderia propor mudanças no modo de conduzirem sua prática.

É compreensível que as professoras tenham pensado dessa maneira porque seus comentários não são de toda sorte infundados. Eles vêm confirmar o que Charlot (2002b) observa sobre o relacionamento que comumente se estabelece entre os professores da educação básica e os pesquisadores que freqüentam as escolas. De acordo com o autor, esse relacionamento

é, muitas vezes, vivido pelos professores como situação de avaliação, numa relação hierárquica: o professor formador pertence à universidade e a universidade despenca nas cabeças a hierarquia do saber. [...]; e qualquer que seja o comportamento do professor da universidade, por mais simpático que seja, o professor [da educação básica] vai sentir-se avaliado, vai sentir uma hierarquia intelectual (p. 92).

Apesar de todos os cuidados que os pesquisadores procuram tomar, é sempre possível que essa impressão inicial seja tecida na situação de pesquisa, conforme ficou bem evidente no comentário da professora **Estrela**.

Quando eu perguntei por você, me disseram: Ele veio aí ontem. Fiquei um pouco preocupada, mas aí a minha amiga me disse: - *Não, mulher, ele é uma pessoa tão bacana!* Aí, eu disse: - *Sim, eu sei!!* Então, aí foi criando... criei essa imagem antes de lhe conhecer, né? Então, eu lhe vi outras vezes. Você chegou... a gente nem chegou a conversar! Você sentou ali à mesa e só disse assim: - *Acho que você não estava no dia que eu vim, não é?* Eu disse: - *Não, não estava!* E eu um pouco tímida. Você... esse doutor, aí, que eu não... nem sei quem é! Primeiro eu vou estudar pra pisar no terreno, e aí você muito espontâneo, uma pessoa muito bacana, e a gente foi vendo que não era nada disso (**Estrela**).

De acordo com essa fala, parece-me coerente a afirmação de Bogdan & Biklen (1994) segundo a qual todo início de trabalho investigativo comporta um risco que pode, dependendo da condução do processo, minar a qualidade do trabalho de campo, devido, exatamente, às fragilidades por que passa o estabelecimento das relações entre o pesquisador e os seus colaboradores. Ciente desse risco, procurei ganhar a confiança das professoras por meio de um contato diário, sem muitas perguntas e deixando-as bastante à vontade para responder, ou não, uma ou outra indagação que, por ventura, fosse feita.

O estreitamento dessa relação de confiança começou a acontecer por meio dos encontros semanais para o planejamento. Quando cheguei ao CEIA para realizar efetivamente a pesquisa, já se havia passado um bom tempo desde minha primeira visita. Estávamos em março de 2006 à espera de que as salas de aula da EI ficassem prontas para receber as crianças. Devido a esse contratempo, a solução que a diretora da instituição encontrou, juntamente com as professoras e as famílias das crianças, foi a de realizar as aulas apenas aos sábados³⁴. Durante a semana, as salas de aula estavam disponíveis apenas para as turmas do EF e aos sábados eram ocupadas quase que o dia inteiro pelas professoras e crianças da EI.

³⁴ Mais adiante, falarei da mudança ocorrida em relação às aulas do sábado, as quais acabaram sendo suspensas e transferidas para a semana devido à rejeição por parte das crianças.

Para não ficar sem ocupação na semana, as nove professoras vinham à escola, de terça a quinta-feira, para o planejamento das aulas do sábado. O planejamento acontecia na sala dos professores, lugar onde se reuniam todos os docentes da escola, tanto na hora do intervalo como em outros momentos. Conjugada a ela, estava a sala da Supervisão Escolar, função que era desempenhada por quatro profissionais, duas das quais também exerciam o papel de professora da EI. O ambiente era muito agradável, com uma boa ventilação, mas muito barulhento devido à proximidade das salas de aula.

Havia uma mesa grande em volta da qual nos reuníamos e onde as quatro supervisoras atendiam, em forma de revezamento, tanto aos professores da EI quanto aos do EF. Durante o planejamento das aulas da EI, o papel da supervisora que estava conosco se reduzia a dar um suporte às professoras no que concerne ao material que iriam precisar para planejar. Desse modo, seu trabalho consistia em expor muitos livros didáticos da EI, e dos primeiros anos do EF, sobre a mesa da sala, providenciar a cópia das tarefas no mimeógrafo, além de suprir a necessidade de outros recursos tais como papel ofício, cartolinas e pincéis.

Como as professoras se reuniam durante a semana para elaborar suas aulas, foi por meio dessas reuniões que consegui me aproximar de todas elas, ao mesmo tempo, a fim de explicitar os interesses da pesquisa. Na primeira dessas reuniões, fui muito bem recebido pelo grupo com palavras de boas vindas e, após as apresentações coordenadas pela diretora da escola, recebi um “recado” muito claro. Uma das professoras, chamada **Margarida**, disse que eu era muito bem-vindo, mas deixou escapar, em outras palavras, que sua disponibilidade para cooperar comigo tinha um preço.

Segundo a professora, minha convivência poderia se dar em forma de troca, pois se eu estava ali para aprender com elas, também poderia dar alguma contribuição para a melhoria do seu trabalho. Além disso, a professora **Margarida** me solicitou que não “observasse” apenas as suas falhas, posto que elas também se

colocavam na posição de quem quer e precisa aprender sempre mais. Entendi o “recado” e me pronunciei acerca das intenções deste trabalho. Contudo, apesar das explicações acerca da pesquisa, uma expectativa se mostrou, constantemente, presente nos comentários das professoras acerca do que elas imaginavam em relação as minhas visitas na escola.

Eu pensei que você ia ajudar a gente bastante, né? É... é passar novos conhecimentos pra gente, fazer um curso, alguma coisa pra gente! Foi só isso o que eu imaginei (**Beatriz**).

Bom, quando falaram, assim, que vinha um professor pra trabalhar com a gente. Eu disse: Oh! coisa boa! Só assim ele vai ajudar a gente! Vai ser ótimo porque, assim, vamos ter mais conhecimento ainda! Aí, quando você chegou, né? se apresentou e tudim, eu disse: - Esse aí é o professor? A diretora disse: - É. Aí, eu achava assim que você vinha trabalhar com a gente! Assim.. que você vinha passar... os seus conhecimentos pra gente, entendeu? Eu disse: - Oh! Coisa boa! (risos) Então, vai aumentar mais os conhecimentos da gente! (**Luiza**).

Diante desses comentários, fiquei receoso de não conseguir desfazer tal expectativa, pois ela não correspondia ao meu intuito naquela escola. Como se pode perceber, as professoras estavam ávidas por uma ajuda em relação ao trabalho docente. Nesse sentido, depositaram em mim as expectativas dessa ajuda, visto que a coordenação pedagógica da escola não estava atendendo às necessidades profissionais daquelas professoras. Além dessa expectativa, a resistência silenciosa a minha presença se fazia mostrar, constantemente, por meio das perguntas: **Estou fazendo certo? Será que é assim que eu devo fazer? O que você está achando de nosso planejamento?** Apesar de responder, calmamente, a essas perguntas, sentia que elas estavam atravessadas por um ranço avaliativo em relação a mim.

Acredito que esse tenha sido um dos principais conflitos da minha relação com a alteridade naquela escola. Foi preciso dizer que eu não viria mais aos planejamentos porque as professoras não haviam compreendido meus propósitos. Disse-lhes que não estava ali para julgar ou avaliar o trabalho delas nem tampouco para dar um curso sobre EI, já que eu tinha o objetivo de aprender sobre isso com elas. Depois desse momento, as professoras passaram a não tocar no assunto com

tanta freqüência e amenizaram os comentários acerca de minhas observações, embora não tenham deixado, completamente, de fazê-lo.

Na compreensão das professoras, caso fosse minha intenção dar aulas, ou prestar uma espécie de assessoria para elas, eu deveria passar-lhes alguns conhecimentos. Essa idéia de formação baseada no repasse de conhecimentos parece ter sido construída de maneira bastante sólida entre os sujeitos daquela escola. É como se todas tivessem introjetado a imagem do formador como alguém cuja função é passar conhecimentos para seus formandos. Desse modo, a postura das professoras diante do saber parece ainda distante de um **Eu** epistêmico³⁵ (CHARLOT, 2001; 2005), e denunciadora de uma experiência de formação que remete, freqüente e culturalmente, à noção de um repasse professoral.

Os sujeitos não percebem que sem o mínimo de desafio e de esforço intelectual, por meio do simples repasse, os conhecimentos pouco serão transformados em uma rica experiência de construção e reconstrução de saberes. Essa interpretação do ato de aprender para as professoras me remete a Mrech (2003) quando diz que a internalização de certos símbolos e imagens

não se dá de uma forma isenta. Há uma erotização dos símbolos e das imagens que faz com que os sujeitos não queiram se desligar de certas idéias, certas práticas, certos procedimentos. Com isto, a internalização dos símbolos e das imagens apresenta uma outra face: a da estagnação e paralisação dos saberes (p. 34).

Uma vez paralisados, os saberes não se renovam porque o seu processo de construção por meio da incorporação do que é novo também estaciona.

Com fulcro nessas reflexões, para que eu não alimentasse mais ainda as expectativas das professoras, foi preciso contextualizá-las sobre o como e o porquê eu deveria estar com elas, e também deixar claro que não eram as suas falhas que me

³⁵ O **Eu epistêmico**, segundo Charlot (2005), é o sujeito como puro sujeito de saber, que se inscreve no âmbito da universalidade, da objetividade, e que é distinto do **Eu empírico** porque este diz respeito ao Eu envolvido em experiências de natureza cultural, moral e social.

interessavam, mas, exatamente, o contrário: os muitos “dribles” dados na contradição imposta à realidade de professora da EI, especialmente devido ao fato de trabalharem com crianças tão pequenas e em condições tão adversas como aquelas. Portanto, elas ainda não haviam compreendido que meu olhar buscava descobrir a rota de suas pequenas vitórias quanto à superação das dificuldades cotidianas.

Os dias se passavam e o planejamento era desenvolvido em um ambiente bastante descontraído, especialmente na hora dos intervalos das aulas, pois se encontravam ali todos os professores da escola. Em muitas ocasiões, havia entre eles o caráter lúdico que se constata, normalmente, em grupos de amigos. Por isso, algumas brincadeiras relacionavam suas atividades profissionais com elementos da vida pessoal. Um dia, uma das professoras do EF começou a falar para as colegas de trabalho, em claro “tom de brincadeira”, que iria ser contemplada com uma medalha. De acordo com suas palavras, o professor, no caso eu, estava ali para constatar sua eficiência como profissional que estava completando 28 (vinte e oito) anos de trabalho pela educação, e que nunca havia se deixado abater pelo cansaço ou pela insatisfação.

Uma de suas colegas assaltou-me o turno, dizendo que gostaria de saber se ela também “se garantia em outro setor”. A palavra “setor” era usada ali pela professora como uma referência implícita à vida sexual da colega, ou seja, se ela “também era incansável na cama”. Nesse momento, interpretei que minha presença já não se fazia mais tão estranha, eu não me sentia mais um estrangeiro no país das professoras do CEIA. A liberdade com que teciam tais brincadeiras me levava a interpretar aquilo como um convite a participar daquela atmosfera “íntima” e amistosa, ou seja, uma expressão clara de que eu tinha sido aceito no grupo. Em adendo, as professoras pareciam me conceder a autoridade para atestar sua eficiência e divulgá-la a outrem.

Essas duas situações que vivenciei junto às professoras do CEIA me fizeram recordar a discussão de Charlot (2005) acerca dos universais da situação de ensino.

Os universais se referem às “características que estão relacionadas à própria natureza da atividade e da situação de ensino, quaisquer que sejam, aliás, as especificidades sociais, culturais, instrucionais dessa situação” (p. 75). Com base no que aventa o estudioso francês, e nas experiências que estou relatando, parece-me que poderíamos também falar em universais da situação de pesquisa, considerando, pois, as especificidades do paradigma adotado.

Consoante informação sobre a pesquisa em educação na França, Charlot (2002b) diz que quando se vai a uma escola para pesquisar,

muitas vezes os professores [...] dizem: “*Vocês têm que lhes dizer*”. Quem é “*lhes*”? Um conjunto vago dos poderes e das autoridades supremas. O pesquisador é percebido como um meio para lhes falar, falar a todas essas pessoas que nunca vimos na nossa escola, pessoas que têm que saber o quanto é difícil trabalhar nessa escola. Tudo isso vai tornar mais difícil o relacionamento entre o pesquisador e o professor (p. 92 [destaques no original]).

Procede dessa dificuldade no relacionamento entre o pesquisador e o professor o fato de que, muitas vezes, os sujeitos podem assumir duas posturas. Ou eles despejam sobre o pesquisador as suas angústias e expectativas ou se retraem por temer em falar certas coisas que possam comprometê-los junto às pessoas hierarquicamente superiores.

Vejamos, então, alguns exemplos nos quais as professoras com quem conversei assumem essas duas atitudes.

Dentro da sala há muitas dificuldades! Mas,... existe também os planejamentos que a gente tem dificuldade, porque eu acho que assim o suporte é pouco, né? Eles não têm muita coisa pra nos oferecer. Eu vejo isso. As pessoas não estão preparadas pra estar ali com a gente! Não tem essa bagagem toda... eu sei que não (**Paula**).

Quando eu assumi a sala de aula, a coisa não foi tanto como eu imaginava. Porque existe algumas falhas... a gente tem algumas dificuldades. Às vezes, a gente planeja e quando chega na sala de aula é tudo diferente. Às vezes, falta muita coisa pra gente (**Gláucia**).

Eu não pensei mal de você, não. Mas, quando você disse assim: ... uma entrevista. Eu disse: Ai, meu Deus do céu! Ele vai me botar numa saia justa! (**Beatriz**).

— *Você sente prazer em vir pra aula de manhã? em vir para a escola?*
— Essa é uma pergunta meio comprometedora (**Sabrina**).

Nesse sentido, as professoras desviaram o foco de seus comentários passando a me ver agora como um possível “canal de comunicação”, por meio do qual as suas vozes poderiam ganhar um eco desejado. O discurso das professoras revelava que eu poderia levar, por meio da pesquisa, essas insatisfações ao conhecimento daqueles que administram a educação na escola, e, até, no município.

As angústias das professoras aparecem ora abertas como a que **Paula** aponta sobre o planejamento, ora escamoteada como o faz **Gláucia** ao não revelar diretamente as falhas que ela vê em relação à escola. Nos casos de **Beatriz** e **Sabrina**, o medo do compromisso com o que estaria posto em suas palavras as fez temerosas a tal ponto que confessaram o quão comprometedora seriam algumas perguntas da entrevista para elas. Apesar disso, não desisti de tentar uma aproximação maior com as professoras.

Duas das maneiras que encontrei para tal aproximação foram: participando dos eventos que a escola promovia e ajudando as professoras em sala de aula. Em relação à primeira, estive com elas em todo o período da Páscoa de 2006 e uma das atividades que a escola propôs foi a caminhada da Via Sacra pelas ruas do bairro onde se localiza a escola. Saímos em procissão, muito cedo, na chuvosa manhã da quarta-feira santa, rumo às casas de alguns alunos e de outras pessoas ligadas à escola. Em cada casa, escolhida previamente, celebrava-se uma estação da Via Sacra, relembando os passos mais significativos da Paixão de Jesus Cristo em direção ao Calvário. O critério para a escolha das casas era a presença de algum deficiente físico, posto que a Campanha da Fraternidade da Igreja Católica inspirou o evento com o tema a Inclusão Social das pessoas com deficiência.

Vários professores e alunos, bem como alguns membros da comunidade se juntaram para cantar e rezar o terço durante a caminhada, a qual foi iniciada e concluída dentro da escola. Da EI, apenas as professoras participaram porque as crianças foram dispensadas devido ao tamanho do percurso a ser feito. Elas me olhavam com admiração, no sentido de surpresa, e com muita alegria pelo fato de eu ter participado daquele momento. Nunca pensei que causaria tanto espanto, mas depois percebi que era pelo fato de ser homem, sempre uma minoria nesse tipo de acontecimento, e também por elas acharem que eu jamais sairia, sob chuva, a caminhar por ruas repletas de lama e tão cedo pela manhã.

No que diz respeito à segunda maneira de aproximação, a de ajudá-las na sala de aula, foi uma experiência muito interessante para mim. No primeiro dia, senti que havia todo um desconforto por parte das professoras porque ainda parecia existir a visão daquele que vinha para avaliar o seu trabalho. Era também notório o estranhamento das crianças em relação a minha presença. Eu procurava falar com elas, mas poucas respondiam e, às vezes, me rejeitavam completamente. Entretanto, com o passar do tempo, tanto as professoras quanto as crianças começaram a se acostumar, deixando de lado o estranhamento inicial.

Depois de uma semana, percebi uma ligeira mudança nos comentários e na maneira como as professoras passaram a me “olhar”. Parecia que eu não representava mais uma ameaça que chegava à escola, nem tampouco uma pessoa que iria encontrar defeitos em seu trabalho. As crianças já aceitavam responder uma pergunta ou outra e também me chamavam de “tio”. Algumas delas me pediam inclusive para sair da sala, acompanhando-as até ao banheiro, e lá me pediam para levá-las para casa. Outras me perguntavam quando a mãe delas vinha buscá-las. Esses fatos me chamaram muito a atenção porque revelavam o quanto as crianças não estavam se sentindo atraídas pelo ambiente escolar. Além disso, demonstravam um pavor enorme de que as mães não viessem buscá-las.

Havia também o medo das professoras de que as crianças fugissem e que ocorresse algum tipo de acidente com elas. Sem poder contar com o auxílio de outra professora, elas tinham muita dificuldade de manter todas as crianças na sala. Em acréscimo, algumas atividades mimeografadas eram ilegíveis e, por isso, as professoras tinham que “cobrir” os nomes e os desenhos com caneta azul, a fim de que as crianças pudessem ver. Por várias vezes pude ajudar as professoras nessa tarefa, tentando imaginar como elas conseguiriam fazer, sem ajuda de uma outra pessoa. Foram experiências bastante relevantes para que eu entendesse certas afirmações e pudesse conquistar a confiança e a simpatia das professoras.

Acredito que esses momentos também foram essenciais a ponto de proporcionar uma abertura maior durante as entrevistas que realizei, posteriormente. Antes, porém, de chegar a realizar as entrevistas, ouvi das professoras algumas afirmações que me fizeram sentir que estava no caminho certo dentro do processo da pesquisa. As falas das professoras, abaixo, podem demonstrar muito bem essas impressões.

Antes de você se apresentar, né, assim, eu pensei: ele veio observar a gente! (risos). Ele veio observar! Assim, a gente na nossa sala de aula, né? e observar tudo! Pra saber se a gente tava fazendo tudo certo! (risos). Mas, depois que você começou a falar, aí eu já senti uma pessoa amiga. Hoje eu já tenho outra visão! (risos); assim de uma pessoa amiga, né? Que troca conhecimentos, né? Isso é o mais importante! (**Paula**).

Quando você chegou aqui, então eu pensava assim: Meu Deus, será que ele/ será que ele vai gostar do meu trabalho? Será que ele vai achar que eu tô trabalhando bem ou não. (risos). Mas, hoje... hoje eu perdi aquele medo, né? Eu vejo você como um amigo. (**Sabrina**).

Hoje eu vejo você como um amigão!!! (risos) Como um amigão! Como professor e professor! Assim, professor e professor! (**Luiza**).

A partir desse momento, pude confirmar que já eram bem pequenas as “reservas” que as professoras tinham em relação a minha presença.

Fiquei muito feliz porque, especialmente, no discurso de **Luiza**, além do adjetivo amigo – também presente na fala das demais – ter se transformado em

“amigão”, apareceram os indícios de uma relação simétrica, baseada no respeito, que busquei, constantemente, empreender em minhas atitudes para com as professoras. A expressão “professor e professor” não deixava dúvidas dessa relação, pois, mais do que informantes, elas também se sentiam prestigiadas e valorizadas como profissionais e como colaboradoras da pesquisa.

Assim sendo, após a narração dos primeiros contatos que mantive com as professoras do CEIA, passo a descrever as técnicas que selecionei para a realização da pesquisa. Obviamente, o leitor já deve ter percebido que as primeiras aproximações com esses sujeitos foram orientadas pelos pressupostos da etnografia interpretativista de Geertz (1989). No entanto, não tenho, com isso, a pretensão de considerar a presente exposição como o relato fiel de uma etnografia, tal como a que se desenvolve nos moldes experienciados e trabalhados pelos pesquisadores que se inserem no campo da Antropologia. Isto se justifica porque, apesar das proximidades entre Educação e Antropologia, esta última, ao contrário da multirreferencialidade (cf. ARDOINO, 1998) aceita pela primeira, trabalha com conceitos e técnicas bastante específicas.

2.3 – As técnicas de pesquisa

Para ter acesso aos processos de mobilização e de aprendizagem em torno da relação com o saber das professoras, adotei inicialmente, neste empreendimento científico, a técnica da observação, com características bem próximas as de uma **observação participante**. Esta foi realizada como uma metodologia de base que me possibilitasse adentrar o universo dos sujeitos e, uma vez dentro dele, discernir que outras técnicas seriam utilizadas posteriormente. Assim, a utilização desse procedimento se deu em função da necessidade de melhor focalizar as atividades das professoras no CEIA, posto que, até então, eu não tinha idéia do que me daria condições de analisar os processos acima referidos e, por isso, foi preciso observar o

planejamento e sua execução nas aulas, além das relações entre alguns sujeitos da escola, conforme já relatamos.

Apesar de a observação ter sido aqui considerada uma das técnicas da pesquisa, ela não cumpre o papel de fornecer os dados para a análise. Sua importância no desenvolvimento do estudo foi auxiliar na escolha mais adequada da técnica de construção dos dados e em sua interpretação, pois, como dizem Bogdan & Biklen (1994), somente “após várias visitas à escola [é que o pesquisador melhor] poderá fazer as suas escolhas” (p. 91). Isto se justifica porque o pesquisador pode contar

nas escolas públicas [...] com as salas de aula, um gabinete, e geralmente uma sala de professores, mas, mesmo assim, não pode ter a certeza de que o estudo seja realizável. Algumas escolas, por exemplo, não têm sala de professores. Noutras, as salas de aulas podem não representar unidades físicas nas quais alunos e professores se organizam (*Ibidem*).

No caso do CEIA, ao contrário do que dizem os autores, a observação se deu em grande parte na sala dos professores, lugar onde se realizavam várias atividades da escola; entre elas, o planejamento das aulas.

As observações, direcionadas pelos objetivos da pesquisa, foram realizadas nos meses de março e abril de 2006, sempre duas vezes por semana. Elas somaram um total de 15 manhãs, durante as quais o tempo de permanência entre as professoras variava de 2 horas a 2 horas e meia. Meu intuito era “conhecer bem” o ambiente da escola no período das aulas e me tornar familiar para seus atores. Embora essas observações me tenham trazido uma oportunidade para compreender bastante coisa da ambiência daqueles sujeitos, senti a necessidade de observar um pouco o que acontecia também no interior das salas de aulas.

As observações na sala de aula ocorreram, inicialmente, em dois sábados consecutivos, das 08:30h às 14:00h, e, posteriormente à mudança para a semana, encaixaram-se na sistematização das 2 horas, citadas no parágrafo anterior. Durante sua realização, pude relacionar uma série de perguntas que necessitavam ser feitas às professoras, a fim de compreender os pontos de vista que justificariam determinadas

atitudes e ações executadas por elas. Assim sendo, a partir das observações realizadas, decidi utilizar dois instrumentos metodológicos que empregam a linguagem verbal como fonte de geração de dados: o **balanço do saber** e a **entrevista semi-estruturada**.

De acordo com o que afirma Lomonaco (1998), a escolha desses instrumentos, especialmente o segundo, é relevante porque eles nos permitem ter acesso aos processos estudados e suas articulações, a fim de melhor identificarmos as contradições e conflitos que se manifestam na imanência do discurso dos sujeitos. Ainda que o número de sujeitos possa parecer pequeno, ao realizar os 09 balanços do saber e as 09 entrevistas, pude perceber indícios do conhecido fenômeno da **saturação** (cf. SA, 1998), por meio do qual despertamos para o momento em que as informações começam a se tornar repetitivas. Passarei, pois, a descrever, na seqüência, além dos instrumentos metodológicos que me ajudaram a construir os dados da pesquisa, as técnicas utilizadas na análise desses dados, com os quais produzi os argumentos desta Tese.

2.3.1 – O balanço do saber como procedimento de pesquisa

A técnica do balanço do saber é utilizada pela equipe ESCOL, e por outros grupos de pesquisa espalhados pelo mundo, a fim de estimular os sujeitos a avaliarem os processos e os produtos de sua aprendizagem (cf. CHARLOT, 2001). Ela consiste em uma produção de texto a ser realizada pelos sujeitos com base em um enunciado que é elaborado pelo próprio pesquisador, de acordo com seu objeto de estudo. Assim, procurei elaborar uma situação imaginária que fosse instigante para as professoras responderem, a partir do que elas aprenderam ou ainda estão aprendendo no seu cotidiano, conforme podemos observar no seguinte enunciado:

Imagine que no seu trabalho, você está recebendo a visita de uma estagiária do curso de Pedagogia. Ela está preste a se formar, mas não se considera preparada para assumir uma sala de crianças da Educação Infantil. O que você diria para ela? O que ela precisa para ser uma professora da Educação Infantil? Como você a ensinaria ser professora de crianças? O que a motivará a ir todos os dias para a escola? Como ela irá

aprender a ser professora da Educação Infantil? O que ela deve ensinar às crianças? Por quê? Como deve cuidar e educar as crianças? Por quê?³⁶

A partir da leitura de outros balanços (cf. CENPEC & LITTERIS, 2001), cheguei a essas perguntas tentando adaptá-las para a situação das professoras. Sendo mais específico, com base nos balanços que utilizei como modelo, busquei observar o que deveria exatamente ser pedido aos sujeitos. Ao perceber que as professoras pouco falavam sobre suas práticas, pois temiam a minha avaliação, tentei motivá-las a falar sobre isso a uma estagiária fictícia. Assim sendo, o que deveriam relatar estaria mais especificamente ligado àquilo que era vivenciado por elas no interior da escola onde trabalhavam.

Como se pode inferir, o objetivo dessa técnica foi proporcionar uma oportunidade de as professoras pensarem sobre suas práticas, sobre o que seria importante ensinar a uma iniciante na docência de crianças menores de seis anos, ao mesmo tempo em que as faria pensar sobre onde buscar o saber necessário ao desenvolvimento desse trabalho. Além disso, tinha a intenção de compreender **o quê** e o **como** as professoras da Ei devem fazer ao cuidar e educar as crianças, explicitando, igualmente, o sentido dessas escolhas.

Antes, porém, de propor o supracitado **balanço do saber** às professoras do CEIA, busquei analisar os riscos e as vantagens que esse instrumento metodológico poderia me oferecer. Em primeiro lugar porque essa técnica tem como finalidade trabalhar a extensão, ou seja, a representatividade do saber dos sujeitos. Em segundo, porque a produção textual é uma atividade que exige tempo, e isso era de que menos as professoras dispunham. Porém, levei adiante a idéia de trabalhar com os balanços

³⁶ Esse enunciado é fruto de uma adaptação dos balanços realizados por CENPEC & LITTERIS (2001) e por Štech (2001). Apesar de o professor Charlot considerar, em minha banca de defesa, que o referido enunciado não se configura como uma proposição típica ao **balanço do saber**, pois está próximo do **método de instruções ao sócia** (cf. CLOT, 2001), continuo chamando-o como tal, haja vista sua proposta, diferentemente da técnica do sócia (cf. também ODDONE, RE & BRIANTE, 1980), não colocar as professoras da Ei na posição da estagiária, mas solicitar a elas que, a partir de seu próprio lugar na escola, ensinem à estagiária o que sabem sobre **como ser uma professora de crianças** e não **como se passar por uma**.

porque acreditei que a significatividade dos dados me seria muito mais cara do que sua representatividade numérica.

De qualquer forma, devido às preocupações em torno do balanço do saber, fiz um pré-teste com outros professores de escolas públicas de Assú e de municípios vizinhos, cujos balanços viriam se somar aos nove que seriam realizados no CEIA. Para isso contei com a preciosa colaboração dos meus alunos da disciplina “Princípios da Educação Infantil” do quarto período do curso de Pedagogia na UERN. Nessa direção, considero que foi uma experiência bastante rica e interessante, especialmente, por causa dos três motivos que apresentarei a seguir.

O primeiro deles foi a oportunidade de falar com os meus alunos sobre a presente pesquisa e, por meio dessa interação, “iniciá-los” nessa atividade. Mesmo estando em um curso de nível superior e já cursando o quarto período, a idéia de pesquisa para os alunos ainda se reduzia muito àquela que, tradicionalmente, tem-se desenvolvido na escola básica. Uma atividade, como diz Bagno (2003), que não tem a devida orientação, nem o acompanhamento necessário à avaliação dos avanços e dificuldades das crianças. Esse fato, portanto, me lembrou muito a minha própria graduação, conforme já relatei, na qual a concepção de pesquisa se resumia a um trabalho de grupo que o professor solicitava, apresentando um determinado tema e agendando a data da entrega de forma lacônica.

O segundo motivo, pelo qual considero importante ter realizado o pré-teste, foi a observação acerca de como se comportaram os sujeitos pesquisados. Os alunos-pesquisadores relataram certo desconforto dos professores em participar de uma atividade ligada à Universidade, posto que havia uma notória ansiedade com a avaliação que se poderia fazer dos “deslizes” ortográficos, semânticos e de sintaxe contidos em sua produção escrita, ainda que não houvesse a necessidade de se identificar. Nesse sentido, fiquei receoso de que as professores do CEIA usassem, embora sem má intenção, alguma estratégia que pudessem falsear os dados, tal como,

por exemplo, copiar as idéias de autores que falam sobre o assunto em livros ou em outros suportes de textos.

Esse cuidado se explica porque a dificuldade para escrever é uma realidade entre as professoras, sendo inclusive motivo de grande preocupação na hora de registrar as observações sobre a criança no diário da escola.

Uma dificuldade que eu tenho é assim... é ... de preocupação, de... quando vou fazer os registros das crianças. Porque são, por exemplo,... se eu tenho vinte e seis alunos, eu tenho que fazer aquele diagnóstico: Como ele chegou à escola? No final do ano, eu vou dizer como ele... está no final do ano. Então, o diário... são muito assim... cada aluno tem que fazer quatro diagnósticos para cada aluno. São quatro folhas e aquilo eu tenho uma certa preocupação, se eu realmente vou saber... é... falar, porque ver, eu vejo, agora na hora de transcrever...!!! Aí, eu fico preocupada se eu vou... se realmente eu vou atingir o objetivo. Também sou muito sincera nesse sentido!! Eu me preocupo como eu vou ... escrever! (**Margarida**).

Como podemos perceber, essa dificuldade das professoras poderia até mesmo me obrigar a rever o uso do balanço como instrumento de construção de dados. No entanto, decidir de forma precipitada poderia ser uma atitude de subestimação da capacidade de escrita daqueles sujeitos.

O terceiro e último motivo de satisfação com o pré-teste está relacionado às conseqüências positivas que se produziram a partir dele. Uma delas foi a oportunidade de os alunos discutirem os dados da pesquisa na Semana de Educação promovida pela UERN, apresentando-os em seção coordenada de debates. Eles gostaram tanto da experiência que, mesmo enfrentando dificuldades em relação a transportes, ingressaram nas reuniões de estudo promovidas pelos grupos de pesquisa NUPED³⁷ e PRADILE³⁸, ambos do campus de Assú. Além disso, os resultados desse trabalho me inspiraram a escrever um artigo que foi apresentado na 29.^a reunião anual da ANPED (cf. DIEB, 2006), abordando, principalmente, as vantagens da utilização do **balanço do saber** em pesquisas relacionadas à Educação.

³⁷ Núcleo de Pesquisas em Educação.

³⁸ Práticas Discursivas, Linguagem & Ensino.

Ao associar a experiência relatada, acima, com as observações feitas no CEIA, pude perceber que eu tinha algumas decisões importantes a tomar. Além de pensar sobre como iria evitar os riscos de falseamento das respostas, era preciso decidir em que momento e lugar as professoras poderiam produzir o texto do balanço, já que tempo era algo do qual elas pouco dispunham. Assim sendo, decidi que a melhor alternativa era contar com a franqueza que se havia instalado entre nós e com a única oportunidade de tempo livre que elas tinham naquele momento. Isto se deu exatamente no feriado prolongado da Semana Santa, pois eu não queria correr o risco de perder também o ensejo de utilização do referido instrumento que se mostrara tão produtivo no estudo piloto.

Dessa maneira, solicitei à diretora que liberasse as professoras um pouco mais cedo para que eu tivesse uma conversa rápida e objetiva com elas em relação ao balanço. A proposta foi logo aceita, especialmente, porque eu disse que esperava delas toda a sinceridade ao escrever. Disse ainda que não estava preocupado com a maneira como elas escreveriam, mas com o que elas escreveriam, pois se tentassem “enfeitar o discurso” não seria útil para a Tese e, ao contrário, até a prejudicariam devido às informações não corresponderem ao que elas realmente pensavam. Em suma, falei da importância dessa atividade para meu trabalho de doutorado, e isso as deixou bastante envaidecidas.

Apesar da franqueza e da boa recepção dessa conversa, ainda fiquei preocupado com a possibilidade de não evitar o falseamento dos dados. Porém, esse era um risco que eu tinha de enfrentar, naquele momento, porque não havia alternativa, e esta era uma de minhas técnicas de pesquisa. Se as professoras ainda tivessem com as crianças apenas nos encontros de sábado, certamente seria mais fácil porque haveria tempo durante a semana. Por conseguinte, elas levaram o enunciado do balanço para produzir o texto em casa, durante o feriado.

Na segunda-feira, após o domingo da Páscoa, recebi os textos produzidos pelas professoras. Para minha felicidade, e não surpresa, as produções eram longas e

seguiram a seqüência das perguntas no enunciado. Contudo, após uma primeira leitura desses textos, percebi que algumas expressões e/ou “modos de dizer” não estavam muito claros e mereciam alguns esclarecimentos ou aprofundamentos. Isto se explica pelo fato de que, além das dificuldades apresentadas pelas professoras com a linguagem escrita, a utilização de instrumentos metodológicos que se baseiam, preferencialmente, nessa atividade são de alguma forma limitados, conforme apontam os trabalhos realizados por Cenpec & Litteris (2001) e Gauthier & Gauthier (2001).

Por tais motivos, compreendi que a realização de uma entrevista semi-estruturada se fazia necessária para que as informações incompletas no **balanço do saber** pudessem ser melhor elucidadas. Isto se justifica em função da profundidade com que a entrevista nos permite analisar os processos e as questões de cunho mais pessoal para os sujeitos, ou seja, permite-nos adentrar na “leitura” da significatividade desses processos para os sujeitos que dela concordam em participar. Nesse sentido, vale salientar que os balanços do saber foram de extrema relevância na elaboração das perguntas da entrevista, pois trouxeram informações valiosas, as quais me permitiram pensar um roteiro que fosse também interessante para as professoras do CEIA.

2.3.2 – A entrevista semi-estruturada

Para Haguette (2000), a entrevista pode ser definida como um processo social interativo que ocorre entre duas pessoas e no qual uma delas, o entrevistador, busca informações da outra pessoa: o entrevistado. Essas informações, ainda segundo a autora, “são obtidas por meio de um roteiro de entrevista constando de uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com uma problemática central e que deve ser seguida” (p. 86). Embora concorde com algumas das afirmações presentes nessa definição, entendo o referido processo de maneira mais ampla.

Meu entendimento se norteia pela concepção de pesquisa que venho adotando neste estudo, a qual implica um encontro entre sujeitos e que interpreta o **outro** como um indivíduo sempre dialético e dialógico. Nesse sentido, ele não pode ser considerado apenas como alguém que fornece informações ao pesquisador porque a relação entrevistador-entrevistado é bem mais complexa.

Isto se justifica pelo fato de que

no contexto específico criado no decorrer da entrevista, o outro elabora sua fala, que não é mero enunciado suscitado a partir de uma pergunta, mas constitui-se em tradução e síntese de múltiplas experiências, que ele seleciona e interpreta, procurando desvelar-lhes o significado para si e para o pesquisador, no momento mesmo em que organiza sua reflexão. É no interior dessa relação densa, construída aos poucos, que um apreende o outro, avalia-o, aproxima-se ou distancia-se dele. Por isso, a fala elaborada [...] resulta de vários fatores. [...] Procede a uma avaliação daquele que pergunta, classifica-o em uma categoria social, organiza os temas, escolhe palavras, compõe sua postura física, adota um estilo descontraído ou formal e, acima de tudo, elabora uma identidade para o pesquisador. [...] No decorrer da relação, ao reconstituir sua história de vida ou simplesmente ao recompor certos acontecimentos, o sujeito reúne fatos que viveu e conhece, fragmentos de eventos que apreendeu; comete indiscrições; abre brechas para novas perguntas. Nessas circunstâncias, o fluxo do processo limita a possibilidade de o falante impor um controle rígido sobre [...] a narrativa [que] assoma carregada de inconsistências, de ambigüidades e de contradições que possibilitam fazer novas perguntas, levantar questões, pedir esclarecimentos (ROMANELLI, 1998, p. 130).

Assim sendo, ao entender com Romanelli que a fala do **outro** é uma tradução e uma síntese da enorme variedade de experiências que ele nos apresenta, devo considerar também que na entrevista se faz necessário pleitear junto ao sujeito entrevistado a tolerância de nossa intrusão em suas vidas (cf. GEERTZ, 2000). Além disso, corremos sempre o risco de ver nossa aceitação ser abortada pelo **outro** como se o pesquisador fosse uma pessoa com quem não vale a pena dialogar. Afinal, como bem observa Yannakakis (1996) em relação a seus sujeitos de pesquisa, existe uma sensibilidade acentuada no fato de alguém se expressar face a face a um **outro** e “arriscar” a confiar-lhe seu pensamento.

A partir desse entendimento, é possível integrar as principais idéias dos autores, acima, ao se perceber que para alcançar as concepções e os significados das experiências “alheias é necessário que deixemos de lado [algumas de nossas concepções], e busquemos ver as experiências [dos] outros com relação à sua própria concepção do ‘eu’” (GEERTZ, 2000, p. 91). Isto se explica porque as respostas dos entrevistados se constituem em uma explanação de fatos e acontecimentos que são por eles significados, a fim de organizarem sua existência.

Nesse sentido, é basilar que o pesquisador não perca de vista as representações que perpassam as narrativas dos sujeitos acerca de suas experiências, tomando-as como dados a serem analisados por meio das postulações teóricas que ele adotou.

No caso da presente Tese, a perspectiva antropológica que fundamenta a Teoria da Relação com o saber (cf. CHARLOT, 2000; 2001; 2005) me impeliu a levar em consideração as reflexões acima, e, especialmente, os aspectos que estão relacionados ao conjunto das experiências das professoras da EI que entrevistei. Essas experiências dizem respeito tanto a sua vida pessoal como profissional e são marcadas pelo caráter ilimitado das ações que a elas correspondem. Por conseguinte, estudar a relação com o saber das professoras me levou a entendê-la como um conjunto de experiências que lhes conferem o protagonismo na construção de sentido para suas ações cotidianas com as crianças.

Ao partir desse princípio, recorro, com Lucchesi (2005), a semântica contida na palavra grega *εμπειρια* (experiência) a qual aponta para a idéia de um “conhecimento admitido pelo uso” (p. 61). Segundo o autor, tal significado também se ajusta, sem exclusões recíprocas, ao recorte hermenêutico feito a essa palavra por Manuel Antonio de Castro³⁹. Em sua análise, Castro diz que **ex-** é um prefixo e **per-**

³⁹ CASTRO, M.A. de. **Poética e poiesis: a questão da interpretação**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2000, (Série .Conferências., vol. 5).

é um radical, de onde se formou o verbo grego perao, significando, originariamente, *atravessar*. Além do verbo, dele surgiu ainda o substantivo peras, que denota *limite*. Assim sendo, é relevante salientar “que ‘conhecimento admitido pelo uso’ não conflita com os sentidos de ‘atravessar’ (a travessia pelo ‘conhecimento’) e de ‘limite’ (a limitação do ‘uso’)” (*Ibidem*). Portanto, o uso do conhecimento estocado na memória faz atravessar, igualmente, os limites do aqui e agora, trazendo também para o presente as emoções vividas no momento de sua construção.

Essa reflexão me remete às proposições de Benjamin (1996) acerca da dicotomia freudiana entre a consciência e a memória, a qual lhe inspirou a trabalhar uma outra dicotomia: aquela que se estabelece entre a vivência e a experiência. Por serem perfeitamente associáveis às discussões desta parte da Tese, penso ser interessante relembrar as proposições do filósofo da Escola de Frankfurt acerca dessas duas categorias, com as quais ele estabelece uma crítica à produção cultural no mundo moderno e à transformação completa da função social dessa produção (cf. SERPA, 2004).

De acordo com as idéias de Benjamin (1996), algumas ações se tornam conscientes ao serem captadas em efeito de choque pelo sistema percepção-consciência do sujeito. No entanto, devido ao efeito de choque, elas desaparecem de forma instantânea, exaurindo-se no momento mesmo em que são praticadas e, assim, passam a pertencer, apenas, à esfera das vivências. Diferentemente desse esgotamento instantâneo que ocorre com as vivências, as ações que se transformam em experiências são refletidas e, por isso, não se acabam com o momento de sua realização. Elas se fixam na memória, podendo ser, posteriormente, narradas, transmitidas e compartilhadas (cf. KRAMER, 2001). Nesse sentido, as experiências se constituem de um caráter histórico e de permanência, sendo atravessadas pelas emoções e pelos conhecimentos construídos, podendo ir além do tempo vivido e se reconstruírem na perspectiva de saberes.

Assim sendo, as narrativas que podemos obter por meio de uma entrevista tendem a trazer informações valiosas, carregadas de emoções e de sentido, pois dizem respeito, principalmente, às experiências do sujeito e não as suas vivências. Pelo que se viu, acima, as últimas perdem sua historicidade e não alcançam a manifestação pela linguagem, já que também não gozam da permanência possibilitada pela memória. Em contrapartida, uma experiência se constitui sempre na dialogicidade da relação com o **outro** (CHARLOT, 2000) e pode ser compartilhada com ele por meio do pensamento verbal (VYGOTSKY, 2000). Portanto, a vivência é uma ação que pode ser vivida, mas nem sempre pensada ou narrada, tal como a experiência, devido à volatilidade que lhe faz escapar ao registro da memória.

Baseado nesse raciocínio, busquei conhecer, por meio da entrevista, as experiências das professoras que constituem sua prática pedagógica, tomando por base a entrada na docência como profissão, a construção dos saberes no enfrentamento das dificuldades cotidianas e o sentido que elas dão para tudo isso. Assim, para melhor visualizar a seqüência dos temas que foram tratados na entrevista, disponibilizo, a seguir, as questões que a orientaram, salientando que algumas perguntas tiveram de ser acrescentadas no momento da sua realização devido à própria dinâmica da atividade.

ROTEIRO DA ENTREVISTA

I - A HISTÓRIA PROFISSIONAL E A MOBILIZAÇÃO PARA CUIDAR E EDUCAR CRIANÇAS

1. Como você se tornou professora?
2. O que levou você a escolher essa profissão?
3. Como você se tornou professora da Educação Infantil?
4. Ser professor da Educação Infantil é muito difícil? Se sim, em sua opinião, por que as pessoas continuam nessa função?
5. O que representa a criança para você?
6. Você tem prazer em cuidar e educar as crianças?
7. O que significa para você ser professora de crianças?

II – A RELAÇÃO COM O SABER E O APRENDER

8. Como é o seu dia-a-dia na escola?
9. Você tem dificuldades em trabalhar com as crianças? Quais são elas?
10. De que maneira você tem aprendido a superar essas dificuldades?
11. O que é preciso aprender para ser uma boa professora de Educação Infantil?
12. Como você tem aprendido a ser essa professora?

Depois da elaboração dessas perguntas, o desafio seria realizar as entrevistas, pois a falta de tempo e o volume de trabalho assumido pelas professoras se mostravam como um grande empecilho. Optei, então, por tentar convencê-las a ir até a escola em um outro horário, que não fosse o do trabalho. Apenas **Estrela** e **Ramira** trabalhavam à noite; a primeira como supervisora escolar e a segunda como professora da EJA. Sem muitas resistências, a idéia foi aceita pela maioria que, prontamente, agendou comigo o melhor dia e horário, de acordo com sua disponibilidade.

Com exceção da professora **Ramira**, todas as outras docentes foram entrevistadas nas dependências da escola, no período noturno, sendo uma entrevista em cada noite. O registro das falas foi feito por meio de um gravador de bolso, utilizando fitas cassetes com capacidade para uma hora de gravação. O tempo dos encontros variou entre 50 e 90 minutos, dos quais os 10 minutos iniciais eram ocupados com uma conversa do tipo informal, a fim de possibilitar o enfraquecimento da tensão provocada pela situação de entrevista. Desse modo, as professoras iam percebendo que as perguntas tratavam de assuntos que lhes eram familiares, de situações importantes para elas e que, às vezes, suscitavam muita vontade de falar em um claro “tom de desabafo”.

O fato de **Ramira** trabalhar à noite, como professora da EJA, complicava a realização de sua entrevista. Além disso, ela me pediu, em particular, para não ser entrevistada no interior da escola. De início, julguei tal atitude como um simples receio de se expor a algum imprevisto, tal como a presença de outra professora, da diretora da escola, ou mesmo de um de seus alunos. Entretanto, minhas suspeitas não

se confirmavam porque, com o passar dos dias, a professora sempre comentava que ainda não havia encontrado o lugar adequado para me conceder a entrevista e, em acréscimo, dizia que precisava de organizar algumas coisas em sua cabeça antes de ser entrevistada.

A cada dia, eu achava aquilo mais estranho. No entanto, procurava “não forçar a barra” para não perder a oportunidade de entrevistá-la. Após a caminhada da Semana Santa, a professora disse que, como não haveria mais aulas naquele dia, ela poderia conversar comigo. Assim, ao terminar o evento da Via Sacra, ela me pediu que fóssemos a uma das barracas instaladas às margens do Rio Assú, pois, segundo ela, lá seria o lugar adequado.

Concordei de imediato, mesmo sem compreender os motivos ainda. Lá, a professora, nos 10 primeiros minutos habituais, começou a falar que se sentia muito leve naquele ambiente, pois lhe trazia as recordações da infância vivida e “banhada” por aquelas águas. Passei, então, a compreender, por meio do discurso fluente daquela professora, que ela estava vivendo um período de turbulência familiar e pessoal, principalmente, em relação a determinadas situações, sentimentos e valores com os quais a docente já não se identificava.

Percebi, portanto, que **Ramira** tinha dado, para si, um tempo de preparação a fim de, como diz Romanelli (1998), “organizar sua reflexão” acerca do que, possivelmente, ela achava que lhe ia ser perguntado. Ademais, o Rio Assú representava uma certa distancia do ambiente de trabalho e, assim, a professora poderia ser mais objetiva, e menos “influenciada” pelas emoções que gerenciava, cotidianamente, nas experiências ali construídas. Por esse motivo, a entrevista de **Ramira** foi a mais longa de todas, uma vez que a docente me pedia, continuamente, para interromper a gravação, tecendo comentários e comparações em relação a acontecimentos de sua vida pessoal.

Com esse episódio, compreendi que o pesquisador, em algumas situações, é levado a ouvir não somente o que o sujeito tem a dizer sobre os assuntos de que trata a pesquisa, mas também sobre o que ele precisa dizer, antes de apreciar tais assuntos e de dar uma opinião sobre eles. Em outros termos, se a pesquisa é conduzida na perspectiva de um encontro entre dois sujeitos, então, o pesquisador deve pensar, para além de “seus interesses” nessa relação com o **outro**, sobre a relação do **outro** consigo mesmo. Afinal, esse **outro** também tem seus interesses e, em nome deles, “entra em negociação” com o pesquisador, somente após decidir se vale a pena confiar-lhe o pensamento (YANNAKAKIS, 1996).

Em adendo, o que, às vezes, é considerado como um não-dito a respeito dos objetivos da pesquisa, deve ser tomado como possibilidade de um discurso muito mais pertinente do que as respostas dadas, diretamente. Nesse sentido, entendo a realização da entrevista como uma ação ponderada, que envolve transmissões e partilhas tão intensas quanto as que vivemos em quaisquer outras experiências. Por isso, ao sair do campo, o pesquisador precisa estar atento ao exercício **exotópico** de considerar que, mais do que indiscrições ou digressões, o sujeito entrevistado pode perpetrar determinados juízos, revelando “o pensado” à partir “do sentido”, do experienciado.

2.3.3 – Os procedimentos de análise dos dados

Para a análise do **balanço do saber** e das **entrevistas**, em uma abordagem sócio-histórica, busquei, inicialmente, descrever os processos que gravitavam em torno da mobilização e da aprendizagem das professoras do CEIA acerca de sua atuação profissional, principalmente nesse momento em que ainda vivemos um “turbilhão” de problemas com a pedagogia da infância. Fazem parte do atual momento histórico as dificuldades com o financiamento da EI, as questões infraestruturais e sociais na escola para a primeira infância, o sentimento de desvalorização profissional que enfrentam os professores dessa etapa da Educação, entre outros. Portanto, como venho discutindo, mesmo que já se tenha dado grandes

passos em relação à educação das crianças menores de seis anos, muitos outros precisam ser efetuados.

Para complementar o procedimento de descrever os processos de mobilização e de aprendizagem das professoras, trabalhei, em seguida, com a explicação dos fatores que põem em relação vários elementos dentro desses processos, tais como acontecimentos, ações e dificuldades. Assim, conhecer as professoras do CEIA em suas atribuições cotidianas foi imprescindível para a construção de inferências explicativas acerca dos processos descritos. Nesse sentido, estar inserido no universo dessas professoras foi, para mim, um momento de muita aprendizagem, haja vista a pesquisa ser entendida aqui como uma relação dialógica e, portanto, entre sujeitos, na qual o pesquisador é também uma parte integrante do estudo.

Por ser uma tarefa que me iria exigir muito tempo, decidi fazer, cotidianamente, a transcrição das entrevistas. Ao terminar essa tarefa, empreendi uma leitura flutuante da fala das professoras, sempre intercalando-a com a escuta das fitas cassetes. Depois de sucessivas leituras e escutas, as quais se tornaram cada vez mais atentas, passei a associar informações obtidas nas entrevistas ao material produzido pelo balanço do saber e às anotações feitas durante a observação. Isto se justifica porque era preciso verificar a emergência de elementos que ilustrassem os investimentos, tanto cognitivos como afetivos, das professoras no que diz respeito à aprendizagem de sua função e à mobilização a ela associada. A emergência desses investimentos, portanto, tornou-se relevante para que captasse os móveis, os saberes e os sentidos em torno da relação com o saber das professoras, principalmente, o saber cuidar e educar.

Desse modo, a análise se construiu em três etapas. A primeira se deu por meio da descrição de algumas características do atendimento no cotidiano da escola. O objetivo era compreender o contexto em que se desenvolviam as ações de cuidar e educar das professoras e sob quais condições. Com isso, tornou-se possível explicar

algumas atitudes e interpretações das professoras acerca da criança, das famílias, da escola e da própria EI, enquanto atividade que sintetiza, simultaneamente, as duas ações acima referidas.

No segundo momento da análise, empenhei-me para descrever os processos de mobilização das professoras quanto a escolha pelo magistério e a sua entrada e permanência na EI. Isto se deu a partir de explicações retiradas das experiências que foram relatadas nos dois instrumentos de geração de dados. Assim, a análise foi se construindo com base nas histórias singulares de cada professora, nas quais eu buscava localizar os motivos que as levaram a exercer a função docente. Persegui, ainda, a identificação dos motivos e das situações nas quais as professoras assumiram uma sala de EI, tentando compreender os sentidos dessa assunção para elas. Mais adiante, concentrei o interesse da análise nas razões que levavam as professoras a permanecer na ocupação de cuidar educar, apesar das imensas dificuldades e contradições que as lógicas excludentes e contraditórias da administração pública lhes impõem.

Por fim, o terceiro momento da análise foi dedicado aos processos de construção do saber das professoras da EI. A apreciação aqui empreendida foi direcionada para as relações com os diversos saberes das professoras, os quais fazem referências a sua prática educativa no cotidiano escolar. Baseado nessas relações, fiz um mapeamento dos saberes que são privilegiados pelas docentes no desempenho de suas funções pedagógicas. O objetivo desse levantamento foi compreender a partir de quais saberes as professoras estavam se pautando para desenvolver suas funções educativas.

Para encerrar essa etapa, e também o processo de análise, busquei descrever as tendências dominantes da relação das professoras com a atividade de cuidar e educar, tentando ilustrar os sentidos inerentes a essa relação por meio de situações típicas de interação pedagógica com as crianças manifestas em tais tendências. Ao lado de dimensões particularizadas e fundamentais da relação com o cuidar e educar,

obtidas pela construção de **tipos ideais** dessa relação, busquei demonstrar situações corriqueiras na atividade das professoras da EI com os relatos provenientes tanto das entrevistas quanto do balanço do saber.

De forma sintética, a análise desses dois instrumentos de geração de dados, associando-os às informações obtidas por meio das observações, foi orientada pela seqüência de questões apresentadas no quadro abaixo.

Quadro II – Categorização das respostas dadas pelas professoras à entrevista e ao balanço do saber

TÓPICOS	SUB-TÓPICOS	QUESTÕES QUE ORIENTARAM A DISCUSSÃO
A mobilização das professoras em relação à atividade de cuidar e educar	<ul style="list-style-type: none"> • A história singular das professoras na “escolha” da profissão • A entrada na EI • A permanência na atividade 	<ul style="list-style-type: none"> • O que levou as professoras a optar pelo trabalho docente? • Como as professoras assumiram uma sala de EI? • O que as faz permanecer nessa ocupação? • O que significa para elas ser professora da EI?
Os saberes construídos na sala de aula e as ações que eles orientam no cotidiano escolar	<ul style="list-style-type: none"> • O cotidiano escolar • A aprendizagem da profissão • As figuras do aprender • Dificuldades e expectativas • Relação móveis-objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Como as professoras da EI têm aprendido sua função? • A partir de quais dificuldades as professoras buscam aprender? • Qual o lugar do saber nessa aprendizagem? • De que forma as professoras expressam seus saberes na relação com a criança?

Após a explicitação das técnicas utilizadas na realização da pesquisa, já posso falar um pouco sobre o trabalho das professoras no cotidiano da escola, a fim de traçar um esboço de sua rotina. O que irei apresentar, na seqüência, é resultado das observações realizadas, principalmente, nos dias de sábado em que as professoras recebiam as crianças nas salas de aula, no período de 7:00h às 14:00h, e se configura como uma primeira análise, na qual argumentarei em favor da Tese que estou construindo.

2.4 – Algumas experiências com o cuidar e educar no cotidiano da escola

As aulas na EI eram ministradas durante quase todo o dia de sábado para “compensar” a sua não-sistematicidade na semana. Por causa disso, alguns problemas foram apontados pelas professoras, e, entre esses problemas, o mais sério era o fato de

que a grande maioria das crianças não estava freqüentando as aulas. Em uma turma de Jardim III, por exemplo, das 21 (vinte e uma) crianças matriculadas, apenas 07 (sete) tinham comparecido no sábado em que estive na escola. Em contrapartida, pude constatar alguns fatos curiosos, tal como o caso de uma criança do Jardim III que vinha, além do sábado, todos os dias da semana para assistir às aulas na turma de primeiro ano do EF. Isto ocorria porque sua mãe não achava que fosse proveitoso para ela assistir apenas às aulas do sábado.

O fato de estar há pouco tempo do início das aulas, e de as professoras e crianças se encontrarem apenas uma vez por semana, fazia com que as crianças ainda procurassem se adaptar e se conhecerem umas às outras. Em um desses sábados, quando cheguei à escola, todos estavam saindo para o intervalo e, então, fiquei entre as crianças para estabelecer novos contatos. No intervalo, as crianças eram levadas a um espaço, relativamente, pequeno para o número das que haviam comparecido à escola naquele dia. O local era próximo à cozinha da escola e não havia mesas para as crianças se sentarem; apenas uma espécie de banco de cimento, que também não acomodava a todos nem lhes permitia apoiar os braços.

As professoras sugeriam que as crianças sentassem no chão para esperar pela merenda escolar. Sentei-me no banco de cimento e fiquei a esperar junto com as crianças pelo lanche que começava a ser servido. Naquele dia, foi preparado um cuscuz com carne de sol, mas sem nada para beber como acompanhamento. Era um alimento que, apesar de seco, tinha um sabor agradável. Não consegui perceber se as crianças comiam por estarem com fome ou porque, realmente, estavam gostando. Perguntar a elas foi complicado porque algumas respondiam que sim, sem muita convicção, e outras ficavam caladas.

Elas apoiavam o pratinho com a merenda no chão, e depois que terminavam, eram orientadas a depositar o prato em uma vasilha grande de alumínio, uma espécie de “panelão”. Perto de onde as crianças se alimentavam, passava uma água que escorria da pia da cozinha e que, certamente, era proveniente da lavagem das louças.

Além disso, as merendeiras jogavam, com uma bacia, a água oriunda de outros usos no terreno em frente à cozinha. Aquela imagem me dava uma sensação visual muito desagradável, mesmo que da água não exalasse nenhum mau cheiro.

As professoras serviam a cada criança antes de se servirem, pois sua preocupação era que todas se alimentassem. Havia também o cuidado para que as crianças não fossem se sujar na areia, com suas brincadeiras, antes de retornarem à sala. A explicação para isso era a de que o banho estava previsto apenas para o meio dia, hora na qual também ocorria o almoço. Apesar de a escola não ter muita arborização, o calor àquela hora da manhã ainda era suportável. Primeiro, porque havia uma certa brisa que soprava, e, segundo, porque o sol, vez ou outra, era encoberto por nuvens.

Estávamos concluindo o intervalo da manhã e as professoras se preparavam para retornar à sala de aula. Fiquei sem saber, de início, para qual sala eu deveria ir. No entanto, decidi rápido e permaneci o resto da manhã na sala da professora **Gláucia**. Primeiro, porque me afeiçoei a algumas das crianças, durante a hora do lanche, e elas também demonstraram muito carinho comigo; segundo, porque eu tinha vontade de observar como a professora colocaria em prática os exercícios que havia preparado nos dias em que estive com ela no planejamento. Afinal, achei interessante porque eram crianças de 3 anos de idade que iriam resolver os mesmos exercícios destinados às crianças de 4 e de 5 anos.

A professora **Gláucia** estava com doze crianças naquele dia, mas ao retornar à sala de aula ela percebeu que faltava um menino. Era visível a aflição da professora que, imediatamente, pensou em colocar uma cadeira na porta para impedir que as outras crianças saíssem e foi procurar pelo menino que estava faltando. Naquele dia, a professora pôde contar comigo enquanto ela procurava a criança desaparecida. Não imagino como faria, caso não eu estivesse ali. Felizmente, a professora também pôde contar com a presença de um funcionário da escola o qual a ajudou na procura pela criança, observando e perguntando, de sala em sala, junto às outras professoras.

A busca foi mais ou menos demorada e eu já estava impaciente porque as crianças, sob minha responsabilidade, demonstravam uma vontade enorme de sair da sala. Pensei em “entretê-las” com uma conversa, perguntando sobre seus nomes, tentando estabelecer alguma aproximação. No entanto, as crianças com as quais eu não tinha “feito amizade”, durante o intervalo, pareciam não estar interessadas em nada. Algumas ficavam mudas, espantadas a me olharem, como se quisessem dizer: - **quem é esse estranho que fala comigo?**

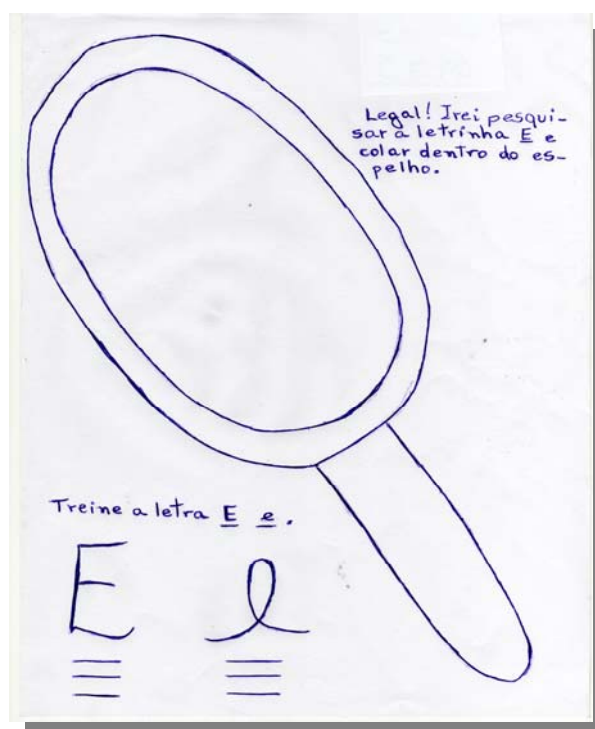
Enquanto tentava me aproximar das crianças, levei um grande susto porque, sem que eu percebesse, um dos garotos da sala havia subido na cadeira, que estava na porta de entrada, e caiu. Ouvi o barulho e, quando olhei, a criança estava chorando sobre o braço da cadeira caída sobre ele no chão. Naquele momento, ao socorrer a criança, pude experimentar um pouco do que a professora parece sentir em relação aos pais. Assim como as famílias deixam as crianças na responsabilidade da professora, esta as havia deixado sob a minha “guarda”. Quando ocorreu a queda do menino, senti uma espécie de culpa, como se não tivesse tido o cuidado necessário para evitar tal episódio; muito embora soubesse que tudo aconteceu de forma muito rápida e que, por maior que fosse o cuidado, eu não estaria livre de tal eventualidade na sala de aula. Talvez a situação, o momento inesperado e a sensação de falta com a professora **Gláucia**, ou quem sabe uma súbita identificação solidária, tenha me levado a desenvolver aqueles sentimentos.

Depois de um certo tempo, durante o qual eu me havia restabelecido em relação ao episódio da queda do menino, **Gláucia** retornou e estava sem a criança que procurava. Continuava preocupada, mas decidiu por continuar a aula, pois sabia que o funcionário da escola a ajudaria na busca. Uma informação a deixava mais tranqüila: como o referido funcionário era o responsável pela entrada e pela saída das pessoas no portão da escola, ele garantiu à professora que não havia saído nenhuma criança. Passados mais dez minutos, o funcionário encontrou o menino em uma outra sala, sob os cuidados da professora **Luiza**, a qual não havia procurado saber de

que sala ele era porque também não podia sair e deixar suas crianças sozinhas. Ele trouxe o garoto até a sala da professora **Gláucia** e esta agiu como uma mãe que repreende o filho por ter-lhe dado tamanha preocupação. Depois disso, deu início às atividades.

Dado que naquela semana estava sendo ensinada a letra “E”, pude observar várias atividades, e uma delas foi a apresentação de um espelho desenhado em uma folha de papel ofício para depois ser pintado pelas próprias professoras. No lugar do vidro, que reflete a imagem, as professoras planejaram colar um pedaço de papel brilhante para dar impressão de reflexo. Em volta do espelho, elas escreveram a letra “E”, com destaque para duas formas de grafá-la, além de algumas frases a ela relacionadas.

Figura 01 – Exercício planejado pelas professoras



Inicialmente, pensei que o espelho fosse um recurso a ser explorado em muitos aspectos: questões sobre a beleza, sobre a vaidade, sobre os cuidados com a

fragilidade do vidro e, ao mesmo tempo, o perigo de cortes com o espelho, etc. No entanto, a utilização desse objeto era apenas ilustrativa, porque a palavra “espelho” começa com a letra “E”⁴⁰.

As frases que acompanhavam o desenho se configuravam como enunciado de algumas tarefas. Esse enunciado, posto como uma atividade de pesquisa, pedia que as crianças procurassem a letra “E” em revistas ou livros para recortar e, depois, colar dentro do espelho. Havia também exercícios que objetivavam treinar várias vezes a escrita da letra “E”, além de outros desdobramentos, tais como circulá-la, cobrí-la e escrevê-la na lousa.

A professora me disse que, antes do intervalo, tinha falado sobre o espelho, apresentado o cartaz com a representação do espelho e mostrado a letra “E”, tudo como estava planejado. Observei ainda na lousa a “letrinha E” que tinha sido copiada pelas crianças após sua apresentação pela professora. Nessa outra etapa da manhã, o objetivo era pedir às crianças que reconhecessem a letra “E” nas páginas das revistas. Depois que reconhecessem, deveriam recortar e colar no centro do espelho, desenhado e mimeografado em uma folha de papel ofício, tal como pode ser observado na figura 1. Nessa mesma folha, havia um espaço para que as crianças treinassem a escrita da “letrinha E”.

A referida folha tornou-se mais um transtorno para a professora, pois as marcas do mimeógrafo não estavam muito visíveis e ela não sabia como fazer para dar conta de tantas tarefas ao mesmo tempo. Além de passar uma caneta sobre as letras e o desenho, a fim de que as crianças os visualisassem melhor, **Gláucia** teria que orientá-las a procurar pela letra “E” nas revistas, confirmar que aquela era a letra

⁴⁰ Apesar de não ser minha intenção realizar esse tipo de análise, não se pode deixar de observar em exercícios dessa natureza os conflitos existentes na relação grafema-fonema, por meio da qual as crianças se deparam com inúmeras dificuldades ao buscarem assimilar as diferenças entre a escrita e a fala. Do ponto de vista fonético, a criança tende a compreender a palavra **espelho** como “**ispellhu**”. Portanto, as professoras acabam criando um obstáculo para as crianças, dizendo que estão estudando a letra “E” de “ispellhu”. Para aprofundar essa discussão, remeto o leitor ao trabalho de Araújo & Dieb (2006).

procurada e, por isso, deveriam recortar, prender a atenção dos meninos que não se interessavam naquele momento pela atividade e, ainda, cuidar de uma menininha que não parava de chorar, querendo ir embora.

Essa menina tinha um pouco de retardo mental, e, por isso, sempre vinha à escola acompanhada por uma irmã, um pouquinho mais velha do que ela. Tinha, no máximo, uns três anos, mas aparentava muito menos. Como não parava de chorar, a professora **Gláucia** resolveu perguntar para a irmã da menina se ela estava doente. A resposta imediata foi a de que a garotinha estava com febre. A professora, subitamente, encostou a mão na criança e constatou que ela estava muito quente; em seguida, sugeriu que a criança fosse embora para ser medicada. Após a saída das meninas, a professora me falou que é comum as mães mandarem as crianças para a escola, mesmo doentes, para ficarem “livres” em casa. Se aquilo era um julgamento isolado, por parte da professora, ou uma constatação muito séria não pude comprovar junto à mãe da menina.

Tomei a atitude de ajudar a professora a cobrir as falhas do mimeógrafo enquanto ela dava atenção às crianças. A atividade de procurar pela “letrinha **E**” continuava, mas eu percebia que as crianças que não estavam sob a orientação da professora se desinteressavam e formulavam, rapidamente, uma brincadeira; para tanto, bastava se verem sozinhas, junto a algum brinquedo trazido de casa, ou com um coleguinha ao seu lado. Assim sendo, eu constatava a demonstração clara de que a atividade de escrita, naqueles moldes, não era interessante aos olhos das crianças, nem tampouco lhes despertava uma necessidade intrínseca.

Tal como preconiza Vygotsky (2000), não se pode negar

a possibilidade de se ensinar leitura e escrita às crianças em idade pré-escolar; pelo contrário, [é] desejável que crianças mais novas entrem para a escola, uma vez que já são capazes de ler e escrever. No entanto, o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. [...] uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá

não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem (pp. 155-156).

Destacar essa assertiva do pensador russo é relevante para pensar sobre os exercícios que eram propostos pelas professoras às crianças do CEIA.

Apesar de não ter a intenção de julgar como certa ou errada tal proposta, foi preciso estar atento a eles para compreender a razão pela qual, e o modo como, as professoras organizam a experiência educativa de suas crianças. Afinal, elas agem dessa maneira porque é assim que compreendem a atividade de cuidar e de educar as crianças que estão sob sua responsabilidade.

Eu acho que o melhor método é aquele que o aluno aprende, que a criança consegue assimilar. Então, se eu vou pra sala de aula, eu tenho que planejar... se é uma criança, eu tenho que levar o lúdico. É muito mais prazeroso pra uma criança ir pra salinha de aula e brincar com os coleginhas da idade dela do que ficar em casa, trancada com uma pessoa, assistindo televisão, né? É muito importante que a gente pense nisso, né? na hora, ali, de planejar! Vai trabalhar as vogais? Sim! Vamos trabalhar as vogais! Mas, como? Mostre o lúdico: mostre uma música, cante uma música, brinque, desenhe, gesticule! (**Estrela**).

Como se pode perceber, as professoras estavam atentas para as especificidades que requer a educação das crianças. Entretanto, essas especificidades eram, às vezes, esquecidas já que os mesmos exercícios planejados para os Jardins II e III eram utilizados, também, e com os mesmos propósitos, pela professora do Jardim I que trabalhava com as crianças de menor idade.

A maioria dos exercícios planejados era direcionada à fixação das letras do alfabeto pelas crianças, geralmente as vogais, e cada letra ensinada tinha de ser envolvida por uma aura de ludicidade, a fim de atrair a atenção das crianças. Na fala, acima, percebi que a definição das professoras para o aspecto lúdico das atividades tem relação com ouvir e cantar uma música, observar um desenho, gesticular e realizar uma brincadeira. Apesar da presença desses procedimentos específicos na EI, o principal objetivo da atividade das professoras, como já dito de outro modo, era

preparar as crianças para o EF por meio da apropriação do sistema de escrita alfabético.

Por esse motivo, as crianças, além de formularem brincadeiras repentinamente, colocavam o material escolar dentro das pastas, lançavam a mochila nas costas, e ficavam prontas como se fossem embora para casa. A professora, indiferente a tais manifestações, sentava as crianças de volta e perguntava se elas já haviam terminado a atividade. Por ser a maneira como a professora entendia a sua função junto às crianças, **Gláucia** também elogiava muito os que encontravam, ou melhor, identificavam a letra “**E**” na revista e lhes pedia que a recortassem.

Havia na sala um menininho que repetia variadas vezes: - **Tia, você é linda!** A professora agradecia e dizia que ele também era lindo e, assim, a aula continuou até a hora do almoço. Antes, porém, do intervalo para o almoço, resolvi fazer um passeio pelas outras salas para ver se percebia algo de semelhante ao que tinha presenciado na turma de **Gláucia**. Constatei a mesma coisa: em todas as salas, as atividades tinham como foco principal o domínio da escrita das letras do alfabeto. As reações das crianças eram, basicamente, as mesmas e o grande desafio das professoras era sustentar seu interesse nas atividades.

Em uma sala de Jardim III, por exemplo, a atividade era uma espécie de bingo, no qual a cartela continha as letras que formavam o nome da criança. A professora **Margarida** colocava uma letra na lousa e as crianças deveriam marcá-la com um caroço de milho em sua cartela, caso pertencesse ao conjunto de letras que formavam o seu nome. Noutro momento, a letra “**A**” e a letra “**E**”, previamente estudadas, foram coladas, aleatoriamente, com uma fita adesiva nas costas das crianças, as quais deveriam encenar uma briga de galos para ver e identificar, dizendo em voz alta, qual era a letra que estava nas costas de seu adversário.

Em outra sala, ao lado, a “letrinha **E**” estava sendo pintada pela professora no rosto das crianças, utilizando tinta guache de várias cores e desenhando os dois

formatos da letra que foram utilizados na atividade mimeografada. Durante essas observações, percebi que as atividades despertavam um interesse maior por parte das crianças devido, especialmente, ao aspecto de ludicidade que lhes fora dado. Todavia, o problema que percebo nas atividades descritas, acima, diz respeito ao fato de que a intensificação desses “rituais” (cf. MAMEDE, 2004), descaracteriza a experiência educativa que a criança deve construir na etapa da EI porque a presença da criança na pré-escola não deveria ser compreendida como uma antecipação ao EF. Apesar de outras brincadeiras serem desenvolvidas sem a finalidade de aprender as letras, elas ainda não eram realizadas de modo livre pelas crianças.

A partir das dez horas da manhã as salas de aula começavam a ficar muito quentes e, com o passar das horas, o calor estressava tanto as crianças quanto as professoras. Ao meio dia, elas saíam para o almoço, mas antes eram todas banhadas para amenizar o calor e para que tivessem noções básicas de higiene corporal. No banho, todos ajudavam no trabalho com as crianças, inclusive a diretora da escola. Em seguida, era servido o almoço no mesmo local e nas mesmas condições da merenda das 09:00h. Naquele dia, o almoço foi macarrão com frango desfiado.

Permaneci no meio das crianças e almocei junto com elas. Era visível o seu cansaço e uma delas, um menino que tinha feito amizade comigo, perguntou-me, fazendo um carinho, se sua mãe vinha buscá-lo. Perguntei por quê? e ele respondeu, prontamente: - **Pra me levar pra casa.** Em seguida, perguntei se ele não gostava de estar na escola e ele disse que não. Como esta, algumas crianças chegavam ao limite de sua resistência, dormindo, inclusive, na cadeira da sala de aula ou no chão da sala dos professores, sobre um pequeno colchão.

Em um outro sábado, cuja jornada não foi diferente dos anteriores, fiquei na sala da professora **Ramira** que, além de explicar sobre o conceito, apresentava a palavra FAMÍLIA no quadro para destacar a “letrinha A”. Ao terminar a explanação, ela saía de cadeira em cadeira a perguntar às crianças sobre sua família. Nesse momento, uma criança caiu porque estava se apoiando no braço do assento,

interrompendo a fala da professora. Ela correu para socorrer a criança e tratou o acontecimento com muita austeridade, passando-lhe uma repreensão por meio da qual me pareceu transmitir um recado para todas as demais.

O curioso é que nessa mesma sala havia uma pilha de cadeiras pequenas de plástico e que eram apropriadas para o tamanho das crianças. As cadeirinhas estavam empilhadas porque a sala era ocupada à noite por uma turma de jovens e adultos. As outras cadeiras, que eram de madeira, se tornavam pesadas para as professoras na arrumação e desarrumação da sala todos os sábados. Além disso, os pequenos assentos não possuíam o tradicional “braço” para apoiar a atividade de escrita do aluno. Como as crianças iriam escrever nas cadeiras pequenas já que não possuíam o apoio? Era o que pensavam as professoras.

Tomando por base a rotina da escola, naqueles sábados em que estive observando, se o leitor me consentir a analogia, parecia que as docentes estavam, diariamente, disputando uma maratona. Não havia um momento de relaxamento, nem de descontração, apenas muita correria e muita preocupação com as crianças que, além de não parar de correr, pouco se interessavam pelas tarefas propostas. Às vezes, como se quisessem desabafar, as professoras, ao me olhar, diziam: - **É fogo!!** E eu entendia aquilo como se me dissessem: - **Está vendo como é a nossa situação? É difícil!**

Quando estava próximo à hora da saída, por volta das 13:40h, as mães já se encontravam na escola, mas as professoras não liberavam as crianças para irem embora. Esse episódio me fez recordar, novamente, as observações de Bujes (2001) sobre a rigidez nos horários de atendimento às crianças, que tem se transformado em uma ocorrência rotineira nas instituições pré-escolares. As professoras queriam demonstrar para os pais que cumpriam o horário seriamente. Entretanto, as crianças já não agüentavam mais. Eu percebia o cansaço e o desestímulo criado pela situação de estarem ali sem que entendessem o porquê.

Nesse sentido, o CEIA se configurava como o claro exemplo de um local de produção e reprodução da subalternidade das futuras gerações, tal como denuncia Rosemberg (2000) acerca das características de alguns desses estabelecimentos. Ainda de acordo com essa estudiosa, escolas que atendem mal às crianças significam também péssimos locais de trabalho para os adultos, geralmente “mulheres, resistindo ao destino de empregadas domésticas, acomodando-se às sobras do sistema” (p. 149). Essa é uma constatação muito pertinente, pois, pelo que pude observar, as professoras demonstravam, constantemente, sua insatisfação com a função que exerciam, e mais ainda com as condições em que a exerciam naquela escola.

Assim sendo, ao perceberem que era impossível sustentar as aulas aos sábados, as professoras pediram uma reunião com a diretora da escola e com os professores dos outros níveis de ensino para encontrar uma solução. A saída veio com a colaboração de todos os membros da escola, juntando-se duas turmas de níveis próximos ou do mesmo nível em uma única sala. Por conseguinte, essa idéia exigiu um esforço maior por parte dos professores do EF, já que a escassez de espaço afetou, diretamente, a organização de suas turmas.

Entretanto, o que foi a solução para um problema, desencadeou uma série de outros entraves. Quanto à solução, as professoras da EI passaram a ficar mais satisfeitas porque as crianças teriam aulas todos os dias e para elas o rendimento seria melhor, além do fato de não se cansarem tanto porque as aulas seriam apenas no turno da manhã e não o dia quase todo, como eram no sábado. Porém, ao dividirem o mesmo espaço da sala de aula, ficou complicado para as professoras porque o número de crianças presentes aumentou durante a semana, havia ritmos diferenciados de trabalho entre as docentes e, de um certo modo, as crianças pareciam estar adaptadas a esses ritmos.

A professora **Gláucia** me confessou que estava estressada por conta de não saber lidar com a situação de dividir a sala com a colega **Ramira**. Observei que em

casos como esse, a personalidade forte de uma das duas professoras provoca uma espécie de definhamento da outra, a qual passa a se sentir menor dentro daquele espaço. Isto se deve ao choque das singularidades de cada sujeito, os quais entram em conflito a partir das diferenças da alteridade que os constitui por meio das relações e experiências estabelecidas a cada dia (cf. GUARESCHI, 2002).

Nesse descompasso, dificilmente as tarefas envolviam todas as crianças, posto que existiam aquelas mais lentas e outras mais dinâmicas. Enquanto as crianças mais lentas tentavam entender e resolver o exercício proposto pelas professoras, as mais rápidas terminavam e depois começavam a brincar entre si, ou choravam, às vezes, conversavam, outras ficavam pensativas, enfim, faziam muitas coisas até o início do próximo exercício. Percebi que havia pouco envolvimento com o trabalho em grupo, o que fazia com que as crianças buscassem, aleatoriamente, a companhia umas das outras. Além disso, algumas professoras perdiam, facilmente, a paciência com determinadas crianças que insistiam em atrair sua atenção enquanto elas tinham que orientar as outras para solucionar a tarefa.

Um outro problema que se criou com a mudança na dinâmica das aulas foi a falta de tempo para o planejamento. Antes, as professoras podiam planejar as aulas na semana durante três dias e executar o planejamento aos sábados. Mesmo sendo diariamente, as aulas continuavam a ser planejadas no meio da semana, no curto espaço de uma hora, durante a manhã da quarta-feira. Enquanto as professoras se reuniam para o planejamento, as crianças eram “cuidadas” por alguns alunos adolescentes, dessa mesma escola, que faziam parte de um projeto denominado de **Jovem Voluntário**.

O projeto foi uma iniciativa da direção da escola que selecionava alunos considerados indisciplinados, do EF do turno da tarde e da noite, para ajudar em várias ações dentro da instituição, inclusive assumir as salas da EI na ausência de alguma professora. Os adolescentes também davam aulas de reforço para outros alunos do EF. Foi, justamente, o fato de eles assumirem as turmas da EI o que me

chamou mais a atenção, pois a escola reconhecia, naturalmente, essa prática como se a coordenação das dinâmicas em uma sala de crianças fosse uma tarefa simples de se exercer, e que pudesse ser feito por “qualquer pessoa”.

Foram tais complicações que me fizeram perceber o quão conflituoso se torna para um professor da EI trabalhar em uma instituição que não foi pensada, especificamente, para essa etapa da educação. Como as aulas estavam acontecendo ao mesmo tempo para a EI e o EF, um outro problema que as professoras tinham de enfrentar era o medo de que as crianças maiores esbarrassem nas menores, provocando algum acidente. Por isso, quando ocorria algum atraso e coincidia a hora do intervalo da EI com o do EF, as professoras ficavam apavoradas e se apressavam em levar as crianças com segurança de volta à sala de aula.

No transcurso desses episódios, eu me fazia algumas perguntas e tentava imaginar se elas faziam parte dos pensamentos que passavam pela cabeça das professoras. Um exemplo seria: Por que defendem que a EI é base da educação? Por que ela é considerada uma das etapas mais importantes para a vida social da criança, se não é tratada como tal pelas políticas públicas? Como exigir qualidade no trabalho das professoras se as condições objetivas distanciam o que elas sabem que é preciso fazer daquilo que é possível de ser feito? Como construir uma identidade profissional, de professora, se os conflitos com a instituição quase não as permitiam sair da condição de guardiãs das crianças? Como aprender a cuidar e educar sem dissociar uma ação da outra?

Essas questões me fizeram refletir com mais profundidade sobre a relação com o saber das professoras, reforçando as perguntas que me orientam na construção desta Tese. Eu me perguntava: qual seria a mobilização das professoras para continuar naquela função e ainda desejar aprender “coisas” sobre ela, apesar de tantos problemas? Que saberes estariam se construindo e pela presença de qual desejo? Que significação a atividade de cuidar e educar tinha para as professoras?

Norteado por essas inquietações, a pesquisa, inevitavelmente, me instigava a discutir a relação das professoras com a situação e com a atividade de cuidar e educar crianças, haja vista ser por meio delas que as docentes também constroem sua identidade pessoal e profissional e se reconhecem como membro do grupo dos professores da Ei. Contudo, essa construção não tem sido edificada com a devida atenção e com o apoio político necessários, especialmente, por parte das administrações públicas. Nesse sentido, ela se reveste de contradições que corroboram para o delineamento de uma séria crise em relação a um direito fundamental da criança que é a Educação.

Paralelamente a esse direito, encontra-se o imperativo ético da preparação, qualificação e do estímulo aos profissionais da Ei para perseguirem um ideal de Educação no espaço escolar. No entanto, como bem ressalta Nascimento (2003), a qualidade de um serviço oferecido às crianças não pode limitar-se a formação do professor. Para a autora, a qualidade também se evidencia pela sua capacidade de

concretizar modelos pedagógicos adequados, pela presença de uma estrutura física e arquitetônica que respeite as necessidades das crianças atendidas, pela garantia de um vasto aparato pedagógico com recursos variados e pelo incentivo à constante reciclagem (p. 112).

Pelo que presenciei no caso das professoras de Assú, esses fatores considerados por Nascimento como promotores da qualidade no atendimento às crianças passam ao largo da sua experiência profissional.

Por esse motivo, é que, do mesmo modo como Charlot (2000) critica a idéia de **fracasso** entre os alunos pobres de seu país, tenho pensado sobre a “(in)competência” dos nossos professores. Não têm sido raras as vezes em que se tem atribuído a eles uma baixa competência no interior das escolas e exigido mais do que se tem oferecido para a promoção da qualidade no ensino. Nesse sentido, creio que me estarei repetindo se disser que essa situação se agrava quando passamos a tratar do professor da Ei. Mas, correrei o risco de me repetir e direi que a situação ainda é pior quando se trata, sim, desse sujeito. E por quais motivos? Por todos os motivos

que estou mostrando, neste capítulo, e por tudo o que também nos diz Oliveira-Formosinho (2001) sobre a especificidade da EI.

A autora defende uma função específica para o professor da EI porque compreende que os seus “conhecimentos, sentimentos e competências envolvem níveis complexos, diferenciados, evolutivos e interdependentes de interações” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, p. 80). Desse modo, embora a função do professor nas escolas para EI seja, em vários aspectos, semelhante à função dos demais professores, ela se difere em muitos outros pontos que configuram o trabalho docente na EI como uma atividade específica ou singular.

Para comprovar o caráter singular da atividade do professor da EI, Oliveira-Formosinho formula a descrição de três dimensões particulares dessa função. A primeira delas diz respeito às características da criança, que, pelo fato de ser ainda muito pequena, necessita de uma atenção especial e global em relação as suas etapas de desenvolvimento. Além disso, a vulnerabilidade e dependência da criança⁴¹ frente ao adulto, no caso o professor e a família, tornam a EI uma atividade, extremamente, complexa.

A segunda dimensão está associada às características dos contextos de trabalho com suas diversas missões, ou seja, remete às muitas funções do professor da EI, imbricadas na intencionalidade educativa que perpassa e ultrapassa a tarefa de cuidar das crianças enquanto seus pais trabalham. Afinal, a permanência na creche ou na pré-escola constitui-se um direito da criança, o qual venha garantir o seu pleno desenvolvimento físico, psíquico e afetivo, e não um direito exclusivo dos pais para que possam trabalhar com tranquilidade.

⁴¹ Se observarmos determinadas diferenças no objetivo da discussão, Charlot (1979) também tratou dessa questão ao afirmar que a relação adulto/criança se caracteriza pela dependência total do segundo frente ao primeiro, constituindo-se em um fato social inegável haja vista a autonomia da criança se construir apenas de maneira progressiva.

Por fim, a terceira dimensão se refere à abrangência do papel do professor, o qual se configura como uma tarefa de amplas responsabilidades entre o cuidar e o educar. O **cuidado**, para ser contemplado na esfera da EI, necessita de ser entendido como uma parte constitutiva da Educação. Para isso, demanda uma ação integrada de vários profissionais dentro da instituição e a consideração das necessidades das crianças, as quais, segundo o RCNEI (BRASIL, 2001), “quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo” (p. 25). Por sua vez, o ato de **educar** requer, junto ao cuidado, a oferta às crianças de brincadeiras e aprendizagens que possam, sob uma orientação integrada, contribuir com o seu desenvolvimento social e psíquico, tendo acesso, indiscutivelmente, aos conhecimentos mais amplos da realidade sócio-cultural.

Ao desempenhar tal tarefa, o professor é convocado a compreender que o cuidar e o educar deveriam ser indissociáveis, por se tratar de duas ações que se integram em uma atividade unitária: a educação das crianças. Assim, embora elas sejam, aparentemente distintas, o papel do professor da EI procura tecer sua indissociabilidade no atendimento às crianças dentro do espaço escolar. Contudo, tenho percebido que, para ele, a compreensão dessa unidade entre as ações de cuidar e educar talvez seja algo um pouco complicado. Por isso, é preciso estudar a relação com o saber do professor da EI para que possamos compreender como a informação com a qual ele diz coisas sobre o ensino de crianças se torna um saber, já que traz consigo o sentido que é construído pelos docentes em sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Com base no que descrevi, acima, o problema reside na lógica dos sistemas de ensino que muito exigem dos professores e pouco oferecem em termos de condições para realizar o trabalho requerido. Em uma manifestação de resistência e de sobrevivência, a lógica dos professores passa a ser a do “faço apenas o que sei e o que é possível de ser feito”. Se não sabem ou não podem fazer do jeito que lhes é exigido, fazem de outro modo, isto é, do jeito que sabem ou que podem fazer porque

foi assim que eles aprenderam. Portanto, se os professores ainda não praticam plenamente a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, isso não pode ser tomado apenas como falta de capacidade ou má vontade de sua parte.

Como é possível inferir, para atender às exigências da EI, o sujeito adulto é chamado a assumir essa tarefa como um trabalho profissional, isto é, a especializar-se na docência das crianças. Isto implica, segundo Medina Revilla⁴² (*apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001),

assumir um processo de melhoria pessoal, colaborativa e tecnológica que torne possível uma actividade educativa cada vez mais reflexiva [, o que constitui] uma exigência a que não se pode renunciar, pois a infância é um período de realização afectiva, intelectual, sócio-relacional e intercultural de grande impacto no processo de humanização da pessoa (p. 87).

Porém, a profissionalidade, em qualquer área que seja, exige condições objetivas e satisfatórias de trabalho. No caso do professor da EI, a lógica neoliberal que orienta os sistemas de ensino tem conseguido confundir a **normatividade** da função de ensinar crianças com a **normatização** social que essa atividade parece também ter agregado.

De acordo com Charlot (2005), toda atividade busca produzir resultados que visam a atender os objetivos pretendidos. Assim, parece cada vez mais comum que os professores, em especial os da EI, vejam a escola e a atividade que nela executam apenas como um trabalho, como um modo de garantir a sua subsistência financeira. Se a escola tem sido cada vez menos um lugar de prazer para os estudantes (cf. CENPEC & LITTERIS, 2001), também o tem sido para os professores. Por isso, o professor da EI precisa de uma preparação que o leve a ter o domínio não somente de suas tarefas cotidianas, mas também de suas emoções, seus desejos e expectativas, os quais estão vinculados a sua relação com os colegas de profissão, com as adversidades do ambiente de trabalho e, principalmente, a sua relação com as crianças.

⁴² MEDINA REVILLA, A. La profesionalización del docente de educación infantil. In. MEDINA REVILLA, A. (ED) **La formación del profesorado para una nueva educación infantil**. Madrid: Editorial Cincel, 1993. pp. 13-35.

Elas necessitam de atenção privilegiada e de procedimentos específicos que focalizem os seus aspectos emocionais e inter-relacionais para garantir, assim, a construção de um vínculo sólido com seu educador. Porém, tal como as crianças, o professor também é único em suas individualidades e diferenças e, por isso, mais do que uma preparação profissional, ele necessita de uma **capacitação** pessoal. Por essa razão, os processos de formação docente, sejam de caráter inicial ou continuado, deveriam auxiliar os professores nessa capacitação, além de zelar pelas condições de apropriação de sua atividade, a qual pressupõe, conseqüentemente, a constituição de um saber apropriado.

O que ocorre é que os projetos de formação docente parecem ainda insuficientes para garantir tal apropriação. Aliado a tal fato, as condições de trabalho impostas aos professores pouco contribuem para que eles se auto-realizem por meio da atividade que exercem. Isto se justifica porque a atividade enquanto princípio de construção do sujeito tende a ser caracterizada como uma força interior que o impulsiona a realizar sua natureza e a construir seu próprio mundo como representação do exterior. Em outras palavras, a atividade permite que o sujeito se posicione diante do mundo e construa sua própria história e os significados da ação que é partilhada com outros sujeitos.

Nesse sentido, minha preocupação é compreender como as professoras têm se mobilizado para se apropriar das exigências que a atividade de cuidar e educar crianças lhes apresenta e enfrentá-las no dia-a-dia da escola. Tal como Yannakakis (1996), penso que não são somente as rupturas com a idéia tradicional de professor e o compromisso com as crianças que se desenvolvem no interior da escola. Para além disso, há outras tensões que precisam ser enfrentadas na escola, tais como os embates com a família das crianças, com os colegas de trabalho, com o autoritarismo e a negligência das administrações públicas, com os próprios sentimentos em relação às crianças e, ainda, com a resistência das crianças ao processo de escolarização. Todo

esse quadro desestimulador parece, pois, promover uma espécie de (des)identificação de alguns professores com a EI.

Obviamente, não defendo que isso seja a realidade brasileira em sua totalidade, pois temos muitas exceções. Nessa direção, afirmo, com Vieira (2002), que são muitas e complexas as razões para a “escolha” do magistério como uma ocupação profissional, visto que todos nós somos dotados da vontade e da capacidade para escolher. Assim, apesar das escolhas que fazemos nem sempre serem as que nos realizam, elas não deixam, por esse motivo, de serem uma escolha, pois, geralmente, temos também a alternativa de não escolher.

Consoante já discuti, acima, além da atividade de educar, exige-se do professor da EI a dimensão do cuidar. É óbvio que essa dimensão também se faz presente em todas as etapas da educação; afinal educar também é cuidar. Não obstante esse entendimento, o que pretendo ressaltar é que quando se trata de crianças menores de seis anos, a natureza do cuidar se torna, infinitamente, mais latente. Dessa particularidade é que decorrem, então, as dificuldades enfrentadas pelas professoras, pois as “instituições” onde se tem cuidado e educado as crianças não se encontram, freqüentemente, apropriadas para isso.

Abordar esse aspecto da realidade, que também se constata no CEIA, implica tratar dos processos por meio dos quais os sujeitos têm de reagir para transformar a realidade de sua prática. Nesse movimento, a instituição escolar, concebida como espaço de discussão e de reflexão das práticas nela desenvolvidas, poderia se constituir em uma importante ajuda para que eles pudessem se construir e se transformar também a si mesmos. Dado que a ajuda parece não estar acontecendo, buscarei demonstrar como tal construção e transformação de si, enquanto relação com o saber, tem-se fortalecido, o que ocorre, cada vez mais, por meio das trocas afetivas com as crianças, a partir das quais as professoras se mobilizam para aprender sobre o cuidar e educar, do que propriamente pelo efeito de saber que essa apropriação tende a produzir.

Em favor disso, tive que pensar, com base no que declara Charlot (2001), em uma metodologia que fosse coerente com a problemática da relação com o saber, centrando esforços na análise de questões que envolvessem a mobilização dos sujeitos em seus modos de aprender. Isto significou então direcionar o foco do olhar para o confronto por meio do qual as professoras se apropriam de um determinado tipo de saber, construindo-se como sujeito dessa apropriação. Para ser ainda mais preciso, a metodologia adotada, acima, centrou-se nas fontes da mobilização das professoras e nas formas que ela assume. Portanto, foi necessário que se identificasse, na análise das entrevistas e do balanço, os processos que se nutrem de elementos mobilizadores da ação social e da construção dos saberes desses sujeitos, de acordo com o sentido que lhes é atribuído, tal como será possível verificar nos dois capítulos subseqüentes de análise.

CAPÍTULO 3

Os móveis do professor da EI: entrada na docência e permanência na atividade de cuidar e educar crianças

O professor aparece diante da mentalidade de muita gente como um pobre tipo que não foi capaz de buscar outra ocupação melhor remunerada. Interiorizada esta mentalidade, muitos professores abandonam a docência buscando sua promoção em outros campos, ou em cargos dirigentes, alijados das aulas, o que temos visto proliferar no ensino de nossos dias.

(ESTEVE, 2000)

Compreender a mobilização de um sujeito em relação a uma atividade implica conhecer a disposição desse sujeito para apreendê-la e para assumir sua execução, mediante o sentido e o valor que lhe é atribuído. Segundo Charlot (2001), quando o sujeito já está em atividade, como é o caso das professoras da EI, implica para o pesquisador estar atento aos elementos que sustentam essa mobilização. De acordo com o autor, esses elementos são, eles próprios, processos de diferentes tipos, tais como de identificação, de interação, processos cognitivos, lingüísticos, institucionais e sociais, que permitem ao próprio sujeito colocar o mundo em ordem.

Dado que meu interesse de estudo se centrou na aprendizagem do professor da EI sobre sua atividade pedagógica, busquei não esquecer de que a abordagem da

relação com o saber, isto é, da própria construção do professor como um sujeito aprendiz, não parte de ausências apresentadas por esse sujeito. Ao contrário de uma perspectiva determinista e “em negativo”, ela tende a focalizar as apropriações ocorridas ao longo do processo de desenvolvimento pessoal, educacional e, ao mesmo tempo, profissional do sujeito pesquisado. Em adendo, é pertinente afirmar, ainda, que, mesmo já inserido em uma atividade, todo sujeito necessita estabelecer, constantemente, uma nova **relação com o aprender** e com o **saber**, pois os processos mobilizadores apontam sempre para uma dinâmica de (des)identificação, seja ela marcada pela convergência ou pela contradição de fatos, idéias, ações, etc.

Assim sendo, convém lembrar que a construção de uma identidade docente, como também defende Almeida (2002), ocorre por meio do amálgama entre formação, ação, reflexão e transformação do próprio processo educativo, que não pode ser apreendido, apenas, como uma adaptação neutra de teorias educacionais pelo professor. Desse modo, o contexto social, entendido como um outro determinante dessa construção, não pode jamais ser ignorado em face da relação com o saber desse sujeito. Essa relação abarca, pois, vários fatores e elementos, tais como a criança, o próprio professor, todo o corpo técnico-administrativo da escola, os pais, os inúmeros recursos materiais, as teorias pedagógicas, as relações na ambiência escolar e as muitas práticas possíveis nessa ambiência.

Como se pode inferir, os móveis do sujeito têm uma historicidade que não pode ser negligenciada. Por isso, neste capítulo, buscarei identificar os elementos que mobilizam as professoras de Assú em relação à EI, por meio de experiências que foram acumuladas em suas histórias singulares de vida e de atuação ocupacional. Falarei, inicialmente, das razões que levaram as professoras a “eleger” a docência como ocupação profissional, uma vez que a opção por um trabalho é sempre motivada por algo de importante na vida das pessoas. Em seguida, descreverei como essas mesmas professoras chegaram a assumir uma sala de EI, visto que nem sempre essa é a etapa da educação preferida pelos que ingressam no magistério. Finalizarei o

capítulo discutindo os móveis da permanência das professoras na atividade de cuidar e educar as crianças menores de seis anos, apesar das dificuldades e problemas que enfrentam.

3.1 – Histórias profissionais singulares: a dimensão identitária da relação com o saber das professoras

Será que os professores têm escolhido sua profissão? Como e por que o fazem? Essas são perguntas que me faço, constantemente, pois o “ser professor” remete e pressupõe, tal como nos lembra Lomonaco (1998), uma experiência e um saber que estão, intimamente, vinculados a um papel social. Entretanto, esse papel social sofre, atualmente, de acordo com a epígrafe acima, de uma desvalorização e de uma desmotivação acentuadas. E quando se trata da Ei, a desvalorização, tanto da profissão quanto de quem a exerce, assume uma ênfase particular (cf. ROSEMBERG, 2000, 2002; 2005). Por isso, considero de extrema relevância refletir sobre o que leva um sujeito ainda a optar pela docência como ocupação, e a continuar nela, especialmente, se a função for a de ensinar crianças menores de seis anos, e nas condições objetivas que tenho presenciado.

Na Ei, como em qualquer outra etapa da educação, o professor exercita sua função pedagógica e desenvolve um conjunto de experiências e de saberes que são (re)construídos, constantemente, a partir da longa trajetória de sua vida pessoal e profissional. Trata-se, no entanto, de uma função matizada de especificidades devido a pouca idade da população a ser atendida e a outras particularidades. Dessa maneira, assumir uma sala de aula de crianças implica a necessidade de dominar uma atividade para a qual deveríamos nos preparar desde muito cedo, ou seja, desde o início do percurso de nossa formação.

Durante o exercício da profissão, o professor tende a ser, continuamente, desafiado a gerenciar sua ação pedagógica e a tomar decisões importantes diante do conturbado funcionamento da sala de aula, a qual deve se tornar um lócus facilitador

da aprendizagem dos estudantes. Para isso, é preciso compreender que o arcabouço de saberes que auxiliam o professor nessa incumbência se delinea a partir de sua formação. Esta se constrói, como bem discute Tardif (2002a; 2002b), no cerne das experiências⁴³ familiares e escolares.

Mas, o que essa discussão tem a ver com a escolha da docência como ocupação? Tem a ver na medida em que o sujeito que assume essa atividade é também intimado, pela sua relação com o saber, a se tornar um produtor de sentidos e de saberes, obedecendo a uma normatividade ética que é constitutiva de sua própria condição humana. Assim, com fulcro em Leontiev (1976), é possível afirmar que a atividade do sujeito, ou ação social do indivíduo, é o que permite sua relação com os outros membros da coletividade humana, pois é por meio dessa relação que ele atribui significações a sua existência. Logo, a opção pela docência, ou por qualquer outra atividade como trabalho, tende a ser motivada por uma finalidade consciente, realizada sob a forma de um reflexo objetivo, cuja ligação entre tal finalidade e o motivo (ou desejo) que a gerou passa a existir como um componente do sujeito que a realiza.

O “tornar-se professor”, que é o nosso exemplo de escolha profissional, vai acontecendo à medida que o sujeito optante concentra em torno de si um universo de experiências e de preferências orientadas em função das idéias e dos símbolos que, de acordo com Schwartz (1987), são inter-relacionados por meio de sua história singular e social. Além do mais, o processo de simbolização, por parte de quem opta por um trabalho, nasce, igualmente, das contradições que são sempre inerentes ao devir característico do sujeito. Isto se deve também ao fato de que as dimensões simbólicas que orientam as relações sociais afetam o vínculo que o sujeito mantém com seu contexto social e o impulsionam à diferenciação de si em relação aos outros com quem se relaciona.

⁴³ É importante recordar aqui a discussão, baseada em Walter Benjamin, que fiz no Capítulo 2 sobre o que difere as vivências das experiências. Ao serem registradas pela memória, as ações traduzem-se como experiências que auxiliam na construção dos saberes dos professores.

No caso das professoras da EI de Assú, percebi, tal como Yannakakis (1996) e Vieira (2002, p. 58), em suas respectivas pesquisas, que a opção pela docência como profissão se deu por meio da combinação de “fatores aparentemente distintos”. Além disso, os móveis dessa “escolha” foram encontrados não somente na superfície dos textos das entrevistas transcritas e das “falas escritas” do balanço do saber, mas também na imergência dos discursos que permeiam as experiências pessoais das professoras, tanto em relação ao ingresso na docência quanto à permanência na atividade de cuidar e educar crianças. Assim sendo, apresentar a mobilização das professoras para o ingresso na docência, no contexto desta pesquisa, implica conhecer um pouco da história singular de cada uma delas devido ao caráter histórico que matiza os móveis desses sujeitos.

Por meio dos processos descritos, foi possível também perceber a pertinência dos sentidos construídos em relação à EI, ou melhor, desnudar as relações que agem via interpretação produzida pelas professoras no que concerne a seu ingresso e permanência na atividade de cuidar e educar crianças. Isto me permitiu considerar as mobilizações de acordo com uma ordenação possível das relações e das histórias singulares das professoras, sem, no entanto, enclausurá-las em categorias correspondentes. Afinal, “o interesse da noção de relação com o saber é colocar [um] problema em termos de relações e não de traços, de características individuais” (CHARLOT, 2001, p. 22).

Nesse sentido, não busquei categorizar as professoras nem tampouco suas histórias, mas estabelecer associações entre suas experiências, a fim de descrever o processo de mobilização que pode ser depreendido dessas associações.

Na próxima seção, portanto, serão apresentadas as histórias singulares das nove professoras, por meio das quais vários acontecimentos puderam ser relacionados durante a análise, permitindo uma compreensão maior acerca da interação entre os diferentes processos inseridos na mobilização desses sujeitos.

3.1.1 – A “escolha” da profissão: modos experimentados de aprendizagem

Entre as professoras entrevistadas, as razões mais apontadas para o ingresso na profissão docente foram a **necessidade financeira**, a **vontade de melhorar a vida** e a **influência da família**. Em menor proporção, outros dois motivos, intrinsecamente ligados àqueles, foram também indicados pelas professoras, quais sejam, a **falta de opção de trabalho** e o **medo do desemprego**. Apenas uma quantidade mínima de professoras afirmou que a docência era para elas um **desejo de infância**. O leitor constatará, na seqüência, que os motivos, acima, terminam se imbricando, pois é impossível que os sujeitos se construam de modo uniforme.

Frente a esse conjunto de motivos, é possível afirmar que a docência como ocupação profissional e realização pessoal não foi escolhida, no sentido convencional desse termo, pela maioria dos sujeitos, mas, sim “abraçada”, principalmente, como uma oportunidade de trabalho. No entanto, não é minha intenção julgar a atitude das professoras, pois, tal como também salientou Lomonaco (1998), passa ao largo desta análise a busca pela existência ou não de uma escolha desejada por parte dos sujeitos. Pretendo tão somente compreender as condições que levaram as professoras a ingressarem no magistério, seguindo suas explicações acerca dos motivos que ilustram ou justificam esse ingresso, mesmo que ele tenha ocorrido sem uma convicção prazerosa.

Apesar de a expressão “me tornei professora por necessidade” ter sido bastante utilizada, o sentido que a ela foi conferido variava de acordo com a história singular de cada sujeito. *A priori*, a palavra necessidade poderia remeter, unicamente, a questões de ordem financeira; contudo, uma observação mais atenta ao sentido desse termo fez-me perceber que as professoras lhe davam distintas nuances de significação. Assim, por meio das ações empreendidas na busca pela satisfação de suas necessidades, pode-se compreender os motivos pelos quais as professoras ingressaram na atividade do magistério e tentaram se manter mobilizadas.

3.1.1.1 – Estrela & Ramira: fui seguindo passos...!

Estrela é professora da Ei, pela manhã, e supervisora do Ef, à noite, na mesma escola onde trabalha. É casada, tem 01 filho, 41 anos de idade e nasceu em Assú. Cedo ficou órfã de pai, e até aos 18 anos nunca tinha trabalhado porque seu pai era o provedor das necessidades da casa. Fez o ensino médio voltado para a profissionalização na área de administração. Ao entrar na Universidade, formou-se em Ciências Econômicas e, somente após o ingresso no magistério, fez o curso de Pedagogia por meio do Programa de Formação Profissional para Educação Básica – PROFORMAÇÃO⁴⁴.

Eu me tornei professora... é... por uma necessidade! Porque eu perdi meu pai... até então, eu ainda não tinha trabalhado... só mesmo em casa. Eu não tinha trabalhado ainda fora. Então, eu perdi meu pai e vi que as coisas se tornaram difíceis. Eu já estava com... com a idade assim de procurar alguma coisa, né? Então, ser professora foi o que me apareceu! Não tinha sonho de ser professora! Nunca eu disse que queria! No entanto, eu sempre me voltava pra minha irmã mais velha, que era professora. Ela começou com... no MOBREAL, e ela sempre dizia que... depois que eu começasse, eu ia ver como eu ia criar gosto na coisa e tudo! Eu disse: - *Não, mas eu não tenho jeito, eu não tenho!* Até, então, surgiu a oportunidade de eu substituir uma pessoa. Fui, praticamente, empurrada pra essa sala de aula, né? Eu disse: - *Eu não vou entrar!* E ela disse: - *Você vai entrar!* E eu entrei. Comecei substituindo e... várias vezes substituindo. Aí, ela já começou a fazer parte da Secretaria de Educação do Município. Sempre que ela podia, arranjava uma brechinha pra mim. E aí eu fui me tornando professora. Devidamente, por uma necessidade. Não por uma vocação. Mas, agora eu me sinto uma professora (**Estrela**).

Como o leitor pode perceber, **Estrela** não se via na função de professora nem tampouco tinha pensado nessa ocupação para sua vida.

⁴⁴ De acordo com Benevides (2002), “esse programa é mantido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e destina-se a professores de Ensino Fundamental que não possuem diploma de nível superior. As aulas, com duração de seis meses, são ministradas aos alunos-professores aos sábados, feriados e no período das férias”. No jornal *O Mossoroense*, encontrei também a informação de que o *Proformação* é extensivo aos profissionais que estejam em efetivo exercício do magistério em sala de aula, dentro dos quadros do magistério da Secretaria Estadual de Educação e Cultura, das Secretarias Municipais de Educação e de entidades não governamentais. Outro requisito é que não sejam portadores de diploma de licenciatura. Os cursos de licenciatura oferecidos são: Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas da Língua Inglesa; Pedagogia, com habilitação no magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental; licenciatura em História, Geografia, Educação, Física, Ciências Biológicas, Matemática e Física (cf. <<http://www2.uol.com.br/omossoroense/091002/cotidiano1.htm>> - Acesso em 13/09/2006, às 12:20h).

A situação da morte de seu pai e a pressão da irmã mais velha levaram-na a exercer uma função para a qual ela não queria se dedicar, ou melhor, não se identificava. Ser professora para ela foi uma imposição direcionada pela difícil situação de sua família e pela idéia de que, com a idade adulta, não poderia ficar sem um trabalho, mesmo que esse não lhe agradasse. Isto se explica pelo fato de que as pessoas, geralmente, começam a trabalhar mais cedo quando pertencem a famílias numerosas e de baixa renda.

Entendo, com isso, que **Estrela** atribui um grande valor ao trabalho como forma de construir a dignidade na vida adulta. Mas, por que **Estrela** aceitou a função de professora e não se manteve firme em sua resistência, buscando uma outra ocupação?

O discurso da irmã mais velha, materializado nas palavras da professora, ajuda a responder essa pergunta e a mostrar a influência da família sobre ela.

Graças a Deus e à minha irmã é..., eu hoje sou professora. No meu memorial, inclusive, eu citei ela como exemplo. Assim, né? E também meus pais. Eles queriam muito que a gente estudasse! Meu pai era leigo a muita coisa, assim em relação à escola. Ele era leigo, mas o prazer dele era que todos os filhos se formassem! Então, quando ele morreu..., quando ele faleceu, tinha seis filhos formados (**Estrela**).

Pelo que posso inferir, o respeito aos valores familiares, bem como a referência da irmã mais velha falaram muito alto nesse episódio. Portanto, uma outra causa pela qual a professora ingressou no magistério foi motivada pelo desejo de não decepcionar seus familiares.

Essas ligações entre o desenvolvimento profissional da professora **Estrela** e os membros de sua família me fazem refletir sobre o que Freud (1973) discute acerca da importância do **outro** nas tomadas de posição do sujeito. Para o pai da Psicanálise, na vida mental do indivíduo há sempre alguém envolvido e esse se comporta ora como um modelo, ora como um objeto, um auxiliar ou até mesmo um oponente. Não obstante tal envolvimento, o **outro** não se trata apenas de uma força externa ao

sujeito, mas de uma presença nele internalizada que lhe influencia na geração de posições determinadas. Assim, o **outro** e a relação com o outro (CHARLOT, 2000) também se oferecem ao sujeito como uma construção simbólica, para a qual se direcionam o desejo e as motivações que vão além de uma simples pulsão biológica (cf. LACAN, 1978).

Uma última reflexão que devo fazer acerca das falas, acima, está ligada à percepção que **Estrela** constrói sobre si mesma, e que faz emergir a necessidade de a professora se reconhecer, principalmente, como sujeito de sua própria história. Nesse caso, desencadearam-se dois processos: um de resistência imediata e outro de aceitação gradativa. O primeiro sucumbiu lentamente à imposição de sua irmã; e o segundo, foi se desenvolvendo de acordo com as lógicas da própria professora, a ponto de ela perceber que se ia “tornando professora”.

Isto se explica à medida que **Estrela** parece reconhecer, mesmo de forma tácita, que o fato de adentrar em uma sala de aula e substituir uma colega, ou ainda de ser empurrada por sua irmã mais velha, não a constituiu como professora. Ela se ia tornando professora enquanto construía uma relação com o saber ensinar. Ou seja, ela se fazia professora ao passo que desempenhava a **atividade** de ensinar e dela se apropriava, cotidianamente. Portanto, ao descrever o modo como se tornou professora, **Estrela** nos apresenta, de acordo com Charlot (2000), tanto o processo de construção de si, como também seu eco reflexivo, isto é, a imagem de si.

Embora essa construção de identidade tenha sido motivada inicialmente “por uma necessidade” e não por uma escolha, tento estabelecer, a partir dessa análise, um *link* com a reflexão de Charlot (2000) acerca do processo de construção do sujeito. O autor diz que ele se dá por meio da educação, no sentido de formação, como um tríptico processo de aprendizagem. Nele, encontram-se articulados os processos de humanização, de singularização e de socialização.

Em relação ao primeiro, o homem ao aprender se diferencia dos outros animais e, assim, se torna um ser humano. No que diz respeito ao segundo, o **ser**, ou melhor, o indivíduo, encontra o seu modo próprio de existir no **devir** e, por isso, ele conserva em si, como também defende Simondon (1989), “uma atividade de individuação permanente” (p. 17), tornando-se, como diria Charlot, um exemplar singular e original de ser humano. Por fim, o terceiro processo remete ao fato de que o homem precisa se tornar um sujeito e, para isso, articula-se com o coletivo social, inserindo-se e apropriando-se dos instrumentos culturais que lhe são preexistentes. Portanto, posso concluir que a educação, do modo como nos é definida por Charlot e flagrada na experiência da professora **Estrela**, contribui para que o homem construa, simultaneamente, sua humanidade, sua individualidade e sua subjetividade.

Essa reflexão me remete, novamente, aos postulados de Leontiev, a partir dos quais Charlot (2000) construiu uma parte significativa da sua teorização acerca da relação com o saber. Associando tais postulados aos de Emmanuel Kant, Charlot diz que a necessidade de aprender nasce com o “filho do homem” (p. 51), e é por meio dela que ele se constitui humano, podendo sobreviver no mundo que o acolheu. Dito de outra maneira, o “homem não é, deve tornar-se o que deve ser; para tal, deve ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial e deve educar-se, ‘tornar-se por si mesmo’” (p. 52).

No caso de **Estrela**, é possível perceber que sua irmã, de uma certa maneira, exerceu o papel de supridora de suas fraquezas iniciais, ou seja, foi sua “educadora”. Entretanto, ao empurrá-la para a sala de aula, sua irmã desconsiderou o fato de que, tal como o homem recém-nascido, a professora ainda se mostrava frágil no momento de seu nascimento para essa profissão. Por isso, na mesma seqüência do relato, a entrevistada explicita que a necessidade a forçou tornar-se professora por si mesma, demonstrando que já se estava apropriando daquela experiência. Por conseguinte, pode-se dizer que **Estrela** tanto foi educada por sua irmã como se educou a si própria, “tornando-se” professora para, em seguida, “sentir-se” professora.

Com base nessas afirmações, é possível concluir que a experiência de **Estrela** como professora permitiu que ela se constituísse, por meio do trabalho, como um sujeito singular, cujo modo de ser no mundo diferencia-se de todos os demais sujeitos, inclusive de sua irmã, com quem aprendeu inúmeras coisas. Assim sendo, é importante dar realce ao fato de que, no momento atual de sua vida, a entrevistada não se vê fora da função docente, o que, possivelmente, ocorre porque ela passou a perceber o que a realizava ao ocupar tal espaço.

De imediato, entrei nessa profissão por uma necessidade de sobrevivência mesmo! Aí, depois passei a criar gosto e estou até hoje! Eu acho até que não sei fazer outra coisa a não ser “ser professora” (**Estrela**).

Com base nessa fala, a expressão “passei a criar gosto” nos diz muito sobre a relação de identidade com o saber que **Estrela** começa a construir, primeiramente, consigo mesma e, depois, com o mundo, representado pela atividade docente “em si”, e com o outro que, certamente, diz respeito às crianças com quem desenvolve seu trabalho.

Porém, ao ser proferida anteriormente pela irmã da professora, essa expressão é reveladora de duas crenças. A primeira diz respeito ao fato de que muitas pessoas vêem o trabalho docente como uma tarefa fácil e que qualquer um pode realizar. A segunda, por sua vez, implica na aposta pela empatia em relação à profissão, tal como se revela na expressão popular “com o tempo você se acostuma”. Entretanto, ainda que **Estrela** tenha resolvido abraçar, posteriormente, a profissão, a postura autoritária de sua irmã não foi aceita de forma tão passiva.

Entendo, tal como Pereira (2001), que a professora produziu em si mesma uma diferença em relação ao que era antes, ou seja, ela estabeleceu um diferencial entre a jovem do passado que estava sendo empurrada para a sala de aula e a pessoa do presente que não mais se vê fazendo outra coisa, a não ser ensinar. A esse processo de diferenciação Pereira chama de professoralidade, pois, para o autor, “a professoralidade não é [...] uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito

[e pelo sujeito]. E como diferença não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito” (p. 32). Por isso, a necessidade de se aproximar da imagem da irmã admirada e de se distanciar da jovem sem emprego que ela era fez com que **Estrela** assumisse a docência como ocupação.

A “necessidade de sobrevivência”, que antes estava relacionada apenas ao fator econômico, parece-me bem maior na seqüência dos acontecimentos da vida da professora, constituindo-se depois uma necessidade de sobrevivência também subjetiva. **Estrela** precisava se fazer professora, a exemplo da irmã, mas, certamente, com suas próprias características. Sendo, portanto, um processo de diferenciação contínua, a professoralidade de **Estrela** deve ter sofrido muitas alterações, e continuará em modificação sempre que ela estabelecer comparações **exotópicas** e **cronotópicas** (cf. AMORIM, 2001; 2006) em relação a si mesma e, obviamente, em relação a outros professores.

Isto se justifica porque, ao aprofundar um pouco mais sobre a questão da professoralidade, entendo, com o auxílio de Pereira (2001), que nossas diferenciações implicam sempre em uma escolha e esta não se circunscreve, unicamente, ao universo particular ou individual do sujeito. Ela é, de fato, uma ação que se dá no mundo e, por isso, está relacionada também a uma coletividade.

Ainda de acordo com Pereira,

o que quer que se venha a ser é, em qualquer caso, resultado de uma certa composição de potencialidades presentes no campo de imanência do sujeito e, conseqüentemente, pode resultar de uma escolha que o sujeito faz diante de um certo quadro existencial dado. O campo de potencialidades é a zona virtual produzida pelo entrecruzamento de diferentes vetores de forças que, por isso mesmo, está prenhe de devires que poderão ser atualizados tanto em função da própria pressão intrínseca do quadro de forças quanto por uma deliberação do sujeito em abrir caminho e dispor-se a deixar vir a ser em si um vetor de diferença, ainda que desconhecido e pouco elaborado (p. 24).

Desse modo, o ato de escolher implica um **vir a ser** do sujeito em relação ao que ele não é, seja diante do outro e/ou do mundo.

A partir dessa reflexão, posso inferir que as escolhas que fazemos são, em parte, movidas pela pressão das forças sociais e históricas que nos rodeiam e, ao mesmo tempo, pelas reações que desenvolvemos em relação a tais forças. Entretanto, não é somente a professoralidade dos sujeitos o que me interessa nesta seção, mas o processo de escolha (ou não) do “ser professora”. Uma ocorrência que força a reconstituição dos acontecimentos antecedentes à decisão e ao ingresso das professoras na atividade do magistério. Isto se justifica na medida em que é preciso “desvendar os acontecimentos por detrás dos fatos” (PEREIRA, 2001) para recompor a sua ligação com o momento atual. Assim como no caso de **Estrela**, deduzo que muitos professores deste nosso país, também, tiveram um exemplo de profissional em alguém da família, especialmente, se tiver sido quem lhe abriu “portas” e “janelas” rumo ao primeiro emprego.

É o que podemos também constatar por meio da história de **Ramira**, uma professora de 40 anos, que nasceu em Assú, é casada e tem 2 filhos adultos. Começou a trabalhar aos 21 anos de idade, seguindo os passos da mãe e das tias que eram professoras. Atualmente, ela é responsável por uma sala de Ei, no período da manhã, e, à noite, se dedica a uma turma de Jovens e Adultos. No entanto, antes de ser professora, seu desejo era ser enfermeira.

Minha mãe é professora, mas eu não tinha vontade de ser professora. Eu tinha vontade de ser enfermeira! Mas, eu tinha pavor de sangue, e ainda tenho! Eu tenho pavor de sangue! Aí, eu via mamãe ensinando, e depois eu via minhas tias,... eu ficava, assim, admirada com aquela paciência de mamãe! E eu dizia mesmo assim: - *eu queria ser assim como mamãe! Paciente!* Mas ela dizia que era muito difícil porque eu sempre fui, assim, bruta, afobada, ignorante! E... eu fui, assim, seguindo os passos dela! Ela ia pros cantos, aí, me levava, né? Aí, no concurso que teve, ela disse: - *você vai fazer!* Aí, eu fiz e passei. Mas, antes do concurso eu/ eu... trabalhei dois anos como contratada! E também teve uns dois anos que eu fiquei no lugar da minha mãe, porque ela ia se aposentar! Antigamente, podia deixar uma pessoa no lugar, então, eu trabalhei esses dois anos assim no lugar da minha mãe (**Ramira**).

Pelo relato de **Ramira**, a admiração pela paciência de sua mãe foi o que a fez seguir seus passos profissionais.

O interessante é que isso tem a ver com sua personalidade agitada, com seu jeito de ser, o qual é classificado pela própria entrevistada como “bruto” e “afobado”. Percebendo-se assim, a professora contempla o comportamento oposto, alvejado na personalidade calma e amável de sua mãe em relação às crianças que ensinava. Ao contrário do que seria negar as diferenças, a professora tende a querer acentuá-las de forma positiva para também aceitar e desejar a “semelhança”, construindo determinados traços parecidos com os da personalidade daqueles aos quais admira, tais como sua mãe e suas tias.

Desse modo, é visível o fato de **Ramira** ter buscado na imagem da mãe e das tias o parâmetro para tornar-se, sem perder suas características individuais, uma professora de crianças.

Eu não tinha muito jeito pra ser professora de criança, não. Eu não sabia cantar e, por isso, eu achava que num estava preparada... Todo mundo cantava e eu tinha vergonha, assim, eu ficava inibida porque todo mundo cantando e eu sem saber cantar, né? num sabia cantar! Aí, apareceu uma oportunidade e eu fui logo transferida pra outra escola. Eu fiz o magistério e somente depois, faz uns dois anos ou três, que eu fiz a graduação! Não porque eu quisesse, porque eu não gostava!... Mas, a necessidade que eu tinha de me formar, né? tinha que ter a graduação... e como eu já era professora, fiz Pedagogia (**Ramira**).

Nesse sentido, é possível afirmar que a identidade do sujeito não é estanque, nem muito menos dada *a priori*, ela se transforma de acordo com os movimentos sócio-históricos.

Essa noção é central na perspectiva de Ciampa (2001), segundo a qual a identidade pode ser compreendida como uma **metamorfose**. Para esse autor, a metamorfose representa o ser humano e, ao mesmo tempo, o constitui em meio à articulação entre os seus aspectos individuais e sociais. Por essa razão, o sujeito é percebido como um conjunto de relações sociais que se delineiam no interior dos movimentos históricos, isto é, ele se vai constituindo em relação a esses movimentos os quais possibilitam a atividade e a consciência humanas e fomentam, destarte, “a

dimensão do psiquismo como uma resposta [...] para o coletivo trans-individual” (cf. PEREIRA, 2001, p. 27).

No caso da professora **Ramira**, vimos que essa resposta veio em forma de uma atitude: a de ser paciente. Ao ser observado em sua mãe, o comportamento paciente se tornou uma motivação para que **Ramira** se mobilizasse a ser professora. Com efeito, trata-se de uma transferência para a função docente daquilo que seria sua identidade, subjetivamente, escolhida: ser enfermeira. O medo de sangue a fez mudar de escolha para o magistério porque tanto a função de enfermeira, que era seu desejo inicial, como a de professora exigem do sujeito a virtude da paciência. Por isso, **Ramira** conseguiu se satisfazer com as crianças como se fossem os pacientes com os quais um dia desejou trabalhar.

Das duas histórias descritas, acima, podemos concluir que a relação das professoras com os membros da família se mostrou importante e decisiva na opção pela docência como atividade profissional. Assim, a mobilização mais saliente para essa atividade parece ter sido gestada a partir do desejo de não decepcionar as pessoas que as ajudaram no ingresso dessa ocupação e das identificações que forem sendo construídas. Com efeito, as professoras também souberam fazer uso de si para se realizarem profissionalmente, mesmo que a docência não fosse sua ocupação desejada.

Veremos, a seguir, na história da professora **Margarida**, outro exemplo do uso de si como recurso para superar dificuldades e adentrar a várias atividades de aprendizagem. No que diz respeito a seus móveis, a entrada da professora em cada uma dessas atividades teve como objetivos fundamentais a melhoria das condições de vida e a superação das discriminações sofridas em virtude de sua posição social. Ao observar tais elementos, pude perceber, posteriormente, que eles foram essenciais também para o sentido que **Margarida** atribui à função de cuidar e educar suas crianças.

3.1.1.2 – Margarida: tudo foi diferente quando comecei a estudar!

A professora **Margarida** trabalha desde os 10 de idade e iniciou sua vida como empregada doméstica. Foi criada pela madrinha de batismo porque sua mãe não tinha como lhe alimentar, nem tampouco dar-lhe de vestir e estudar. Foi casada e hoje, aos 50 anos de idade, é mãe de 02 filhos: um rapaz e uma moça já em idade adulta. Ela, a professora, professa o protestantismo evangélico como sua religião e se diz arrimo de família porque o marido a abandonou desde cedo com o casal de filhos. Atualmente, os filhos estão desempregados, e a filha tinha se tornado mãe solteira, recentemente, sendo esta mais uma preocupação e uma responsabilidade para **Margarida**.

Essa professora trabalha na EI apenas pela manhã e na supervisão escolar no turno da tarde, devido a problemas de saúde os quais lhe impedem de assumir uma outra sala de aula. Desde muito jovem, **Margarida** percebeu que ao estudar poderia agregar melhorias a sua difícil situação de vida, saindo da condição de empregada doméstica para alcançar outros patamares na escala social, além de se sentir mais valorizada na função de professora.

Antes de ser professora, minha profissão era empregada doméstica. Aí, um certo dia eu me cansei e achei que... eu achei que tinha condições de mudar de profissão! Até porque eu me sinto um pouco constrangida de falar, assim, da minha infância. Mas, eu mudei de profissão porque eu achei que tinha condições de melhorar. Eu, eu ... é... melhorei, assim, em termo de ficar só numa cozinha, lavando prato. Até porque eu, com muita dificuldade, comecei a estudar. Eu trabalhava durante o dia todo e à noite eu ia pra o colégio. Eu me sentia muito cansada, mas, aí eu disse: - *É através dos meus estudos que eu vou conseguir mudar esse quadro: a profissão de empregada doméstica!* Porque eu tinha necessidade, naquele momento, de ser empregada doméstica. Mas, depois, tudo isso foi diferente! Eu comecei a estudar, comecei a buscar, é... procurando de um e de outro, melhorar, sair dessa profissão (**Margarida**).

Por esse relato, ao contrário do que se pode depreender da epígrafe que abre este capítulo, a qual fala do professor como “um pobre tipo que não foi capaz de buscar outra ocupação melhor remunerada”, ser professora para a entrevistada representou o ápice de uma escalada na sua pirâmide profissional. Assim, sua

principal fonte de mobilização para a docência foi o que ela representava em termos de melhoria de vida e de ascensão social.

Quando eu trabalhava de empregada doméstica, eu era muito discriminada! Eu fui uma criança discriminada! Ouvia até muitas vezes... a filha da patroa dizer: - *Num brinque com ela não, que ela é uma empregada doméstica* (**Margarida - choro da entrevistada ao relembrar o episódio**).

Parece-me interessante destacar o constrangimento com que a professora **Margarida** fala de sua infância, a ponto de chorar no momento da entrevista. Intuo que seu constrangimento não se refira somente ao fato de ela ter sido empregada doméstica, mas também, ao possível julgamento que ela pensou de eu fazer acerca de sua resistência em continuar naquela ocupação.

Ora, é perfeitamente compreensível que as pessoas desejem ser bem-sucedidas, melhorarem as suas condições de vida e, por isso, estaria longe de mim tecer qualquer julgamento pelo fato de ela não se realizar como empregada doméstica. Entretanto, ela não sabia disso, nem tampouco poderia prever qual seria minha opinião. Desse modo, tal fato me fez inferir que a professora certamente já tenha sido criticada em relação a esse seu modo particular de se posicionar no mundo.

Vejo, no caso de **Margarida**, o desenvolvimento de um processo de construção do “eu” muito intenso, por meio do qual a professora se distancia e rompe com a opressão que sentia ao ser empregada doméstica. Esse processo se fundamenta na oscilação constante em relação ao sujeito, da qual nos fala Schwartz (1987). Para o autor, quando o indivíduo desenvolve uma implicação pessoal no seu cotidiano de trabalho, ele é convocado em seu próprio ser, bem como “são também convocados, mesmo na opacidade, os recursos e as capacidades que a tarefa cotidiana [ou seja, a atividade] requer, infinitamente mais amplas que aquelas que são explicitadas” (p. 194). Assim, ao constituir-se como a base do conhecimento humano, a atividade é, como já discuti acima, a responsável pela construção da subjetividade e, por isso,

também pode ser considerada como o que fundamenta a consciência⁴⁵ sobre o que somos e o que sabemos.

Da profissão de empregada doméstica, eu fui pra Secretaria de Educação. Eu conhecia a Secretária, na época, e... ela disse: - Você vai ficar na supervisão! Aí, eu disse comigo mesmo: - *Meu Deus! O que é que um supervisor faz?* Eu não sabia o que um supervisor fazia, mas ela me orientava. Tinha também bastante gente que eu conhecia lá dentro do trabalho, então, o quê foi que eu fiz? Ficava sempre ali procurando ver, observando o trabalho das pessoas até saber mais ou menos como é que um supervisor faz. Ele orienta o professor, ajuda, dá sugestões. Aí, lá na secretaria, eu vi que, no dia-a-dia do trabalho, também tinha as pessoas que rodavam as atividades no mimeógrafo. Eu tratei logo de aprender a manusear o mimeógrafo. Foi, então, que a secretária disse: - *Você vai longe! Você tem tudo pra dar certo, porque você é responsável, é pontual, é esforçada, é organizada. Então, com tudo isso que eu venho observando de você, você tem tudo pra dá certo aqui com a gente.* Daí, faz vinte anos que eu tô só trabalhando na Educação (**Margarida**).

Pelo discurso de **Margarida** fica claro o quanto ela acreditou no esforço próprio e na vontade de aprender como meio de melhorar sua vida. Para isso, a professora fez uso de si mesma e de suas potencialidades, as quais foram movidas pelo desejo de apropriar-se da nova atividade, constituindo-se supervisora, e de ser valorizada, tanto por seu esforço no trabalho como pela essência da pessoa humana que ela é. Nesse sentido é que, como diz Charlot (2000), o sujeito não interioriza simplesmente o mundo, ele o interpreta e o apreende, apropria-se dele por meio do uso de si em uma dada relação.

Em consonância com essa reflexão, é que Charlot define o **móbil** como aquilo que explica a mobilização para uma atividade; ele é, portanto, a razão, a causa e o motivo pelos quais se justificam as ações do sujeito durante a atividade, além de ser o que o impulsiona a iniciá-la. Como se pode perceber, trocar a cozinha por uma instituição pública e o trabalho com o fogão pelo trabalho com o mimeógrafo

⁴⁵ Leontiev (1979) define a consciência como um produto das relações sociais e da atividade que, por esta razão, reflete a realidade através dos conceitos lingüísticos elaborados histórica e socialmente, e dos quais nos apropriamos e transmitimos em forma de saber(es). Ademais, a linguagem é o mais poderoso instrumento cultural que podemos utilizar nesse processo. Baseado nesta premissa, Charlot (2000; 2001) reforça que o ato de aprender traduz muito mais do que a interiorização de um objeto, ele é também sua apropriação pelo sujeito através da linguagem.

representou, para a professora, um encadeamento de gozo que tinha como cenário principal o espaço glamuroso da Secretaria de Educação. Desse modo, um dos móveis mais salientes na história de **Margarida** foi a melhoria de suas condições de vida e de sua posição social.

Um destaque que eu gostaria de fazer na fala anterior da professora diz respeito à função de supervisora para a qual ela tinha sido designada. Em um certo aspecto, parece-me inevitável e necessário observar o pouco compromisso com a Educação, por parte da secretária, ao investir no cargo de supervisora alguém que não estava preparada para assumi-lo. Tal fato é bastante comum nos municípios nordestinos onde podem ser flagrados, além dos arranjos e dos apadrinhamentos políticos, a carência de pessoal qualificado para determinadas funções. Apesar de merecer uma reflexão maior, esse fato não me interessa diretamente, porque o que pretendo analisar é o aspecto teórico da mobilização apresentada pela professora em relação a esse novo saber: o saber ser supervisora.

Em outros termos, interessei-me pela relação na qual está implicada a necessidade apresentada por **Margarida** de possuir o **saber** que legitimaria sua ação nessa atividade e a constituiria como supervisora. Tal como defende Charlot (2000), baseado em Schlanger⁴⁶, se o saber é uma apropriação que se dá por meio de uma relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo, então “não há saber em si”, e “essa relação (...) é uma forma de relação com o saber” (p. 62) que traduz, portanto, o próprio sujeito. Com base nisso, parece-me possível afirmar que o sujeito é aquilo que ele sabe, ou seja, o sujeito se constitui a partir do saber que ele se apropria e ao qual confere um sentido.

Devido à característica sócio-histórica do(s) saber(es), é preciso fazer uma distinção entre o significado e o sentido. Este último, como vimos, é uma das noções centrais no conceito de relação com o saber. Consoante explica Vygotsky (2000), o

⁴⁶ SCHLANGER, J. **Une théorie du savoir**. Paris: VRIN, 1978.

sentido de alguma coisa só é conhecido a partir do contexto em que circula o seu significado. Sendo assim, Leontiev (1978), ao realizar suas pesquisas na perspectiva de Vygotsky, diz que a significação tem a ver com o mundo simbólico, socialmente construído, e com os processos de construção da identidade de determinados grupos e extratos sociais por meio de suas crenças, valores, códigos e práticas sociais específicas. Ela é, destarte, a generalização da realidade, uma forma ideal por meio da qual a prática social da humanidade se apresenta, permitindo que o homem assimile a experiência generalizada e refletida de outros homens que lhe antecederam. O sentido, por sua vez, está diretamente ligado ao desejo de um sujeito singular, que constrói uma história no decorrer de sua vida, sem a mínima semelhança com a história de outras pessoas.

Como se pode deduzir, embora a função de supervisora, ou mesmo a de qualquer outra ocupação ligada à área da Educação, tenha seu significado estabelecido socialmente, o sentido dado por **Margarida** está, diretamente, ligado ao seu desejo e objetivo de não ser mais discriminada como empregada doméstica. A atividade empreendida para se tornar supervisora não atendia apenas à exigência de auxiliar outras pessoas, mas, principalmente, à necessidade de a professora se sentir melhor, de ascender na sociedade. Portanto, o sentido existe em função do desejo que move o sujeito da atividade e, no caso de **Margarida**, ser supervisora representa ocupar uma posição social mais elevada.

Por essa razão, parece ser tão relevante para **Margarida** ressaltar a ajuda dos colegas de trabalho, aos quais observava, e as palavras da secretária da educação. Em adendo, vale ressaltar que essa influência positiva da relação com o outro, e das palavras de incentivo que a professora recebia das pessoas com quem trabalhou, parece ter sido um excelente combustível emocional para ela; forte o suficiente para lhe mover em direção ao alcance dos objetivos traçados. Afinal, com aquelas pessoas ela tinha aprendido a utilizar uma tecnologia que, para sua realidade até então,

representava a “modernidade” em termos de recursos ou materiais a serem usados no trabalho.

A partir dessas aprendizagens realizadoras, a professora buscou ensinar, ou seja, transmitir seu saber, incentivando outras pessoas a se sentirem, igualmente, capazes de vencer suas dificuldades. No caso, essas outras pessoas foram seus primeiros alunos, já que **Margarida** começava a se experimentar também como professora na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Depois da secretaria, eu fui trabalhar na EJA. Também não tinha experiência, mas eu vinha nessa busca com os colegas que me diziam: - *Vá em frente! Você precisa! Você é capaz!* Então, eu continuei trabalhando. Passei três anos trabalhando com jovens e adultos. Uma clientela que a gente sabe que, realmente, não é fácil de se trabalhar, mas eu tinha jogo de cintura. Me esforçava bastante, e acho que... consegui com que os meus alunos jovens e adultos aprendessem a ler, escrever e contar, pois era isso o que eles queriam muito, tinham o desejo! Havia umas senhoras casadas, pais também e jovens! Nesse período que eu trabalhava com jovens e adulto, eu percebi que um senhor de mais idade, tinha mais vontade de vim pra escola, era mais freqüente, ele queria aprender muito mais do que aquele, o jovem, o mais novo. O jovem tinha tudo pra... mas... Mesmo assim, eu passei três anos e me considero, assim, uma pessoa privilegiada, diante do meu esforço. Acho que consegui atingir o meu objetivo que era que o meu aluno aprendesse a ler, escrever e contar.

Percebi, nessa fala da professora, um sentimento de realização e de busca constante pela apropriação das atividades naquele novo espaço de trabalho. É notória sua mobilização ao dizer que para as dificuldades que encontrava com a turma ela teria sempre “um jogo de cintura”. Ou seja, para qualquer situação que parecesse difícil, ela encontraria uma solução possível haja vista que estaria disposta a enfrentar o desafio com sua perseverança e o desejo de vencer.

Um desses desafios está relacionado ao saber dos alunos. Como podemos observar, o objetivo da professora era conseguir que eles aprendessem a ler, escrever e contar. Porém, o desejo de aprender tais “coisas” era mais saliente nos estudantes idosos do que nos jovens da sala. Percebo, nesse comentário da professora, uma forte ligação com sua própria experiência, já que o destaque ao esforço dos estudantes de mais idade parece representar uma referência à mesma determinação com que ela

conseguiu chegar naquela sala de aula, depois de uma certa idade, e vindo de um meio social tão desfavorecido. Desse modo, percebo que a professora procurou ensinar a seus alunos que é sempre possível conquistar outros espaços na sociedade, independentemente da idade na qual se encontrem ou da classe social a que pertençam.

Eis, pois, um exemplo de que as pessoas oriundas das camadas menos favorecidas da população podem contradizer as afirmações deterministas, facilmente encontradas nas teorias da reprodução. Como bem observa Charlot (1987), essas teorias foram bastante criticadas por “seu imobilismo, seu fatalismo, seu finalismo” (p. 174), ao invés de tentar compreender como os sujeitos reagem mediante a dominação da classe burguesa. Assim, embora essa discussão se torne aparentemente distante daquilo que poderia explicar o motivo pelo qual a professora **Margarida** resistiu ao seu “destino” como empregada doméstica, ela se faz necessária na medida em que a análise de determinadas realidades não pode se centrar apenas nos pólos da macrorelação entre dominados e dominantes, como defendiam as teorias da reprodução.

O estudioso das relações sociais deve compreender que em um nível microsociológico, as pessoas reagem às intempéries da cotidianidade, a fim de a elas sobreviverem e se tornarem condutores da sua própria história. E isto é o que busquei tentar compreender a relação com o saber dessas professoras.

Na Universidade aprendi a lutar pelos meus direitos! A conhecê-los mais. Nós temos que saber, conhecer pra poder buscar. Lutar por aquilo que é melhor pra gente! Aqui falam assim: - *Vocês só pensam em dinheiro, né?* Sim, mas quando a gente faz uma capacitação, quando a gente sai... Por exemplo, você tá fazendo aqui esse seu trabalho, sua pesquisa, seu estudo. Futuramente, você pensa em melhorar, né assim? Se você estuda, então... Tem quem diga assim: - *Daqui a pouco, o professor vai tá ganhando igual a um ASG⁴⁷!* Será? Não é que eu discrimine o ASG, mas também a gente tem que ser valorizada! A gente tá sempre se capacitando, sempre estudando,

⁴⁷ Auxiliar de Serviços Gerais.

então, por isso, a gente também pensa em termos de valorização (**Margarida**).

Assim como o estudante pensa na nota em forma de recompensa pelo seu esforço, o professor espera que, ao terminar um processo de qualificação, ele seja contemplado com a valorização de seu salário. Obviamente, essa observação vale para qualquer pessoa e para qualquer outra profissão. Contudo, é interessante notar que **Margarida**, agora na posição de professora, embora frise o respeito pelo serviço do ASG, toma distância dessa atividade tal como o fez em relação ao trabalho de empregada doméstica que são, na prática, bastante similares.

Na lógica da professora, isso quer dizer que todo o esforço empreendido durante sua escalada profissional não pode deixar de ser reconhecido pelos administradores da Educação. Para ela, o ato de estudar, os anos vividos na escola, a formação na Universidade e a constante necessidade de atualização profissional credenciam o professor como um profissional de maior prestígio que o ASG. Portanto, ainda que o trabalho realizado pelo ASG seja muito respeitável dentro da escola, **Margarida** defende que ele não pode ser igualado ao do professor, dado o esforço intelectual e a necessidade de qualificação, no exercício da função, que esse último precisa atender em relação ao primeiro.

Nesse sentido, o móbil principal da professora **Margarida** em relação à atividade docente parece ter sido, além de uma ascensão pessoal e profissional, uma oportunidade de poder ajudar outras pessoas a melhorarem de vida por meio da Educação. Nas duas histórias singulares imediatamente subseqüentes, é possível perceber a mesma determinação de suas protagonistas.

3.1.1.3 – Isabel: eu pensei comigo mesma... basta!

Isabel é católica, tem 38 anos de idade, casada e mãe de um único filho. Trabalha desde os 10 anos de idade e iniciou a sua vida profissional como artesã. Até recentemente, além de professora da Ei, foi também cabeleireira, mas das duas

funções que desempenha, preferiu a de professora porque sente a necessidade de exercitar a mente, refletindo sobre seus erros e acertos, o que não se sentia mobilizada a fazer em relação à outra ocupação.

Ser professora para **Isabel** foi um sonho que acabou ainda na juventude devido em grande parte a sua timidez. Por esse motivo, a entrevistada assumiu a ocupação de cabeleleira e se dedicou a um salão de beleza por muito tempo. Porém, a necessidade de ter um trabalho estável fez com que **Isabel** abandonasse seu salão de beleza, vencesse a timidez e se dedicasse à sala de aula.

Quando eu era bem novinha, eu não tinha nem o ensino médio ainda... eu sonhava, assim, em ser professora. Quando foram passando os anos, eu não tinha esse sonho mais! Porque eu era... eu percebi que na hora de apresentar os trabalhos no magistério, eu era tímida. Sabe? Então, eu percebi... eu tava percebendo que não ia dar certo eu ser professora. Mas, era um meio... o meio mais eficaz, assim, né?, de trabalho. Você estando na sala de aula, você não tinha como estar desempregada, depois que você entrasse, né?... que você fosse... que eu fosse professora, não tinha como ficar desempregada.

Nas palavras da professora, é possível observar que o motivo de sua opção pelo magistério teve como finalidade consciente desviar-se do risco de ficar desempregada. Portanto, escolher a docência como profissão foi para **Isabel** uma ação deliberada para a qual ela atribuiu um significado particular, ou seja, um sentido: ser professora “era um meio eficaz de trabalho”.

Assim, apesar da timidez, **Isabel** resolveu assumir a docência pelo fato de querer garantir sua estabilidade no trabalho e também de não suportar mais trabalhar em um salão que não fosse seu.

Eu terminei o magistério... e não tinha um trabalho, né? Assim... um trabalho, porque, na época, as pessoas conseguiam trabalho por meio de pistolão, assim, né? Era uma época que nem necessitava de concurso para se conseguir uma sala de aula pra ensinar. Então, qualquer pessoa conseguia, só que, na época, eu não consegui. Então, eu fui trabalhar num salão de beleza... fui convidada por uma amiga. Daí, foi um período de sete anos! Eu comecei a lavar os cabelos, daí fui aumentando os meus conhecimentos, passei já a mexer nos cabelos, é... alisar, sabe? escovar... Após esses sete anos, passei mais três anos noutro salão, quando... aí, quando chegou três anos, aí, eu disse: Basta!! Eu pensei comigo mesma:

Basta! Não quero mais saber de salão! Assim, de trabalhar para ninguém, vou... vou... trabalhar pra mim mesma. Quando eu me... é... comecei a trabalhar pra mim mesma, é... comprei as coisas e tudo de salão, surgiu o concurso!

As palavras da professora denunciam o modo como os cargos da administração pública, principalmente o de professor, eram assumidos em épocas ainda recentes. Não havia concurso e os “pistolões”, nome utilizado para designar as pessoas que tinham acesso aos cedentes desses cargos, geralmente beneficiavam os membros de sua família ou dos correligionários eleitorais.

Quando **Isabel** diz que qualquer pessoa conseguia uma sala de aula para ensinar, vejo nessa afirmação um dos elementos responsáveis pela desvalorização do papel do professor neste país. Contudo, não posso dizer que o professor brasileiro tenha se tornado um profissional desvalorizado apenas porque assumiu sua atividade sem que ela tenha sido fruto de uma decisão motivada por um desejo. Isto nem mesmo se sustentaria porque o “desejo de” estaria presente, embora não fosse o desejo de ensinar, de ser professor, mas de ter um trabalho estável, como é o caso da professora entrevistada.

No período em que surgiu o concurso de professor, fazia tempo em que eu não lia... nem pegava em nada de material didático, era só mesmo as coisas de salão. E aí, fiz o concurso, passei!! Foi até um... eu até estranhei assim eu passar devido a tanto tempo... não ter pegado em nada, não ter estudado, nada, assim... de material didático, nada de... de... de aula! Passei... e foi um período difícil! Porque, na época, tava aquele rebuliço assim do... do... da mudança, do tradicional para o construtivismo. E aí, eu... há tanto tempo que eu já tinha terminado o magistério, eu era totalmente tradicional... e pra que eu começasse a trabalhar no Construtivismo, Nossa Senhora!, foi um caso sério. Aí, comecei a pesquisar, a participar de palestras, de seminários, né? e aí fui me acostumando ... foi um período muito difícil na escola em que eu trabalhava, era bem pequenininha, as pessoas trabalhavam, assim, totalmente diferente, eu querendo... querendo fazer cada dia, assim, algo... que desse certo, no Construtiv/... através do construtivismo, mas aí...comecei a aliar as duas coisas, né? Tradicional e Construtivismo, porque eu não ia entender totalmente o Construtivismo, e a gente vai aprendendo aos poucos.

Para a professora **Isabel**, a aprovação no concurso foi uma surpresa, e isto se deve ao fato de que ela estava, há bastante tempo, distante das atividades escolares.

Percebo ainda nesse detalhe, uma frágil confiança em si mesma, haja vista sua inscrição no concurso não deve ter prescindido de uma preparação mínima.

Há ainda outro fato interessante a ser analisado, que diz respeito a uma concepção corrente de estudo que a professora me faz inferir. Quando falo em estudo, estou me referindo ao ato de ler e de pensar sobre o que leu, seja para se manter atualizado ou para construir novos conhecimentos. Pelo que diz **Isabel**, embora tenha feito o curso Magistério, parece que não se sentia apta a enfrentar o concurso para o cargo de professor. Isto implica dizer que a professora parou de estudar logo que concluiu o seu curso, e se dedicou a outras atividades, “esquecendo-se” circunstancialmente do que tinha aprendido. Portanto, estudar para ela, e certamente para muitas pessoas, parece denotar uma atividade que não tem razão de existir fora de uma ambiência escolarizada.

Ademais, a realização do concurso coincidiu com o momento em que a teoria construtivista de Piaget (1975) era eleita no Brasil, por influência das pesquisas de Ferreiro & Teberosky (1991) acerca da psicogênese da língua escrita, como o novo método para o ensino da leitura e da escrita. Um equívoco das administrações públicas que resultou em umas das mais cruéis e desastrosas “experiências” pelas quais passou a Educação Brasileira. Não pelo fato de que a proposta de um ensino de base construtivista seja um equívoco, muito pelo contrário, mas porque a pouca compreensão da teoria piagetiana, aliada à interpretação da pesquisa de Ferreiro & Teberosky como um método de ensino, provocou conseqüências negativas no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes.

Em parte, isso ocorreu porque os docentes parecem ter compreendido o Construtivismo como um modo de trabalhar em sala de aula no qual o professor não ensina, e o aluno, por sua vez, deve aprender sozinho, sem a devida mediação. Ao menos é o que se pode inferir das palavras de **Gláucia**, as quais trago aqui para elucidar as dúvidas apresentadas por **Isabel** que também coincidiam com as suas.

Uma dificuldade que eu sinto é porque nós trabalhamos na linha do construtivismo, e os pais, eles sempre nos procuram porque a gente não faz determinada tarefa. Não coloca as crianças pra cobrir, tá entendendo? E eu sinto dificuldade. [...] Eu penso que nessa linha do construtivismo, o professor ele só... motiva, né? ... o papel dele é só de motivador, né? De incentivador. Daí, então, a criança por si mesma ela vai descobrir, tá entendendo? Aí, as mães procuram a gente... cobram... porque a gente não manda atividade assim... porque não se faz assim... e, aí, eu sinto essa dificuldade (**Gláucia**).

Isso se contrapõe, totalmente, ao que se espera de uma prática de ensino que se denomina de cunho construtivista. No entanto, pude constatar, também nas palavras de **Isabel**, que a solução encontrada por alguns professores para o problema com o Construtivismo foi a de se estudar sobre o assunto, mesmo que em sua prática, continuassem aliando, como ela mesma disse, os métodos tradicionais ao modo de pensar construtivista.

Com o tempo, surgiu a faculdade, né? O vestibular, pra fazer... porque já que a gente tava em sala de aula, a gente tinha que se formar. E aí fiz o Vestibular. Passei, foi outra surpresa também! Passei, atuei, gostei. Aprendi muita coisa lá, pra... é...é...foi um subsidio muito grande pra o que eu queria aprender a fazer com os meus alunos. E daí, passei quatro anos na escola que eu comecei lecionar (**Isabel**).

Como se pode observar, por causa da entrada na docência, e das dificuldades que encontrou na sala de aula, a professora se viu “obrigada” a buscar qualificação no curso de Pedagogia em nível superior, conforme ela nos diz nesse trecho da entrevista.

Vejo que sua admiração, dessa vez por ter sido aprovada no Vestibular, retorna com força e soa como indício de uma autoconfiança comprometida. Por que isso teria acontecido? Seria essa “admiração” algo normal para quem estava um bom tempo afastada da escola? Ou poderia ser considerada fruto das reminiscências de uma escola autoritária, na qual **Isabel** aprendeu que o professor é quem age no processo ensino-aprendizagem? Seja qual for a resposta, o fato é que a relação com o saber da professora parece ter sido fragilizada, em primeiro plano, ao longo de suas experiências escolares e profissionais.

Na Universidade, essa relação revestiu-se ainda de um caráter declaradamente utilitarista, visto que aquilo que a professora gostaria de aprender estava ligado ao seu uso na relação com os alunos em sala de aula. Mesmo que essa aprendizagem estivesse se efetivando em função de uma finalidade tão imediatista quanto aquela que lhe permitia trabalhar no salão de beleza, a nova ocupação parecia lhe trazer mais expectativas do que a anterior. Por isso, o grito de “basta”, dado por **Isabel** à função de cabeleireira, permaneceu como um eco mobilizador para a professora, fortalecendo sua convicção de que é melhor ensinar crianças do que lavar e cortar cabelos de adulto.

3.1.1.4 – **Luiza: eu tinha que ir mais além, porque a gente não pode parar!**

Luiza é filha de um casal de agricultores do Vale do Assú e começou sua luta pela sobrevivência com apenas cinco anos de idade, na mesma profissão dos pais. Hoje, aos 52 anos, é casada, mãe de um filho e trabalha como professora na EI pela manhã e no EF à tarde. Assim como a vida na roça, sua história escolar e profissional foi marcada por várias dificuldades.

Eu não escolhi ser professora! Não foi assim por vontade, né? Foi é... a necessidade ... as condições financeiras que eu não tinha. Eu morava num sítio e trabalhava de agricultura/ ... (**frase interrompida por um choro bastante carregado de emoção**). Era muito pesado, né? Cinco anos... era pequena! ... Minha mãe me levava pro serviço porque não tinha quem trabalhasse com ela. Dava as sementes pra plantar... os grãozinhos... aí a gente plantava, né? Não sabia... não tinha nem noção de quantidade, de nada. Então, eu trabalhei muito... eu cansei! Eu comecei a estudar, minha mãe não tinha dinheiro pra comprar farda pra mim, nem livro! E a agricultura não dava, né? Ai, quando foi um dia eu saí de casa e disse: - *Eu vou arranjar um serviço, seja qual for!*

Como é possível depreender no discurso de **Luiza**, sua determinação apontava para o objetivo de livrar-se daquele sofrimento que era trabalhar na agricultura. Além disso, chama-me a atenção o fato de que, para atingir esse objetivo, a entrevistada se propôs a assumir qualquer “serviço”, sem pensar de imediato a natureza dessa ocupação.

Qualquer outro trabalho lhe parecia mais dignificante do que a dura realidade do campo. Por isso, **Luiza** se sentia motivada a enfrentar os mais diversos desafios que sua decisão pudesse ocasionar, até mesmo aqueles que ela jamais imaginara.

Um dia, eu fui passando em frente à Prefeitura e uma amiga falou: - *Tão fazendo inscrição do concurso da Prefeitura pra professor. Aí, eu disse: - Mas, não dá pra mim não porque eu só tenho o científico, não dá. Aí, ela disse: - Não, mulher, mas vamos fazer assim mesmo. Eu disse: - É, vamos tentar! Aí, eu fui, né? Fiz e consegui... a aprovação. Mas só que quando me chamaram pra eu vim trabalhar, eu não quis, eu não aceitei... porque eu não tinha vocação, eu não sabia nem por onde começar! Porque a minha vida foi totalmente diferente! Eu não era da cidade, eu vivia no mato! Aí, a minha amiga disse: - Não, mulher, mas vai dar certo. Eu vou lhe ajudar no que for preciso. Aí, eu disse: - Então, tá bom! Aí, eu fui e aceitei, né?. Mas, não foi dizer assim... porque eu tinha amor. Entendeu? Eu não tava preparada não! De jeito nenhum! Então, eu aceitei. Aí, eu vim... morar na cidade e comecei, é... sem..., assim, desnorçada, sem saber nem por onde começar.*

Pelo relato da entrevistada, a decisão de prestar concurso para o cargo de professor foi uma eventualidade. Em adendo, sua disposição para o desafio pode ser analisada com base na influência de pessoas amigas, as quais, além de incentivar a inscrição, comprometeram-se a ajudá-la nos primeiros momentos de sua nova ocupação.

Logo que eu vim pra cidade, encontrei umas amigas que começaram a me dar a mão! Mas, aí, eu tive de estudar de novo! Eu disse: - *Vou ter que fazer o pedagógico. Fui! Mas, era caro e eu não podia pagar. Aí, fui fazer o... o... assim... tipo um supletivo, que era o “Logus II”. Eu disse: - Tenho que terminar num ano e seis meses porque eu quero fazer o concurso do Estado. Eu tinha que “emburacar” também. Aí, eu comecei a estudar, né? Mas, era muito pesado! Olha! eu ia pro banheiro com os módulos nas mãos! Eu dormia com os módulos debaixo do travesseiro... que era pra eu dar conta! Aí, eu sei que graças a Deus, deu certo! Comecei a trabalhar, o tempo foi passando, né? e eu fui me apegando, assim,... agora, eu tou amando minhas crianças!*

Nesse trecho da entrevista, a professora **Luiza** fala da necessidade de voltar a estudar, a qual é sentida principalmente a partir do confronto com a cotidianidade da sala de aula. Como é possível perceber, ela entende que não deveria continuar na

dependência da ajuda de suas amigas, mesmo considerando a importância desse fator naquele momento.

Assim como destaquei em relação as outras entrevistadas, a necessidade de retornar ou avançar na formação foi inevitável. O interessante é notar que as motivações que gravitam em torno dessa necessidade sofrem variações de sentido, devido, principalmente, aos objetivos de cada uma delas. No caso de **Luiza**, passar no concurso promovido pelo Estado do Rio Grande do Norte significava para ela, além de um avanço na melhoria de sua vida, antes tão sofrida, uma maneira de se sentir capaz, tanto ou quanto os outros professores que já tinham sido aprovados em outros concursos. A expressão “**Eu tinha que ‘emburacar’⁴⁸ também**” é reveladora dessa significação e de seu desejo de pertencer ao grupo dos professores da rede estadual de ensino, pois, como diz Charlot (2000), “toda relação com o saber comporta [...] uma dimensão relacional que é parte integrante da dimensão identitária” (p. 72).

Com efeito, não se pode esquecer ainda que as exigências determinadas pelo próprio fazer da atividade de ensinar se configuram como uma motivação a mais para **Luiza**, e que parece ser comum a todas as outras professoras.

Eu tinha que ir mais além, porque a gente não pode parar! E se você diz assim: - *Eu tou preparada!* Ah! Ninguém está preparada! Você tem que ir mais além... mais além... Aí, então, eu disse: - *Vou fazer agora... o vestibular, seja lá como for, porque eu quero mais... sabe?* Aí, eu fiz... veio esse PROFORMAÇÃO, aí, graças a Deus eu fui aprovada, né? Terminei... e até queria fazer a Especialização, mas... eu acho que vou parar por aqui porque já faz vinte e oito anos que eu trabalho, já estou muito cansada. Entendeu? Mas que foi uma experiência... Olhe! Foi das maiores... essa experiência foi das aventuras... uma das maiores que eu já fiz na minha vida... foi essa: a de trabalhar com educação! Porque, pra mim, era um bicho, assim... eu não me achava preparada pra fazer essas coisas... eu... eu... não sei, era muito complicado pra mim, sabe?

Nessa fala, percebo o quanto **Luiza** compreende sua condição humana de incompletude. Ao dizer que deve “ir além” porque “não pode parar”, a professora expressa sua certeza de que o sujeito é uma construção sempre em processo de

⁴⁸ Esta palavra é usada nos meios populares com o mesmo sentido de **entrar**.

acabamento, como inacabadas são sempre suas relações (GUARESCHI, 2002). No contexto de seu discurso, isto significa ainda ultrapassar os limites demarcados pela profissão de agricultora e adentrar no terreno de uma nova condição existencial, a de professora.

Assim sendo, as opções que se sucederam à “escolha” da docência como profissão foram sempre gerenciadas por **Luiza**, a partir da necessidade de se sentir apta a assumir aquela nova função. Por isso, do mesmo modo que **Estrela, Margarida e Isabel** produziram em si mesmas muitas diferenças em relação ao que eram antes, **Luiza** exerce uma tomada de posição, igualmente, individualizada em relação a sua condição anterior de vida. Nesse sentido, cada “degrau” ultrapassado na escalada de sua formação representou também, para a professora, mais um episódio dentro da grande aventura que foi para ela o trabalho na Educação.

Essa nuance de sentido não ocorre de toda sorte gratuita, posto que assumir uma sala de aula sem nenhum acompanhamento sistemático é, sem dúvidas, uma aventura. Em relação a esse fato, tenho duas observações a fazer. A primeira delas está atrelada ao aspecto negativo dessa “aventura”, haja vista os muitos alunos que hoje podem estar sofrendo as conseqüências do despreparo dessa professora. No entanto, se praticarmos uma “leitura positiva” (CHARLOT, 2000) do que essa história representou para **Luiza**, a segunda observação que faço caminha em direção ao grande desafio que a ela foi imposto e para o qual a professora não mediu esforços no transcorrer do seu enfrentamento. Portanto, se de um lado tivemos perdas, do outro não podemos deixar de contabilizar os ganhos, já que as pessoas sempre terão o direito de desejar uma vida melhor.

De um modo ou de outro, a aventura vivida por **Luiza** ficou registrada em sua memória e se transformou em uma experiência, no sentido de Benjamin (1996), por meio da qual ela construiu muitos saberes. Por meio das experiências que viveu, **Luiza** foi percebendo a necessidade e a possibilidade de dar sempre um passo a mais em sua escalada. Estudar foi então para ela, assim como foi para **Margarida**, a saída

encontrada para não mais voltar às privações vividas na infância e para poder assumir, com o mínimo de “tranqüilidade”, os desafios impostos pela atividade docente.

3.1.1.5 – Sabrina & Paula: era uma opção de trabalho!

A professora **Sabrina** nasceu em um sítio nos arredores de Assú, mas, depois de algum tempo, veio para a cidade, onde mora até hoje com sua mãe, seu marido e dois filhos. Tem 34 anos, é casada e professa a religião católica. Trabalha como professora da EI pela manhã e do EF à tarde. Desde pequena, desejava trabalhar em um banco, mas, com o passar dos anos, viu-se diante da obrigação de tomar uma decisão muito importante, a qual a distanciou desse desejo.

Eu não queria ser professora. Eu queria um trabalho diferente daquele dos meus pais! Porque eu morava no sítio e meu pai trabalhava na roça, mas eu não queria aquele trabalho pra mim, certo? Eu queria um outro tipo de trabalho, né? Eu tinha muita vontade de fazer Contabilidade porque o meu desejo era trabalhar num banco. Só, que o magistério foi/... num foi nem uma opção minha, assim,... foi a minha madrinha que me aconselhou para que eu fizesse o magistério!

Consoante essas informações da professora, a “escolha” pelo magistério não foi uma opção desejada, mas foi uma decisão consciente no sentido de que ela não gostaria de repetir a história dos pais. Apesar de não ter conversado mais profundamente com a entrevistada sobre o significado dessa decisão, gostaria, por meio de sua história, e, sem dúvida, retomando as das outras professoras, de discutir um processo psíquico sobre o qual Charlot (2005, p. 71) reflete em relação aos estudantes dos meios populares na França e denominou *aprender e formar-se é mudar; mudar é trair?*

De acordo com o pesquisador, “não se pode aprender sem mudar pessoalmente” (*Ibidem*), porque, ao aprender coisas que têm um sentido, as pessoas tendem, pelo menos um pouco, a mudar a sua visão de mundo e da vida. Por essa razão, Charlot cogita vários questionamentos que poderiam passar na cabeça de um determinado aluno, por ter aprendido na escola e, conseqüentemente, mudado em

alguns aspectos relacionados a seus amigos de turma que foram reprovados e/ou a pais que não se alfabetizaram, por exemplo. Minha reflexão é a seguinte: **Sabrina** também aprendeu muitas coisas e pelo que pude observar em sua fala essa aprendizagem acarretou certamente muitas mudanças. Assim sendo, teria ela traído também sua família, seus amigos e irmãos que ficaram no sítio ao decidir que não iria trabalhar na roça como seu pai?

Parece-me que não. Ao contrário, tanto para **Sabrina** como para **Luiza**, **Margarida** e as demais, trata-se apenas de uma questão de sentido, de desejo de mudança. Ou ainda, diz respeito a uma relação com o saber na qual se tornou impossível para elas pensar a utilização do que aprenderam naquilo que antes se dedicavam como trabalho, ou seja, a agricultura e os afazeres domésticos. Em acréscimo, o apoio familiar obtido para assumir o magistério retira delas toda e qualquer culpa ou sentimento de traição. Afinal, é possível observar ainda que, para algumas das professoras, foram os familiares que, praticamente, determinaram a mudança de suas vidas.

Entre os familiares que incentivaram as professoras, os irmãos e os pais se configuram como os parentes mais próximos a influenciar sua decisão. Depois deles, vêm as tias e, posteriormente, as madrinhas. Vejamos, por exemplo, o caso de uma outra professora para quem uma tia foi a maior responsável por sua entrada no ofício de professora.

Paula nasceu em Macau, uma cidade litorânea do Estado do Rio Grande do Norte, situada a duas horas da cidade de Assú. Atualmente, é casada, possui um filho e trabalha apenas na EI, pela manhã. Seu desejo, assim como o de **Ramira**, também era ter sido enfermeira, mas a falta de oportunidade para trabalhar nessa atividade a fez “caminhar” para o magistério.

Bem, é... eu não tinha desejo de ser professora. Meu desejo era enfermagem. Mas só que na minha cidade... a opção de trabalho era bem difícil, não tinha muito trabalho pra... pra esse nível. Então, a minha tia...

porque foi através de minha tia que me incentivou a estudar e a ser professora, porque era a única opção. Então, aí, eu fiz o magistério, na época existia o magistério... Aí fui... fui gostando! Aí, depois fui criando aquele amor pela profissão, né? Terminei o magistério... passei um ano parada, sem emprego! Fiz o vestibular, mas não passei. Aí, no ano seguinte surgiu uma vaga de... pra professora, mas com contrato. Era um contrato assim pra... três meses. Três meses, e era num sítio. Então, assim era muita dificuldade na época, minha tia também não queria que eu fosse porque era difícil o acesso a carro, aí a gente ia de carona, dependia de carona pra chegar até lá (**Paula**).

Nessa fala da entrevistada, a figura familiar da tia de **Paula** acompanha todas as suas decisões e se torna presença marcante em sua “escolha” pelo magistério.

E por falar em escolha, tenho utilizado algumas vezes que escrevo essa palavra. O motivo pelo qual tenho feito isso se justifica pelo fato de que, como já disse, nem sempre se trata de uma opção desejada. Assim sendo, é relevante salientar que um problema ainda maior que esse é a chegada das professoras na escola, pois nela não se tem também muita oportunidade de escolha. Por meio da fala de **Paula**, posso perceber o quanto as professoras em início de carreira têm enfrentado sérias dificuldades em relação a sua adaptação e a ausência de condições mínimas para, inclusive, desenvolver suas atividades.

No começo foi muito difícil pra mim porque eu dava aula numa casa! Numa casa muito distante daqui! Aí, quando foi no mesmo ano, em 1995, surgiu o concurso, aí o contrato não existiu mais, né? Eu fiz o concurso e eu passei. Foi daí que eu fui chamada pra ensinar numa escola na cidade, mas era ainda muito longe também pra mim, porque era difícil também o acesso de carro! Só depois é que eu pedi transferência, pra essa escola aqui (**Paula**).

Com base nessa fala da professora, vale salientar que Lomonaco (1998) também constatou em sua pesquisa que os professores em início de carreira não podem optar, por exemplo, pela escola onde deseja trabalhar, nem tampouco pelas turmas de alunos. A esses professores é imposto aceitar as salas de aula que foram rejeitadas pelos professores veteranos na docência, as quais se localizam, geralmente, nas periferias pobres da cidade. De acordo com nessa realidade, é possível afirmar que o professor calouro pouco vai poder contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos nesses locais, haja vista o desestímulo e a decepção, provocada

pelas diferenças entre o que aprendeu na Universidade e a realidade, chegarem juntos no mesmo “pacote”.

Ainda, nesse sentido, compreendo, por exemplo, a posição de Perrenoud (1993) que avalia como ingênua a crença de que a formação possa ser considerada o único ou o principal subsídio da atividade docente. Por isso, o autor argumenta que a construção do profissional docente deve ser desejada não apenas por ele mesmo, mas por vários atores coletivos.

Por conseguinte, é somente

nesta condição que os novos professores podem contribuir para a mudança das práticas nas salas de aula [...]. Nos sistemas em que persiste o direito dos mais antigos darem aos mais novos os locais, os horários e os alunos mais “detestáveis”, em que os mais novos são destituíveis e subordináveis, em que se encontram jovens inexperientes que têm tudo a aprender da vida e dos quais esperamos apenas que esqueçam as “belas idéias confusas” interiorizadas durante a formação inicial, a profissionalização não avança... (p. 153 [aspas e reticências no original]).

Essa reflexão se torna relevante porque, embora algumas professoras se refiram às experiências anteriores à docência como uma função secundária, o trabalho docente continua sendo aquele que elas não escolheriam se tivessem tido uma outra oportunidade. É o que se pode perceber na fala de **Paula**, abaixo.

Ensinar era uma opção de trabalho, entendeu? Então, não foi assim... porque eu quisesse fazer magistério, quisesse ingressar numa escola ou porque eu tivesse escolhido o magistério. Não! Foi mais por uma falta de opção de trabalho, porque aqui, em Assú, era a única coisa que tinha (**Paula**).

Como se pode observar, o que aproxima as duas histórias desta seção é o fato de que o desejo por um trabalho, aliado às motivações provocadas por familiares próximos, mobilizou as professoras a assumir a docência como uma atividade profissional, já que a estrutura social não lhes permitiu escolher outras ocupações desejadas.

Não obstante essa ter sido a constatação mais freqüente, foi possível encontrar algumas exceções entre as professoras. Nas duas últimas histórias que apresentarei a seguir, é fácil perceber que o envolvimento das professoras com a atividade de ensinar é procedente de “longas datas”, fazendo parte inclusive de suas memórias de infância. Assim sendo, a natureza de seus móbeis realça ainda mais a dimensão identitária da relação com o saber das professoras.

3.1.1.6 – Gláucia & Beatriz: eu sempre brinquei de ser professora.

Gláucia é solteira, tem 46 anos e mora em Assú com seus dois filhos. Divide a casa onde mora com o seu pai e um irmão, os quais juntos promovem o sustento da família. Não tem uma religião definida, mas professa que admira os evangélicos. É graduada em Pedagogia e trabalha, unicamente, na EI. Ao relatar um pouco de sua história, **Gláucia** revela que tem uma irmã também na função de professora, mas que a sua escolha não dependeu, apenas, da influência dessa irmã.

Desde criança eu já... é... brincava assim de professora... é... eu sempre quis ser uma professora... Eu também tenho uma irmã que é professora, mas foi coisa, assim, de mim mesma, sabe? Então, eu fiz o magistério e comecei a atuar na sala de aula (**Gláucia**).

A resposta da professora foi bastante direta e sucinta, apontando para o fato de que ela escolheu ser professora porque sempre quis exercer essa função. Durante a continuidade da entrevista, considerei interessantes os detalhes que **Gláucia** narrou quanto à origem desse desejo de ser professora e o modo como, já na infância, ela o concretizava por meio de suas brincadeiras. Assim, consoante explica Charlot (2000), o sujeito expõe seus móbeis com base nas experiências de sua história de vida, nas expectativas que cria em relação a determinados objetos e nas referências e concepções que desenvolve acerca da vida e das pessoas.

Eu gostava muito de todos os meus professores... eu admirava cada professor. Eu sempre admirei! Achava, assim, interessante! ... e eu tinha um sonho de ser professora. Nas minhas brincadeiras, eu sempre brincava com as minhas bonecas! Eu colocava um salto, vestia uma roupa, colocava um cinto. Levava é... levava... Colocava um montão de livro! Essas coisas! Fazia chamada.... Nas minhas brincadeiras de criança era assim... sempre.

Como se pode perceber, a entrevistada faz referência, inicialmente, à admiração que nutria por seus professores na escola primária. Em seguida, materializa tal admiração nas brincadeiras de boneca, nas quais ela desempenhava sempre, de acordo com suas palavras, o papel da professora.

Não somente é interessante perceber isso, como também o fato de que uma imagem ou uma representação do que é ser professora já se havia constituído para **Gláucia**, obedecendo a uma seqüência de detalhes. Primeiro, a professora é alguém por quem se deve desenvolver uma grande admiração, ao ponto de ver sua atividade desejada como a um sonho que se quer realizado. Em segundo, não há professora se não existir os alunos com os quais ela deve se relacionar e, por isso, as bonecas cumpriam tal papel. Para concluir, os detalhes da roupa que ajudavam a compor a “personagem” da professora não podem passar despercebidos, nem tampouco as atitudes e os materiais que complementavam a construção da “cena pedagógica”.

Perceba o leitor que na representação da professora, o salto alto e o cinto ajudavam a imprimir um certo “toque” de elegância e vaidade àquela que trabalha na sala de aula. Isso demonstra claramente que a professora, na visão da entrevistada, precisa estar atenta a esses detalhes porque é alguém que vai ser observada pelos alunos. Além dos detalhes da roupa, os do comportamento também são imprescindíveis, tais como a realização da chamada dos alunos e a prática constante da leitura. Portanto, a presença de um “montão de livros” demonstra a necessidade da estreita relação que a profissão deve manter com a leitura.

Tal como **Gláucia**, uma outra professora relatou que suas brincadeiras de infância também estavam continuamente voltadas para a docência. Essa outra professora é **Beatriz**, uma jovem de 36 anos, solteira, com dois filhos pequenos e que mora em Assú, na casa de sua mãe. Há 10 anos exerce a profissão docente, e diz que sempre trabalhou na EI. Para a entrevistada, isto se constitui um motivo de muita felicidade e de realização.

Me tornei professora porque era meu desejo. O meu sonho era de ser professora. Desde que eu era criancinha que eu desejava ser professora. Eu sempre gostava de brincar na... na... lá na minha casa, com os meus irmãos, dando aula.

Embora a narração da professora **Beatriz** seja mais concisa do que a de **Gláucia**, é possível inferir sobre a satisfação com que realizava aquela brincadeira e refletir acerca de um detalhe relevante que observei também em relação à história de sua colega.

Ao invés de bonecas no papel de estudantes, **Beatriz** dava aulas para seus irmãos. Esse pequeno detalhe me impele a inferir que sua experiência possa ter sido, em parte, ainda mais expressiva do que a de **Gláucia** no que concerne à escolha da docência como profissão. Essa afirmação se justifica na medida em que o processo de interação, típica do ato pedagógico, assume, sem dúvidas, uma concretude maior entre seres humanos do que entre uma criança e suas bonecas. Assim, ainda que não seja possível medir algo imensurável como um processo de interação, não posso deixar de externar minha compreensão sobre esse fato.

Não obstante ainda a importância desses detalhes, a reflexão sobre o que associa as significações das brincadeiras na infância, tanto de **Gláucia** quanto de **Beatriz**, e a opção pelo magistério coloca-se para mim como um outro elemento de análise. Isto se justifica porque, consoante nos explica Klein (1996), os brinquedos e os jogos aos quais se dedicam as crianças tendem a se tornar processos simbólicos, revestidos de sentidos e significações que são específicos em relação a cada criança. Para aprofundar essa análise, então, busquei apoio teórico na compreensão de Lacan (1982) a respeito da idéia de gozo.

Consoante já discuti antes, o gozo se articula a outros processos que vão muito além do princípio do prazer. Por esse motivo, um sujeito que executa repetidas vezes as mesmas ações ou reproduz, constantemente, situações passadas, não o faz porque estas contêm sentidos e significações em si, mas porque se tornam maneiras de gozar que esse sujeito adquire e a elas se prende como a uma cadeia de gozo da

qual ele não consegue se retirar. Assim, a abordagem da realidade na brincadeira, por exemplo, se dá por meio dos aparelhos de gozo que um sujeito começa a utilizar na descoberta do mundo em sua volta, ou seja, o próprio uso do aparelhamento da linguagem.

Entretanto, não podemos esquecer que a linguagem e a fala, como formas de saber, não são capazes, segundo Lacan, de esboçar por si tudo o que acontece com o sujeito. Este vai aos poucos dando pistas de sua verdade à medida que a tece no saber que constrói em sua relação com o mundo, opondo-se em correspondência à verdade do saber dito universal. Assim, enquanto o sujeito não compreender o sentido, isto é, não tiver a consciência do que o faz repetir as situações passadas em uma brincadeira, e expressá-la também por meio da linguagem e da fala, ele continuará “preso” àquela forma de gozar. Em consequência, a partir do uso da linguagem o sujeito passa a criar consciência dos objetivos que traça para suas ações, transformando-as em atividades, as quais irão lhes satisfazer determinadas necessidades (LEONTIEV, 1976).

Assim, adotar as reflexões acima foi relevante para eu estabelecer uma interpretação para além da cadeia de gozo que as professoras estavam atadas quando eram crianças, e vivenciavam a docência em suas brincadeiras. Tais reflexões me ajudaram a compreender a relação de sentido construída pelas duas entrevistadas, tanto a daquele momento de criança como a que futuramente ir-se-ia estabelecer na docência como atividade. Desse modo, a fala da professora **Beatriz**, a seguir, traz os elementos de que eu precisava para estabelecer a conexão.

Quando eu fui estagiar, me sentia a pessoa mais importante do mundo. Aí, por isso, hoje em dia como professora eu... pra mim, eu tô realizando um sonho, né? Porque, eu num tô na sala de aula por dinheiro, é porque eu gosto! (**Beatriz**).

Perceba o leitor que, para além do prazer de ser professora, existe nessa fala uma significação atribuída de forma específica pela entrevistada ao trabalho docente. Ao dar aulas, mesmo quando estas ainda eram as aulas referentes ao estágio, a professora se “sentia a pessoa mais importante do mundo”.

Ainda quando crianças, as entrevistadas **Gláucia** e **Beatriz** certamente se sentiam importantes também diante de suas bonecas e de seus irmãos, respectivamente. Afinal, no imaginário infantil, e isto também ocorre na realidade dos adultos, aos professores cabe exercer o direito de comando em relação a seus alunos do mesmo modo que aos chefes incumbe-se uma função de autoridade sobre os chefiados. Assim sendo, a afirmação, acima, da professora **Beatriz**, ainda que específica em relação a sua história, traz uma forte associação de elementos os quais se mostraram propícios ao entendimento global dos relatos que aqui estão sendo apresentados.

De um modo geral, as entrevistadas aludem que ser professora, embora não tenha sido uma escolha desejada para a maioria, representou para elas, cada uma com suas nuances, uma espécie de busca por ascensão pessoal e social. Uma atividade para a qual os móveis são equivalentes à própria busca dos seres humanos pelo **ser mais**, descrita por Freire (2005). Tal busca pode ser compreendida como um processo coletivo de humanização, já que ele “não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (p. 86). Certamente, é devido a tal aspecto que vimos a presença tão marcante do **outro** na história das professoras.

Desse modo, pensar as relações entre os homens implica o pressuposto ético da justiça e da igualdade, seja nas oportunidades de inclusão social, tais como o trabalho, seja nas relações hierárquicas, fruto das normatizações sociais para determinadas atividades. No entanto, essa realidade ainda parece distante, por exemplo, do cotidiano de nossas escolas de EI porque, como vimos no Capítulo 2, as professoras trabalham em condições desumanas. Em adendo, elas não têm como oferecer, sem a ajuda do poder público, um ambiente mais agradável e propício ao desenvolvimento das crianças.

Vêm-se, praticamente, obrigadas a aceitar que as crianças sejam submetidas às aquelas condições desfavoráveis para sua aprendizagem porque acabam acreditando

que elas estariam pior longe da ambiência escolar. Tomando por base esses fatos, pergunto-me: o que acontece com as professoras após a sua entrada no magistério? O que acontece com os móveis que, inicialmente, conduziram-nas a essa atividade? No caso específico das professoras da EI, o que será que as mantêm mobilizadas a permanecer em suas atividades? Que outros processos podem se revelar por meio das circunstâncias nas quais assumiram uma sala de crianças? Para todas essas questões, buscarei encontrar respostas na próxima seção.

3.2 – A assunção da sala de EI: os sentidos para essa atividade

Tal como nos mostram os dados até aqui apresentados, a maioria das nove professoras da EI que entrevistei no CEIA não iniciou suas atividades docentes com crianças. Algumas começaram dando aulas para adolescentes nos anos iniciais e finais do EF e outras para pessoas de maior idade, tais como os alunos da Educação para Jovens e Adultos (EJA). Porém, as que começaram sua vida profissional na EI, com algumas exceções, nem sempre o fizeram impulsionadas por um desejo de trabalhar com crianças. E é, exatamente, pelo modo como as professoras assumiram uma sala de EI que irei apresentar os sentidos que essa atividade passou a ter para esses sujeitos.

3.2.1 – Um trabalho para principiantes

De acordo com o relato de uma das professoras do CEIA, a EI é uma função que os docentes mais experientes não querem assumir porque lhes “dá muito trabalho” e, além disso, eles não se interessam em aprender a lidar com as crianças. Por isso, a EI tem sido considerada como um trabalho difícil, sem muito prestígio e que deve ficar a cargo de quem está começando sua carreira, pois o “calouro” não tem muito o que escolher. Assim sendo, a EI é vista como um trabalho para principiantes.

O concurso que eu fiz foi para primeira à quarta série. Só que na época em que todos passaram, jogaram todo mundo pra educação infantil. Os

professores que estavam na educação infantil na época se aproveitaram e saíram porque sabiam que os novos iam chegar; e os novos que agüentassem a educação infantil! Porque eles acham a educação infantil “um bicho”, algo... né? sei lá, como um repelente! Porque dá trabalho, porque não querem... é... são acomodados, não querem “se virar”, né? pra... saber lidar... pra lidar com aquelas crianças! (**Isabel**).

O relato da professora **Isabel** é bastante ilustrativo no que concerne ao pensamento daqueles docentes que foram “forçados”, por algum motivo, a assumirem uma sala de crianças sem grandes motivações.

Nesse trecho da entrevista, **Isabel** fornece os subsídios que me possibilitaram interpretar a rejeição dos professores como uma fuga em relação ao trabalho com as crianças, o qual se configura como um ofício exaustivo e pouco compensador em termos de valorização, seja essa de cunho pessoal, econômico ou social. Por esse motivo, a EI é delegada aos professores recém-concursados quase como uma prova de fogo, o que implica, de acordo com o que nos diz Perrenoud (1993), que a educação das crianças menores de seis anos passa a ser exercida por jovens, altamente, inexperientes e, desde o início, desmotivados. Entretanto, consoante veremos mais adiante, é preciso salientar que, apesar de esse pensamento ser bastante comum na escola onde realizei a pesquisa, também encontrei algumas exceções entre as professoras.

Antes de mostrar tais exceções, é interessante destacar que, ao falar sobre o que pensam os colegas que lhe antecederam na EI, principalmente à época do concurso, a professora **Isabel** externa uma opinião que me pareceu, na verdade, uma apreciação segundo sua própria maneira de se relacionar com o ensino das crianças. Ela comenta:

Eu não gosto muito de Jardim I não, não gosto não! ... porque são crianças muito pequenininhas! São muito dependentes! Pra trabalhar com aquelas crianças, a gente tem que se amoldar ali, né? ao jeitinho delas. São crianças muito dependentes e não são crianças que a gente já vá... já vai educando já pra aprendizagem... assim pra...pra aprender, pra aprender a ler, a escrever, eu gosto mais de criança, assim, que já vai caminhando pra aprender a ler e escrever, porque é isso que eu gosto de fazer. Mas, se eu tivesse no... se eu atuasse no Jardim I, eu também ia é... ter o cuidado de

perceber o que era que, realmente, elas necessitam e saber lidar com elas porque, nessa fase, elas não vão aprender a ler e a escrever! Eu teria que encontrar outros meios, né? de... educar. (**Isabel**).

É interessante perceber, que a professora **Isabel** parece ver com estranhamento o fato de uma criança ainda tão pequena estar na condição de estudante. Por isso, ela confessa não gostar de trabalhar com essas crianças, preferindo as que já podem ser alfabetizadas.

Vejo, nessa fala, que a professora repete a mesma atitude que percebeu de seus colegas em relação à EI quando ingressou no magistério. Certamente, com mais experiência, a professora se sente à vontade para tecer o comentário, acima, sem se sentir constrangida. Mas, além disso, é preciso reconhecer que tal atitude tem uma gênese.

A professora percebe a incoerência que se estabelece entre as condições objetivas com as quais pode contar e as exigências peculiares à atividade de cuidar e educar crianças. Desse modo, sua atitude pode estar relacionada ao fato de que ela adquiriu, com sua experiência, uma consciência maior acerca das especificidades da EI, julgando impraticável o cumprimento de tais exigências, a partir dos recursos que lhes são oferecidos. Portanto, optar pelo trabalho com crianças maiores não significa, a meu ver, uma recusa gratuita, e sim a busca por uma atividade mais coerente com as condições objetivas da instituição.

Ademais, as afirmações de **Isabel** reforçam uma suposição minha de que as professoras não estão alheias aos princípios que orientam a EI. O que a elas está sendo negligenciado diz respeito, além da valorização salarial, a um maior apoio pedagógico e uma infra-estrutura adequada ao trabalho com as crianças. O **saber** construído na experiência do **fazer**, somado a outros saberes, dá às professoras o discernimento básico para o cumprimento de suas atribuições, embora isso ocorra em condições desfavoráveis tanto ao desejado desenvolvimento intelectual das crianças como profissional das professoras.

Consoante a interpretação que faço sobre a fala entrevistada, ela sabe que sua postura deve assumir uma natureza pedagógica e que precisa, dependendo da idade e do “nível” de desenvolvimento em que a criança se encontra, formular uma prática coerente às necessidades infantis. Por essa razão, a professora prefere trabalhar com crianças menos dependentes e com as quais já possa iniciar o processo de aprendizagem sobre a leitura e a escrita alfabéticas. Em suma, essa prática pedagógica parece se configurar como a mais propícia a ser executada nas escolas que atendem crianças menores de seis anos naquelas condições.

Não obstante a relevância dos fatos, acima, o que mais interessa a esta seção é refletir sobre a maneira como as professoras estão assumindo as salas da EI. Muito mais sério do que a resistência narrada pela professora **Isabel**, em relação à docência com crianças, parece ser a configuração simbólica que se tem delineado em torno dessa resistência.

3.2.2 – Um complemento da carga horária

Uma outra configuração que a EI tem assumido é a de complementar a carga horária das professoras. Por isso, boa parte delas assumiu a sala de EI ou porque era a única opção de ocupação complementar, naquele momento, ou porque era a única maneira de aumentar os rendimentos de seu salário.

*Eu estive bastante doente ... e precisei me afastar do trabalho na outra escola. Então, uma colega ficou no meu lugar. Mas, eu já trabalhava aqui, no cargo de supervisão, porque como o salário ainda era muito pouco... a prefeitura tem umas jornadas que se você quiser pode trabalhar em duas escolas, ou pode continuar na mesma escola dando dois expedientes. Aí, eu disse pra diretora daqui... eu contei a minha situação pra ela, aí ela disse: - **Margarida**, eu vou trazer você no próximo ano pra ficar aqui com a gente, em definitivo. Eu disse: - tá certo. Aí, quando foi esse ano de 2006, a diretora disse: - Vou te trazer para você continuar na supervisão num expediente, mas, no outro... o que eu tenho pra você, no momento, é uma pré-escola. Como não tinha outra coisa, eu aceitei (**Margarida**).*

A minha primeira experiência foi com meninos, assim, mais ou menos de dez, doze anos, e eles não eram pequenininhos não. Com os pequenininho é a primeira vez que eu trabalho. Eu tava precisando de uma jornada, então a diretora daqui me ofereceu uma jornada de ginásio [Ensino

Fundamental] à noite... só que eu não podia trabalhar à noite. Aí, eu troquei com uma colega da educação infantil, então, eu fiquei com a turma de educação infantil. Não é assim de eu dizer: - *eu queria a educação infantil, entendeu?* Eu fiquei porque era, no momento, a turma que tinha disponível (**Sabrina**).

Como se pode constatar, a entrada das professoras na atividade docente, envolvendo crianças bem pequenas, tem se configurado como uma alternativa última pela qual elas se decidiriam.

Isto ocorre porque, de acordo com Charlot (2005), o sujeito se constrói “através dos processos de identificação e desidentificação com o outro” (p. 38). Assim, pelo que me disseram as professoras, concluo que se trata de um processo de desidentificação com as crianças, embora seja possível constatar, em outras falas, que esses mesmos sujeitos dizem o contrário. Certamente, pelo fato de eu estar tratando de uma relação de identidade com o saber, as professoras, ao comentar o contrário do que disseram nas transcrições, acima, o fazem também por referência à imagem que querem dar de si ao pesquisador.

Por isso, vale ressaltar que a atividade docente, assim como o próprio sujeito que a realiza, é geralmente plena de contradições. Nesse sentido, mesmo que uma forte mobilização das professoras esteja relacionada ao objetivo de garantir a remuneração de mais uma jornada em seu contracheque, isso não é o mais significativo. Durante a pesquisa, pude constatar que algumas professoras que não queriam assumir uma sala de Ei identificaram-se, com o passar do tempo, com essa atividade e, em especial, com a criança.

Quando eu comecei, na época, era com salas de primeira a quarta série, né? Cheguei aqui na escola... nessa escola... em 2004. No mesmo ano que eu iniciei aqui, a diretora me ofereceu essa vaga de educação infantil e como eu estava precisando também, né? Aí, eu aceitei. Eu não achei difícil... porque... eu tive uma experiência também no Jardim... noutra escola... aí, aqui, eu já peguei essa sala, e que já tinha passado por quatro professores, né? essa sala do Jardim, e aí eu gostei, não achei difícil... E eu nunca pensei em recusar essa sala porque... porque eu me identifico muito com criança, aí, eu aceitei na hora (**Paula**).

Apesar da ressalva de que aceitou porque estava precisando, **Paula** fala de sua experiência anterior com uma turma da EI, a qual ela chama de Jardim. É exatamente esse aspecto que me interessa discutir aqui.

Na seqüência de sua fala, a professora parece não se amedrontar pelo fato de que a sala de aula que estava prestes a assumir já tinha sido gerenciada por outros quatro docentes. Isto poderia ser um indício de que a sala de aula não era das mais fáceis de lidar. Entretanto, diante das declarações que se seguiram, não hesito em afirmar que **Paula** tenha experienciado na outra escola um convívio bastante agradável com a EI. Por isso, a tranqüila aceitação da sala e a identificação com a criança podem ser conseqüências da relação satisfatória que a professora desenvolveu com essa atividade, desde a sua entrada na escola anterior ao CEIA.

3.2.3 – Uma sala que ninguém quer

Uma terceira interpretação possível para o sentido que a EI tem assumido junto às professoras é que se trata de uma sala que ninguém quer, por isso, fica como última alternativa para quem precisa. Isto se justifica porque, ao tomar como referência o relato das professoras, foi interessante pensar um pouco sobre determinadas afirmações que são feitas no momento de sua lotação na EI. Vejamos, por exemplo, como a voz da diretora do CEIA aparece na fala da professora **Luiza** ao lhe oferecer uma sala de EI.

*Eu comecei a trabalhar com adolescentes, entendeu? Eu trabalhava com crianças de dez anos, de doze anos, quatorze anos... Agora...a diretora daqui chegou pra mim e falou assim: - **Luiza, tem uma sala... de crianças que ninguém quer. Você aceita?** Aí, eu disse: - *Mulher, eu não tenho experiência de trabalhar com essas criancinhas*, porque era de... de... três anos e seis meses, sabe? Eu disse: - *Eu não tenho experiência!* Aí, ela disse: - *Mas, a gente dá um jeito, eu lhe ajudo!* Aí, eu disse: - *Pois, se é assim eu aceito.* Eu peguei, mas eu não tinha experiência assim de criancinhas de três anos e seis meses, não. (**Luiza**).*

Além da fala de **Luiza**, trago novamente, como complemento e reforço dessa situação, as últimas palavras da professora **Margarida** no relato da seção anterior.

Quando foi esse ano de 2006, a diretora disse: - *Vou te trazer para você continuar na supervisão num expediente, mas, no outro... o que eu tenho pra você, no momento, é uma pré-escola.* Como não tinha outra coisa, eu aceitei (Margarida).

Com se pode perceber, a EI é apresentada para **Luiza e Margarida** como uma ocupação que não é muito boa, que ninguém quer, mas que é o que pode ser “arranjado” para elas no momento. Certamente, trata-se de salas a serem assumidas em péssimas condições e que as professoras deverão enfrentar, caso não tenham desistido da complementação de sua jornada.

Com base nesses dois relatos, imagino o que significa para uma professora, que nunca assumiu uma sala de crianças tão pequenas, ouvir da diretora de sua escola que lhe está oferecendo uma sala porque não foi aceita por ninguém. Além das expectativas negativas, que podem ser desencadeadas dessa apresentação, parece-me que, com elas, também se fortalece a idéia de que a EI é uma prática para os que não têm outra opção ou para os “rejeitados” dentro do sistema de ensino, como bem ressalta Rosemberg (2000).

Em adendo, lembro-me que na pesquisa de Mestrado (cf. DIEB, 2004a), ouvi inúmeras vezes, durante o Curso de Formação para Professores da EI, as facilitadoras falarem que as professoras se angustiavam pelo fato de que elas se sentiam mal quando diziam que somente estavam na EI porque não “deram certo no Ensino Fundamental” (p. 51). Sem dúvidas, essa expressão traz, de maneira escamoteada, muitos significados depreciativos e preconceituosos, tais como professores incompetentes, irresponsáveis ou preguiçosos, entre outros.

3.2.4 – Um “convite” aceito com medo

Se compararmos os exemplos anteriores com outras ocorrências de ingresso na EI, provavelmente, as professoras tendam a eliminar, de sua experiência, o ranço depreciativo que certos comentários infelizes podem instituir. Ainda que seja perfeitamente possível o escamoteamento de idéias negativas acerca da EI, alguns

modos de abordar o professor parecem reverter a impressão acerca do que lhe estão propondo. Um exemplo disso é encontrado na fala da professora **Ramira**, para quem, no decorrer de sua entrevista, falou-me do sentido que a assunção de uma sala de EI teve para ela.

Eu fui convidada para a educação infantil! Eu também trabalho com jovens e adultos. Desde... novembro de noventa e nove que eu trabalho com jovens e adultos. Mas, aí, eu fui convidada e aceitei! Com medo! Eu fui com medo, sabe?... porque trabalhar com crianças é mais difícil do que com adulto. É! Mas, eu me saí bem e já estou no segundo ano. Então, eu me saí muito bem (**Ramira**).

No relato acima, apesar da referência que faz ao medo de enfrentar uma situação desconhecida para ela, a entrevistada não hesita em demonstrar a satisfação de ter sido convidada a assumir a sala de crianças. Portanto, assumir a função de professora da EI significou para **Ramira**, ao contrário de suas colegas, aceitar um convite da diretora da escola, o qual veio junto ao desejo de vencer esse desafio que se lhe apresentava naquele momento.

Embora o convite feito a **Ramira** não represente propriamente “um convite”, expressa uma relação com o outro bem menos assustadora e desvalorizante do que a presente no “convite” feito a **Luiza**, por exemplo. Isto se explica porque, como defende Charlot (2000), as relações entre as pessoas são sempre reguladas “sob o olhar” de um **outro** ao qual se pode admirar ou detestar, amar ou odiar e, em acréscimo, pode justificar todos esses sentimentos. Desse modo, para entendermos o sentido que as professoras atribuem à atividade de cuidar e educar crianças, e a partir dele enfrentarem as contradições e desafios dessa atividade, torna-se impossível prescindir-lho das relações de alteridade experimentadas pelas professoras, conforme veremos também mais adiante.

3.2.5 – Uma convocação conseqüente do concurso

Além das situações acima, houve casos em que as professoras fizeram um concurso para preencher justamente as vagas da EI. Assim, ainda que para algumas

delas não fosse o que queriam, as professoras fizeram o concurso já sabendo que iriam trabalhar com crianças menores de seis anos. Portanto, nesse caso, a atividade significou tão somente uma convocação que se deu naturalmente por consequência do concurso realizado.

Na minha primeira experiência de professora, eu peguei uma sala de primeira série. Era num sítio, lá no sítio Cumbi. E eu num achei essa coisa toda difícil não, porque também eram criancinhas. Aí, depois eu ensinei três anos na primeira e na segunda série. Depois, o prefeito me botou pra fora, né? Quando eu voltei, é porque eu passei no concurso e comecei a ensinar em creche. Trabalhei bem seis anos de creche. Aí, agora, eu estou na pré-escola daqui (**Beatriz**).

Em 2000, eu fiz o concurso de Carnaubais. E você sabe, quando a gente faz um concurso, vai pela necessidade. Então, lá, surgiu que eu ficasse no Ensino Fundamental, mas, era muito distante da cidade de Carnaubais. Ficava já numas áreas de assentamento. Daqui de Assú, para a área de assentamento, ficava mais distante ainda. Devido a isso, eu fiquei na educação infantil de lá, porque era na cidade. Depois, fiz o concurso de Assú e trabalhava na supervisão de uma outra escola. Mas, a diretora desta escola aqui me convidou pra eu vir para cá e eu aceitei. Saí da outra escola porque também ficava distante da minha casa. Houve uma conveniência e, como também gosto muito de trabalhar com criança, aqui estou (**Estrela**).

Meu concurso foi para educação infantil, e de primeira à quarta série. Eu fui chamada porque... é... fiquei na primeira colocação e fui logo chamada pra educação infantil. Então, eu bati de cara com o nada, sem saber de nada, assim... Sem saber como lidar com os alunos... sem saber o que fazer, né?... como levar aquela aula... pra que eles... pra que saísse a contento. Fui assim, toda atordoada, mas fui! (**Isabel**).

Diante desses relatos, destaco a importância de se discutir o impacto que certos arranjos institucionais têm sobre o ingresso do docente em sua atividade e, sem dúvidas, sobre sua relação com o saber.

Imagine o leitor as razões pelas quais o prefeito “botou pra fora” a professora **Beatriz**, assim como as razões que fizeram a professora **Estrela** ser escalada para trabalhar nos assentamentos distantes de sua cidade. Decerto, além da falta de planejamento na lotação dos professores, não se pode descartar as “armações” de cunho político que são muito comuns nas cidades do interior, e das quais eu mesmo fui vítima, como relatei na Introdução. Ao ver acentuada sua condição de iniciante e,

por isso, um sujeito com poucas escolhas, as professoras tentam se adequar ao que é aparentemente a melhor “alternativa” para elas.

Se tomarmos a direção do que expõe a professora **Isabel**, a linha de raciocínio se altera devido à conseqüência imediata do concurso, mas não despreza mesmo assim o viés da falta de planejamento do Poder Público. De acordo com a narrativa da entrevistada, sua chegada à EI foi uma colisão com “o nada”, um verdadeiro bater “de cara com o nada”. Ocorre que esse “nada” não significou o inexistente, posto que havia diante dela as crianças e a realidade de uma sala de aula. Por certo, o “nada” correspondeu à ajuda mínima que a professora esperava encontrar e não encontrou.

Infelizmente, essa é a realidade de uma significativa parte das escolas que atendem às crianças menores de seis anos. Em acréscimo, tal situação vem se configurando como produto de uma série de fatores político-administrativos que culminam no empobrecimento de oportunidades de desenvolvimento, tanto para as crianças quanto para o professor da EI. Conforme apontam os trabalhos de Campos, Crosbaum, Pahim & Rosemberg (1991), de Campos, Rosemberg & Ferreira (1993), de Rosemberg (2000) e de Cruz (1996; 2000a; 2000b; 2004a; 2004b; 2005), a educação das crianças pequenas, em especial a daquelas cuja sociedade é mais devedora, que são as crianças pobres, não tem gozado da merecida atenção por parte do Poder Público, especialmente no que concerne ao acesso eqüitativo.

Por serem os professores as pessoas responsáveis mais diretamente pelo atendimento às crianças, eles têm enfrentado sozinhos essa sensação angustiante de bater “de cara com o nada”, descrita por **Isabel**. Nesse sentido, os professores necessitam, como bem ressalta Cruz (2004b),

de oportunidades de melhorar a sua formação profissional. Precisam ter acesso a informações que ampliem os seus conhecimentos; precisam desenvolver suas habilidades e rever, de fato, várias idéias e valores acerca das crianças e das famílias com quem trabalham e dos objetivos e estratégias a serem utilizados na educação infantil (p. 148).

O problema é que a preocupação com os direitos das crianças e com a relação com o saber dos professores está cada vez menos na pauta de compromissos dos gestores públicos. Por isso, não é difícil inferir o quanto as professoras que entrevistei se desviaram de seus projetos profissionais, especialmente depois do concurso para o qual se submeteram.

Eu fiquei na educação infantil porque era conveniente pra mim, pois eu não podia trabalhar à noite por causa da minha mãe que tem uma idade muito avançada e sou eu quem cuida dela. Eu num sei. Eu acho que a educação infantil requer do professor muito mais paciência, muito mais tolerância, certo? A gente tem que tá cuidando a todo momento das crianças, elas não podem... é... ter o seu recreio como a gente tem com a sistematização [Ensino Fundamental]. A gente num tem a liberdade, entendeu?, que a gente tem com os adolescentes ou as crianças maiores. Mas, a minha relação com as crianças é boa, né? Eu procuro tratar eles o melhor possível, embora as minhas dificuldades ainda sejam muitas (Sabrina).

Até mesmo as professoras que fizeram o concurso sabendo que a vaga era para a EI não imaginaram o quanto seriam complexas as conseqüências de sua decisão. Isso se justifica porque a realidade flagrada, por exemplo, no espaço do CEIA exige muito mais das professoras do que a atividade de cuidar e educar crianças possa demandar.

Eu comecei a trabalhar já com criancinhas pequenas, porque o meu concurso foi pra educação infantil. Mas, era... seriado, assim, de três, quatro e cinco anos. Sabe? Eu tinha que preparar alguns já pra enfrentar a primeira série, né? tinha que me preocupar com aqueles outros, e com os pequeninhos que também necessitavam da... do... de cuidados, porque eles eram bem carentes, e tudo. Sabe? Eu tive que lidar assim com essas duas coisas: preparar os outros pra primeira serie e... cuidar dos menorzinhos, né? pra que não se perdessem ali naquele emaranhado de alfabetização. Pra isso eu tive que me virar, assim, através de pesquisa... eu pesquisei o que fazer, como lidar com aqueles alunos, né? como receber também aqueles alunos, como proceder... tudo isso! (Isabel).

Com base nessa fala, torna-se quase impossível não direcionar o pensamento para as determinações de certos documentos oficiais, tais como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – (BRASIL, 1999), que têm peso de Lei, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI - (BRASIL, 2001) com suas propostas de uniformidade no atendimento.

Embora eu saiba que o problema está no âmbito institucional e não legal, considero relevante contrapor as diretrizes oficiais à realidade das escolas porque, desse modo, é possível constatar o total desrespeito das administrações públicas com aquilo que é um direito da criança: a Educação (cf. DIEB, 2007). Além disso, porque se pode reafirmar, com mais propriedade ainda, que as mudanças no campo educacional jamais serão efetivadas se continuarem, apenas, como uma exigência legal e não como uma ação real.

No que concerne especificamente ao RCNEI - (BRASIL, 2001), apesar dos ajustes e adaptações que sofreu, a partir dos pareceres de especialistas que o analisaram, ele permanece, como currículo, ainda muito distante da experiência profissional dos professores da EI. Consoante Palhares & Martinez ([1999] 2003), o texto do RCNEI é incoerente com a realidade dos professores porque pressupõe que eles tenham um perfil altamente qualificado para trabalhar com as crianças menores de seis anos. Por essa razão, segundo as autoras, os professores da EI correm o risco de que tal incoerência possa tê-los levado a uma desvalorização maior do que aquela em que já se encontram inseridos e a um distanciamento da qualidade que deles se espera nas atividades da EI.

Uma outra crítica⁴⁹ ao RCNEI vem confirmar as observações de Palhares & Martinez ([1999] 2003), além de denunciar, em seu conteúdo, outros interesses do documento que pouco contribui para resolver os problemas pedagógicos dos professores e, conseqüentemente, de sua atuação como profissional da EI. Essa crítica é a de Kuhlmann Jr. ([1999] 2003), segundo a qual, “a expressão no singular – *referencial* – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se [tornou] hegemônica, como se fosse a única” (p.52), e sem que os próprios professores da EI pudessem opinar sobre ela. Apesar disso, o RCNEI continua sendo a principal

⁴⁹ Este tema também foi abordado com atenção por Cerisara ([1999] 2003).

referência curricular⁵⁰ que orienta, atualmente, as práticas e as políticas públicas da EI na maioria de nossas creches e pré-escolas.

Não obstante esse fato, há instituições onde os professores não utilizam e/ou nem mesmo conhecem o citado documento. Diante disso, eles se vêem obrigados a agir como podem, ou como sabem, segundo suas próprias lógicas, as quais têm por finalidade direta a apropriação do saber de que precisam para trabalhar com a criança. Ou seja, o professor valoriza bastante a figura do aprender que corresponde às formas de se relacionar com a criança.

A criança é um ser muito sensível, entendeu? Então, eu acho que quanto mais você estuda a criança, mais você tem que aprender, porque o pensamento da criança é, totalmente, diferente da gente, né? Do adulto. A criança, o que vem na mente ela faz! Pra ela é tudo certo, entendeu? Então, o que eu quero mais assim... descobrir... é como trabalhar com a criança. Porque... o pensamento da criança não é igual ao da gente. Você tem um jeito de pensar: isso aqui tá errado! isso aqui tá certo! Então, eu vou seguir isso aqui. Ela não!! Ela gosta, ela acha bom, ela faz aquilo que quer, entendeu? E pra ser uma boa professora de EI, uma pessoa tem que aprender o que? Como lidar com as crianças! (Luiza).

Desse modo, após a entrada das professoras no magistério, o sentido que elas davam a essa atividade mudou em função das novas experiências que passaram a viver junto às crianças.

Como essa dinâmica é sempre relativa a objetos que se prendem a uma atividade, no caso a EI, é para a criança que as professoras fazem convergir os objetivos de sua mobilização. Ao fazer tais afirmações, lembro-me de que a Educação das crianças menores de seis anos é altamente centrada no aprendiz e, por isso, exige do professor um saber específico para “compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo” (BRASIL, 2001, p. 22). Desse modo, é por causa da educação da criança que as professoras dizem permanecer na EI.

⁵⁰ Quando utilizo **referência curricular**, estou aludindo a todas as formas de organização do espaço da escola, bem como às atividades e conteúdos a elas inerentes.

O que antes era tido apenas como uma oportunidade de trabalho, e/ou de ascender socialmente, passou agora a ser visto como uma oportunidade de poder contribuir com a formação moral e intelectual das crianças. Os móveis que inicialmente conduziram-nas a essa atividade passam a ter a criança como fonte, seja pela troca de carinhos seja pelo desafio de aprender a lidar com elas. Assim sendo, o reconhecimento das crianças, por meio das relações afetivas que se criam, é o que promove grande satisfação no trabalho de cuidar e educar e, certamente, o que mantém as professoras mobilizadas para permanecer nessa atividade, conforme veremos na próxima seção.

3.3 – A permanência na atividade de cuidar e educar crianças

Uma das ocorrências mais interessantes que observei na mobilização das professoras em relação à EI é a ligação entre a atividade de cuidar e educar e a afetividade que aflora no contato com as crianças. As docentes dão uma importância singular ao fato de que é imprescindível gostar das crianças para ser sua professora. Sem essa conexão entre o afetivo e o educacional parece impossível às professoras fazer um bom trabalho com as crianças. Como consequência dessa ligação, vários problemas surgem no dia-a-dia da sala de aula e, às vezes, as professoras se vêem obrigadas a disputar “espaço”, principalmente, com os familiares das crianças.

3.3.1 – A relação afetiva com a criança

A maioria das professoras disse que continuam na EI porque gostam das crianças e sentem prazer em se dedicar a elas. Essa é, declaradamente, sua principal fonte de mobilização. Um fator a contribuir preponderantemente para esse fato é a carência apresentada pelas crianças, tanto de caráter sócio-cultural e econômico quanto afetivo.

Este é um trabalho que eu faço com amor, sabe? eu me dedico! Eu me esforço! Eu faço o máximo que eu posso! É com amor que eu faço o meu trabalho! Eu tenho amor à profissão, eu me identifico. É uma coisa que eu gosto de fazer! Eu gosto do trabalho que eu faço com as crianças porque a

gente recebe muito amor, muito carinho. E também dar. As crianças são, assim, carentes e, de certa forma, eu me sinto bem quando eu dou amor, eu dou carinho! Uma palavra,... Às vezes, chega uma criança com problemas e daí começa a conversar com a gente,... eu me sinto bem em poder ajudar, de certa forma, sabe? (**Gláucia**).

Se me perguntassem o que é que me motiva na educação infantil, eu diria que não é o dinheiro! Com certeza! É o carinho das crianças! Elas demonstram... elas têm um carinho tão grande, né? que comove! O carinho da criança comove a gente! Aí, ... isso é o que me faz continuar! Por dinheiro, não, porque a gente ganha pouco, muito pouco! (**Ramira**).

Por meio da fala das professoras, compreendi que o que as mobiliza para a permanência na EI, apesar das dificuldades e decepções encontradas, é a tomada de consciência de que sua atividade tem uma relevância ímpar para a vida e para o desenvolvimento das crianças.

Eu gosto da educação infantil porque eu gosto de lidar, assim, com a criança... é o que me sustenta mais, porque eu tenho aquele amor, já. Eu me sinto realizada porque eu vejo que eu estou contribuindo com o que eu aprendi com aquelas crianças, né? Estou contribuindo pra formar uma... pra formar as idéias deles, né? (**Paula**).

De acordo com os discursos analisados, o principal móbil das professoras para irem todos os dias à escola e assumirem a educação das crianças gira em torno do objetivo de formar moral e intelectualmente esses sujeitos. Assim, as professoras descobrem o prazer de contribuir para a formação das crianças, aliando aquisição de saberes e socialização.

O estímulo de uma professora para ir todos os dias para a sala de aula deve ser em saber que ela estará colaborando com o futuro de um determinado número de pessoas que também um dia contribuirão para a sociedade. Para que eles possam ser cidadãos conscientes, evoluídos e que construam uma história mais bem sucedida do que a de seus pais (**Sabrina**).

Embora a escola não seja o único espaço de formação e de socialização de um sujeito, percebi que as professoras depositam na educação escolar as esperanças mais exigentes em relação ao futuro da criança. Entre as expectativas levantadas, a ajuda na superação da realidade em que vivem as crianças parece tomar uma posição central na mobilização das professoras.

O interessante é que mesmo a escola sendo considerada como uma instituição que tem perdido, paulatinamente, sua qualidade, nela são depositadas todas as esperanças de um futuro melhor. Isto se justifica porque, para a maioria das professoras, foi a Educação a grande responsável pela mudança de condição social e econômica. Com base nisso, elas acreditam que pode ocorrer o mesmo com suas crianças, a depender de sua contribuição nesse processo.

Assim sendo, é pela atuação da escola, e de seus profissionais, que se tem esperado que as crianças dominem, além das “ferramentas sociais”, necessárias ao sucesso profissional, a construção da consciência pela colaboração mútua, da valorização humana e da solidariedade coletiva. Felizmente, as professoras que entrevistei parecem já compreender isso, embora a perspectiva adotada por elas pouco sinalize para o momento presente da vida das crianças.

Eu me informo, tiro aquela dúvida pra que eu tenha condições de ensinar o meu aluno, pra não passar dúvida pro meu aluno. Não faço de qualquer jeito, de qualquer maneira. A gente tem que pensar nessas crianças porque são a base de tudo. A pré-escola é a base de todas as profissões, seja advogado, em todas, passa por uma sala de aula. E essas crianças, que nós estamos com elas ali,... passamos quatro ou cinco horas com aquelas crianças, então, se eu posso fazer, eu não vou fazer por acaso. Eu vou fazer acontecer de verdade. Pensando nelas, no futuro delas! Porque elas são os futuros profissionais de amanhã (**Margarida**).

É estudando que a gente se supera a cada dia, ainda mais quando se encara o esforço com alegria, pois... o mais importante é ensinar as crianças a serem solidárias e respeitarem as diferenças das outras crianças para que possam desenvolver bons trabalhos e num futuro, não tão distante, elas percebam que tudo aquilo que aprendeu está sendo útil para sua vida (**Ramira**).

Por certo, é apropriado pensar que o que as crianças aprendem, hoje, servirá para sua vida futura. Porém, é necessário que as professoras também percebam a importância dessas aprendizagens para a história presente das crianças. Isto se justifica porque perceber as singularidades de cada criança inibe, tal como Freud (1973) já havia alertado, a centralização que os adultos desejam fomentar em relação à atenção das crianças para com eles. Portanto, é preciso que as professoras vejam

como proporcionar uma maior interação entre as próprias crianças, a fim de que nela seja apreendido o sentido das relações justas e solidárias que elas mesmas defendem.

Mediante à clareza do principal elemento mobilizador para a permanência das professoras na EI, uma outra preocupação se torna ressaltante. A mobilização das professoras, em alguns casos, chega a transpor a relação escolar entre elas e as crianças para o âmbito de uma ligação com caráter familiar. Nesse sentido, o trabalho docente se torna apaixonante, ao mesmo tempo em que ganha uma aura de messianismo porque a professora quer dar às crianças o que lhes falta em casa, conforme veremos na seqüência.

3.3.2 – Necessidades a serem supridas pela relação pedagógica

A docência é um trabalho de seres humanos, juntamente, com outros humanos para a mediação de saberes. O professor é o ator responsável pela transformação das orientações curriculares em ações efetivas, e não puramente afetivas. Por isso, soa estanho a afetividade exacerbada que as professoras parecem transpor para a relação com as crianças. Atualmente, as atribuições docentes na EI exigem não mais uma “professora tia” ou “professora mãe”, mas, como diz Charlot, uma “professora professora”, com formação e postura de uma profissional.

No entanto, a interação que se desdobra no **chão da sala de aula** (cf. THERRIEN, MAMEDE & LOYOLA, 2005) me obriga a repensar o trabalho docente. Ao fazê-lo especificamente em relação à EI, percebo um processo que, além de ser situado e relacionado ao mundo vivido das professoras, exige desses sujeitos uma construção singular de determinados saberes, ao mesmo tempo em que demanda a observância de sua dimensão pedagógica, considerando as relações tipicamente humanas. Assim, seja no aspecto de cunho puramente afetivo ou de natureza sócio-econômica, é o comportamento e a construção da criança que determina a mobilização das professoras.

O que me prende na educação infantil é a sinceridade das crianças! A gente sabe que eles estão agindo por infantilidade, por ingenuidade, e não por pirraça! Existem alunos que fazem pirraça, mas as nossas crianças não! Eles agem como criança, e é isso que me prende, sabe?, na educação infantil. É o meu lado mãe, porque a gente passa a ser mãe! Num determinado momento, você não se encontra como uma professora, você se encontra como uma mãe, porque quando uma criança chega pra você e diz: - *Tia, amarra o meu sapato!* Ou - *Tia, eu vou ao banheiro, vamos comigo?* Quer dizer, ali, a professora com seu lado metódico, sistemático desaparece e ela vai pra o lado materno. Não tem como! A não ser que ela não goste! Porque eu beijo eles como se fossem meus filhos! Tem um pequenininho, um bem menorzinho da minha turma que eu cubro ele de carinho! Ele é muito caladinho! Eu faço porque gosto, porque gosto de estar com eles! Porque sinto falta deles! Por exemplo, as nossas salas, quase todos os dias, têm quarenta e seis crianças, mas no dia em que falta um, a gente sabe. A gente consegue saber quem foi que faltou, não pela chamada, mas pela ausência dele no cantinho! Às vezes, eles já ficam num determinado lugar... naquele mesmo lugar! Então, a gente já sente falta (**Estrela**).

Mediante o relato acima, vejo o quanto é complexo a situação do pesquisador que envereda pela abordagem do desenvolvimento profissional em termos da relação com o saber.

Sob a égide de uma outra perspectiva, eu poderia estar criticando de modo mais veemente as situações que estou a analisar. Porém, não posso esquecer de que, antes de tecer qualquer crítica, é preciso que eu saiba quem é o professor de cuja prática estou sendo o analista. É necessário me perguntar acerca do que já sei sobre ele. Qual é o seu “lugar”? De que contexto de relações institucionais o professor o define? Quando esse “lugar” coincide com a prática da EI, o que pensa o professor? Como se vê? De que maneira se caracteriza nesse “lugar”?

De acordo com Mrech (1989), o “lugar” de qualquer professor se define por meio de discursos prévios, isto é, de teorias que antecedem o contato do sujeito com a sua realidade futura na sala de aula. Assim, tal discurso é denominado pela pesquisadora como “estruturas de alienação no saber” (p. 38), as quais determinarão de modo estereotipado quem é e o que faz o praticante de uma determinada profissão, no caso a de professor. Por isso, esses discursos reificam, além do “lugar” do professor o do estudante na organização do ato pedagógico.

Portanto, são eles mesmos (os discursos) a configuração das estruturas que tecem as “posições simbólicas e imaginárias prévias para o professor” (cf. MRECH, 2003, p. 14). Ao tomar tais reflexões como base, não é difícil constatar que as professoras entrevistadas trouxeram para sua prática alguns dos discursos referenciais que, certamente, foram assimilados ao longo do seu processo de educação básica e de formação profissional (cf. ALMEIDA, 2002).

Devemos sempre ensinar as crianças a ler, a escrever, a respeitar e a obedecer as pessoas; a ter educação, sempre aconselhando, também, a estudar pra ter um bom emprego, pra ajudar a família. Enfim, ensinar com muito cuidado, amor, atenção e carinho... porque elas são pessoas inocentes (**Beatriz**).

Por essa razão, mesmo que as professoras estejam na condição de sujeitos e protagonistas de sua própria história, percebo a influência de determinados estereótipos que agora se “refletem” continuamente em seus discursos.

Eu gosto de trabalhar com as crianças, gosto muito! É como se eu, lá na sala de aula quando estou com eles... eles, pra mim, são como meus filhos! Eu quero tudo de bom pra eles, o melhor! O que eu puder fazer de melhor, como uma mãe faria em casa, como se eu tivesse com aquelas crianças na minha casa! Eu gostaria de fazer do mesmo jeito! Eu quero fazer o melhor por eles: dar carinho, ali naquele momento em que eles estão comigo, dar atenção! Procuo entender o lado deles, vê-los como pessoas bacanas que eles são. Eles têm defeito, mas também têm virtudes! Eu me empenho muito com o que eu faço, me empolgo, fico empolgada e vou fazendo, vou fazendo... (**Margarida**).

Se tomássemos essa fala como parâmetro para descrever o “lugar” ou o papel do(a) professor(a) da EI, esse seria mais voltado para a proteção psicofísica da criança do que para a mediação de seu crescimento intelectual. Tal como observa Carolyn Edwards (1999) acerca da EI, tanto nos Estados Unidos como na cidade italiana de Reggio Emilia, configurar-se-ia de modo evidente como uma função distante daquela que oportuniza as “descobertas, por meio de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, da ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança” (p. 161).

Em ambos os contextos, diz a pesquisadora,

a educação para a primeira infância envolve a interação complexa com múltiplas pessoas (crianças, pais, colegas, governo, público) e estimulação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças através da concepção de uma organização escolar **ótima**, dos ambientes físicos, do currículo e da pedagogia (p. 174 [destaque em negrito meu]).

Além dessa descrição, a autora acrescenta ao trabalho realizado nos dois contextos, avaliados como ótimo, outras características que permitem compreendê-lo como uma proposta-modelo de ensino para EI.

Entretanto, mesmo com todas aquelas vantagens existentes, Edwards (1999) reconhece que grandes desafios e decisões necessitam, constantemente, ser administrados pelos professores em vista do currículo e das práticas utilizadas. Nas próprias palavras da pesquisadora, o trabalho com crianças nos Estados Unidos e em Reggio Emilia também se constitui como “uma tarefa difícil para os professores” (p. 165). Em contraste a isso, tento imaginar o grau de dificuldade que deve ser para as professoras do CEIA enfrentar esses mesmos desafios, dispondo de condições objetivas completamente desfavoráveis.

Mesmo assim, percebi que as professoras se vêem a si mesmas como alguém que pode aprender com os conflitos cotidianos e em franca interação com a coletividade escolar. A fragilidade que possa persistir em sua relação com o saber não é, comparativamente, maior do que a resistência empreendida contra a influência inferiorizante das autoridades hierárquicas e das restrições que o tempo, o espaço e os recursos impõem a seu trabalho. Em consequência disso, as professoras buscam superar todas as tensões em torno de sua atividade, atribuindo sempre à educação da criança a principal razão de sua permanência na EI, conforme também veremos a seguir.

3.3.3 – A infância é menos problemática que a adolescência

Um outro elemento mobilizador para a permanência das professoras na EI é a comparação feita entre os “graus” de satisfação sentida no exercício da docência com crianças e com os adolescentes. Enquanto os últimos despertam uma sensação de

desconforto e de complicação para as professoras, os primeiros movem uma firmeza no propósito de continuar trabalhando por sua formação com base em aspectos ético-morais e intelectuais.

O que me motiva na educação infantil é a criança, porque eu gosto muito de criança. Eu acho que é isso! Porque quando você não gosta de crianças, não tem como você trabalhar com elas, não! Então, é isso que me motiva, porque eu sempre gostei de criança. Desde jovem, eu sempre gostei de criança. Eu quero sempre estar na educação infantil! E eu quero continuar na educação infantil também porque trabalhar com a adolescência é muito complicado! Eu num quero não! (**Beatriz**).

Eu percebi que é prazeroso trabalhar no ginásio [Ensino Fundamental], mas os alunos são pessoas, assim, que dizem: - *Eu não quero isso, e pronto!* Eles saem da sala, assim, numa boa, né? Alguns saem e outros ficam perturbando, a gente vai sendo maleável e tudo, mas chega a um ponto que a gente prefere mais trabalhar com as crianças do que com esses... com esses adolescentes, ou, às vezes, já adultos, né? E, então, foi assim que eu resolvi ficar e pretendo continuar na educação infantil. Se, por acaso, surgir é... uma oportunidade de eu ir para o Ensino Fundamental, ainda vou ver! Porque eu não quero sair do ensino infantil! (**Estrela**).

Uma outra manifestação interessante também de se observar, nessas falas, é a forte comparação que as professoras fazem de si em relação a outras pessoas, ou seja, com aquelas que não foram suficientemente perseverantes no amor pelas crianças, preferindo aos adolescentes do EF.

Essa é uma demonstração bastante saliente de que a singularidade da pessoa humana somente dar-se a existir em completude com “os outros”, como bem discutem Charlot (2000) e Guareschi (2001). Por isso, baseado nas idéias do filósofo Agostinho de Hipona, o pensador brasileiro afirma que

nós somos o resultado de milhões de relações que estabelecemos no decorrer de nossa existência. Somos como que um ancoradouro para onde chegam milhões de naus. Algumas apenas se aproximam de nós. Outras chegam até nós, deixam conosco alguns de seus bens. Outras penetram nosso ser, passam a morar conosco, quase que se identificam com o nosso ser. E nós vamos nos construindo, quais seres humanos, como resultado dessas milhares de relações que estabelecemos cotidianamente (GUARESCHI, 2001, p. 153).

Assim sendo, as belas palavras do autor me instigam a remeter um pouco da reflexão sobre a mobilização das professoras em relação à EI para os campos da Filosofia e da Psicologia Social.

Se for verdade que nos constituímos por meio das relações que estabelecemos no cotidiano, também o é que essas relações nem sempre são simétricas⁵¹ e, por isso, tendem ao conflito. Isto se deve ao fato de que, segundo as palavras de Jovchelovitch (2002), “o *eu* confronta a alteridade do social como a objetividade de milhares de outras perspectivas, que como a sua, podem, pelo menos em princípio, se expressar livremente” (p. 75). Entretanto, há muitas formas de assimetria, e uma delas é a assimetria simbólica, por meio da qual se pode desenvolver uma relação com o outro em termos negativos. Nesse caso, a relação com o outro passa a se configurar, de modo inverso ao que nos fala Charlot (2000), como um tipo de relação cuja voz de um de seus participantes tende a ser negada, ou seja, a ser sufocada face à alteridade que se sobressai.

Mas, por que isso ocorre? Porque a perspectiva simbólica com a qual a alteridade dominante enxerga a subjetividade dominada não coincide de modo pleno com essa “realidade”, já que o simbólico não passa de uma representação (cf. JOVCHELOVITCH, 2002). Assim sendo, a tendência típica de alguns indivíduos, ao se perceberem como melhores do que seu **outro**, é empreender a contradição em direção a ele, utilizando, às vezes, a mesma assimetria com a qual eles foram tratados. Por conseguinte, no caso das professoras entrevistadas, elas buscam desestabilizar a representação desfavorável que se foi construindo sobre seu papel social, sobrepondo-se a alguns colegas, do mesmo modo hostil e preconceituoso que os sujeitos dominantes o fazem em relação a seus dominados.

⁵¹ Um exemplo dessa assimetria pode ser visto no discurso pedagógico que, notadamente, constitui-se com pouco grau de reversibilidade. Entretanto, novas cenas pedagógicas parecem abalar tal característica, como bem nos mostra Araújo (2005), ao caracterizar o discurso pedagógico em salas de *chat educacional*.

Eu comecei a trabalhar com crianças, há mais ou menos cinco anos! E apesar de que muitas pessoas não querem nem saber, devido que num tem uma recompensa financeira, né?, praticamente, não existe pra educação infantil, eu fiquei por gostar muito de crianças! (**Estrela**).

Como se pode observar, algumas professoras parecem se ver como pessoas diferentes daquelas outras que estão na EI apenas pelo dinheiro, colocando-as em uma posição menos digna do que a sua.

Tem gente que trabalha na EI, mas, não porque gosta. É só pelo dinheiro! Eu já ouvi muita gente dizer: - *Eu trabalho com criança porque num tem outra opção*. Mas, eu não! (**Beatriz**).

Essa é, por certo, uma representação que transita no meio delas, acrescida, geralmente, de muitos outros aspectos negativos. Por isso, a fala das professoras tenta afastar delas a imagem negativa que se tem de determinados professores. Nesse sentido, se um dos prazeres mais importantes para um indivíduo for o de se sentir bom, capaz e inteligente, as professoras não escondem tal regozijo, nem tampouco esquecem de referenciar seu senso de responsabilidade em relação à criança como uma de suas maiores virtudes.

Essa é, portanto, como veremos na seqüência, uma afirmação de caráter positivo que visa sobrepor-se à representação negativa que para elas foi formulada, a partir de determinados interesses.

3.3.4 – A responsabilidade fala mais alto

Em um número menor de ocorrência, o desejo de coerência com o senso de responsabilidade se mostrou como uma das razões, isto é, como um dos móbeis pelos quais as professoras ainda permanecem na EI.

Se eu deixei o meu salão pra fazer o concurso, é porque eu queria seguir aquele velho sonho! Embora eu tenha dito: - *Não, eu não quero ensinar, não quero ser professora...* abandonei o meu salão e fui fazer o concurso! Hoje, eu faço tudo pela aprendizagem do aluno, porque tudo o que eu quero é que eles aprendam! Não só vale a gente ensinar a ler e a escrever, mas também preparar o aluno pra vida, lá fora, né?! Eu tenho prazer em vir à escola todos os dias porque eu acho que se eu perdi um dia de aula, a

criança deixou de aprender... deixou de aprender aquilo que eu estava preparando pra ela. Eu tenho essa preocupação assim! (**Isabel**).

Essa é uma pergunta meio comprometedora, mas eu vou ser bem sincera: Não! Não está sendo prazeroso pra mim, não! De manhã, quando eu me levanto, eu já fico imaginando: - *Ai, meu Deus, já vou lidar com aquele monte de criança pequenininha, que depende de mim pra tudo!* Acho que é porque eu nunca trabalhei com educação infantil. Houve um impacto muito grande em relação aos meus outros alunos do fundamental. Estranhei a relação com eles, a dependência deles. Eles dependem de mim pra tudo! Acho que eu num tava acostumada! É só isso! Mas, eu num tou gostando, não! Não sinto prazer em trabalhar com a educação infantil, não! Se há razão pra eu estar, a necessidade é uma delas! E outra coisa também: eu gosto de assumir meus compromissos! Então, se eu assumi essa sala de aula, eu venho e procuro dar o melhor de mim, porque eu num tenho que pensar só em mim, eu tenho que pensar nas crianças também! Então, eu acho assim: se eu assumi, eu tenho a responsabilidade de vir, mesmo que eu num goste, e fazer um bom trabalho! (**Sabrina**).

Se, de um lado, tal obrigação se estabelece em função da aprendizagem da criança e, do outro, devido ao compromisso assumido em relação ao trabalho, não se pode, entretanto, abandonar o fato de que a educação da criança continua sendo, de algum modo, o centro da mobilização das professoras.

É muito gratificante trabalhar com a criança! Quando a gente fala que a gratificação não é dinheiro, você pode acreditar, como existe Deus no céu, como a gente sente, assim, uma alegria que não tem tamanho quando uma criança que só fazia garatujas passa a fazer uma letrinha! A gente esquece até o salário, esquece tudo! Porque se você entrar numa sala de aula pensando no que vai ganhar por trinta ou quarenta crianças que você cuidar, você não trabalha! Você chora! Então, a gente tem que esquecer! Eu mesmo me sinto muita realizada, apesar de todas as dificuldades... É uma realização muito grande você chegar ao término de um ano e algumas crianças elas escreverem o nome, contar, conhecer algumas cores, pedirem licença, por favor, bom dia, boa tarde! Eu acho isso muito importante! (**Estrela**).

Nesse sentido, é preciso ter em mente que a relação com o saber das professoras da EI não é inferior à dos demais colegas de profissão. Ela se constitui apenas de modo diferente, o que pode tornar mais difícil sua relação com a atividade de cuidar e educar crianças. A diferença, sem dúvidas, está relacionada às condições objetivas que “levam” as professoras da EI a enfrentarem as dificuldades de uma atividade que, além do pouco prestígio social, quase não dispõe de subsídios financeiros e pedagógicos voltados para sua melhoria. Mesmo com dificuldades, as

professoras acabam criando condições que lhes permitem se satisfazer com o que fazem, mobilizando-se para dar continuidade a sua atividade.

Entender o universo prazeroso que é cuidar e educar as crianças e prepará-las para a vida dentro e fora da escola, eu acredito serem esses os motivos para a professora ir à escola todos os dias (**Isabel**).

A motivação de uma professora para ir todos os dias para a escola deve ser a consciência de que as crianças serão formadas por ela e que seu papel é extremamente importante na educação, pois a educação infantil é a base da escola, e nela a criança passa pela fase da formação pessoal, por isso precisa ser bem trabalhada! (**Paula**).

Acho que a motivação de qualquer professora para ir todos os dias para a sala de aula é saber que estará colaborando com o futuro de um determinado número de pessoas que também um dia contribuirão para a sociedade! (**Ramira**).

Essas são atitudes que merecem um destaque em positivo, pois sinalizam a principal mobilização das professoras em relação a sua atividade. De acordo com o que se pode aferir nessas falas, as professoras buscam o prazer na atividade que realizam, pois despertam para o fato de que podem se sentir importantes na vida e na educação das crianças. Porém, como se viu, a ausência das condições objetivas, com o passar dos anos, acaba forjando uma espécie de atrofia no desenvolvimento das condições subjetivas, as quais são igualmente essenciais à execução da atividade docente. Por conseguinte, mesmo que o trabalho com as turmas de menos idade ainda seduza alguns docentes, boa parte deles procurará na primeira oportunidade repassá-lo aos professores novatos.

Ainda que a generalização desses dados não seja uma pretensão, defendo como arremate de uma primeira análise que apesar dos “desencantos” com a Ei, devido às dificuldades que enfrentam, as professoras tendem a alimentar o desejo de continuar zelando pela educação e pelo futuro das crianças. Interessante notar é que isso ocorre ao mesmo tempo em que elas demonstram o que aprenderam sobre o cuidar e educar. Assim sendo, falo de um desejo que comporta elementos tanto da natureza do cuidar quanto do educar, mas que atribui à ação pedagógica uma

interpretação muito mais axiológica e carregada de afetividade do que propriamente educativa.

Tal interpretação provoca mudanças nos propósitos da Ei porque esta passa a denotar, quase que exclusivamente, um cuidado de que a criança precisa para enfrentar os “perigos” e desafios da sociedade, incluída também a negligência de ordem familiar. Cuidar e educar, nessa direção, passa a significar para as professoras um preparo da criança para a vida adulta, cujo embasamento mobilizador não se liga ao saber, mas aos valores ético-morais e econômicos⁵² que norteiam a sociedade. Portanto, o fazer dessas professoras carece de uma maior reflexão, especialmente entre elas mesmas e com a ajuda da coordenação pedagógica da escola, para que não se tenha cuidado e educação como duas ações dicotomizadas.

Como a mobilização está sempre vinculada à atividade do sujeito, a subjetividade das professoras vai se construindo em meio às experiências que as motivam em novas escolhas. De acordo com Schwartz (1987), é a partir do uso que o sujeito faz de si e das suas micro-escolhas cotidianas que ele se constrói “como indivíduo em função dos laços, dos antagonismos e das potencialidades de vida que as relações sociais engendram em sua própria história” (p. 200). Nesse sentido, embora esteja consciente de que possam existir outras ocorrências, que talvez me tenham escapado no momento da análise, os processos descritos ao longo deste capítulo, e cuja dimensão identitária da relação com o saber das professoras lhes deu um contorno mais nítido, apresentaram-se também como constitutivos da relação das professoras com a atividade de cuidar e educar crianças em Assú.

Apesar dos discursos que situam a Ei como “a base de toda a educação”, as professoras talvez lutem para compreender as contradições que se instauram na cotidianidade das escolas. Por esse motivo, não seria incongruente imaginar que elas,

⁵² Conforme se viu, em muitas das falas das professoras, a leitura e a escrita também se configuram como um desses valores econômicos, haja vista serem tomadas de uma importância basilar para atender às demandas do mercado de trabalho.

tal como eu, perguntem-se: Por que a base da educação é tão pouco valorizada? Por qual motivo as crianças estão sendo submetidas a “jornadas” tão exaustivas como as descritas no capítulo anterior? Por que as professoras não podem contar com um apoio pedagógico mais consistente durante o planejamento? Por que não lhes é concedido um tempo mais adequado para essa atividade? Por que aceitar que alunos voluntários assumam uma sala de crianças como se estivessem preparados para isso? Por que os dirigentes educacionais permitem tamanho absurdo?

São muitos questionamentos para os quais eu ainda não saberia dar respostas, a não ser remetendo a reflexão em direção da negligência e da irresponsabilidade dos administradores da educação pública deste país que contribuem para a fragilidade na relação com o saber dos professores da EI, por meio da lógica da obtenção de “bons resultados” com o mínimo de investimentos. Diante desse quadro de questões, a mobilização das professoras para a aprendizagem da profissão fica restrita, quase que exclusivamente, ao imperativo de oferecer uma solução às necessidades imediatas das crianças e aos imprevistos ordinários da situação pedagógica.

Assim, os dados, acima, vêm ratificar algumas descobertas de minha pesquisa de Mestrado (DIEB, 2004a), segundo as quais as professoras da EI de Pindoretama - CE, igualmente as de Assú - RN, gostariam de aprender “novas metodologias para trabalhar com a criança”. Essas metodologias se referem, basicamente, à dimensão técnica da atividade de cuidar e educar as crianças. Por isso, algumas das dimensões essenciais ao papel do professor da EI, como a promoção da aprendizagem das crianças, o manejo da sala de aula, a ambiência pedagógica, a orientação nos conteúdos e o desenvolvimento da comunicação são privilegiadas pelos sujeitos entrevistados em detrimento de outras que são, igualmente, importantes para o trabalho das professoras. Em relação às últimas, posso citar o engajamento político em defesa da causa da educação pública de qualidade e a condução de pesquisas sistemáticas acerca do cotidiano escolar com vistas ao planejamento, à elaboração do

currículo e, finalmente, ao próprio desenvolvimento profissional das professoras (cf. EDWARDS, 1999).

No próximo capítulo, buscarei identificar os saberes que estão sendo construídos pelas professoras da Ei, impulsionados pela mobilização aqui analisada. Tentarei compreender como tem se dado essa construção de saberes, no dia-a-dia da instituição, a fim de discutir as **figuras do aprender** que estão presentes na relação com o saber das professoras, bem como os processos epistêmicos que compõem essa relação.

CAPÍTULO 4

O professor da EI e a construção de seus saberes: dificuldades e avanços na aprendizagem do cuidar e educar

O saber é aquilo que, no mundo, é assimilável para o sujeito que conhece, é o mundo para o sujeito que conhece, é o que o sujeito que conhece recebe do mundo, é aquilo através do qual o sujeito age sobre o mundo.

(SCHLANGER *apud* LOMONACO, 1998).

Para compreender a relação com o saber do professor da EI, iniciei esta pesquisa focalizando sua mobilização acerca do campo de **saber** no qual ele está inserido e tem se relacionado de maneira singular e específica. Assim como foi apontado por Oliveira-Formosinho (2001), a especificidade dessa atividade implica saberes característicos que devem ser apropriados pelo docente. Por isso, sendo o saber, tal como afirma a epígrafe acima, aquilo que assegura ao sujeito a possibilidade de compreender e agir sobre o mundo, considero imprescindível agora examinar os processos pelos quais as professoras têm aprendido a se relacionar com seu ofício e com tudo que a ele se coliga.

Isso se justifica porque, conforme já aludi baseado em Charlot (2000), o **saber** é sempre construído a partir das relações que o sujeito mantém com o mundo, com os outros e consigo mesmo no decorrer de sua atividade social. Além desse delineamento, o saber assume as formas e as configurações que as relações do sujeito suscitam para dele se apropriar. Portanto, se apresentei como elementos mobilizadores para a permanência das professoras na EI a relação de afetividade com as crianças, o atendimento as suas necessidades sócio-econômicas, a preferência em relação aos adolescentes e o senso de responsabilidade com a aprendizagem infantil, então convém analisar, agora, as relações que são construídas no desempenho da função de cuidar e educar.

Dado que a construção do **saber** se desenvolver por meio de tais relações, tratarei em seguida dos saberes que as professoras constroem, a fim de melhor desenvolver suas atividades cotidianas e se sentirem membros do grupo dos professores da EI. O pertencimento a tal grupo significa, como diz Charlot (2001), que os professores estabelecem uma forma de tipo ideal de relação com o saber que poderia ser denominado, ainda que correndo o risco de ambigüidade com a categoria, por meio dessa mesma expressão: professor da EI. Para isso, foi importante incluir na discussão, com base nas entrevistas e, especialmente, no balanço do saber, as dificuldades a partir das quais as professoras buscam aprender sua função, bem como o lugar que o **saber** ocupa nessa aprendizagem.

Por último, farei uma espécie de mapeamento das particularidades que a atividade de cuidar e educar assume entre as professoras, orientadas principalmente pelos saberes que são por elas construídos. A particularização se dará a conhecer por meio das tendências dominantes na relação com essa atividade que se materializará em forma de quatro tipos ideais, no sentido da Sociologia Compreensiva de Weber (1982). Assim sendo, cada **tipo ideal** corresponderá a uma atividade das professoras para a qual elas têm estabelecido um motivo, uma meta e uma finalidade bastante específicos.

4.1 – O saber e seus processos de construção: a dimensão epistêmica da relação com o saber das professoras

Algumas questões suscitadas pela divergência de idéias com a obra de Pierre Bourdieu, e outros sociólogos da década de 1970, levaram Charlot (2000) e a equipe ESCOL a refletir sobre o processo de aprendizagem de jovens estudantes das periferias de Paris. Isto se justifica porque, diferentemente dos autores a quem se opunha, Charlot passou a tratar as questões educacionais, principalmente as denominadas pela expressão **fracasso escolar**, sob os auspícios da perspectiva de uma relação com o saber. O pesquisador francês e sua equipe defendem a tese de que o **fracasso escolar** como objeto de pesquisa não existe, posto que ele não passa de um nome genérico, utilizado para definir um conjunto de fenômenos educativos bem próximos entre si. Assim, o **fracasso** seria mais uma maneira de verbalizar uma determinada experiência escolar do que um fato em si.

Sendo a Educação um processo pelo qual o indivíduo se apropria, parcialmente, de tudo aquilo que a espécie humana construiu no decorrer de sua história, ela remete a muitas relações sociais que podem se transformar em experiências bem sucedidas ou não. Ao ingressar em tais experiências, o sujeito leva consigo uma gama de saberes que sofrerão alterações no decorrer do processo de seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse sentido, o **fracasso escolar** como um objeto de pesquisa não seria aceitável porque, segundo Charlot (2000), ele nos

remete para fenômenos designados por uma ausência, uma recusa, uma transgressão – ausência de resultados, de saberes, de competência, recusa de estudar, transgressão das regras... O *fracasso escolar* é “não ter”, “não ser”. Como pensar aquilo que não é? Não se pode fazê-lo diretamente, pois é impossível pensar o não-ser. Mas se pode fazer isso indiretamente. São duas as maneiras de “traduzir” o *fracasso escolar* para pensá-lo (p. 17 [aspas no original]).

As duas maneiras de estudar o **fracasso escolar**, apontadas pelo pesquisador, são a que o trata como um indício de diferença ou ausência de alguma coisa, tal como

descrito na citação acima, e a que busca compreendê-lo por meio de uma experiência vivida e interpretada pelo sujeito.

É, pois, por meio dessa última perspectiva que Charlot (2000) tem procurado explicitar e definir o conceito de **relação com o saber** e fazer dele uma elaboração teórica capaz de lançar luzes à compreensão dos processos de construção do sujeito. Segundo o autor, o citado conceito permite que o pesquisador na área da educação possa produzir um legítimo objeto de pesquisa. Por esse motivo, utilizo-o para refletir sobre o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores da EI, sem esquecer das muitas correlações que se tem feito, na mídia e na academia, entre esse objeto e a qualidade do atendimento nas instituições educativas para a infância. Assim sendo, considero que tenho avançado na compreensão das situações de desigualdade e de opressão em que tais professores estão envolvidos, bem como na análise da construção de suas experiências, histórias de luta, condutas e discursos sobre a educação das crianças.

Essa postura na atividade de pesquisa revela, segundo Charlot (2000), uma leitura “positiva” da realidade, isto é, uma compreensão do **fracasso** ou das desigualdades como algo reversível, já que a relação com o saber considera que todo indivíduo é um sujeito e como tal é dotado de vontade própria. Como consequência dessa condição,

adquirir saber permite [ao indivíduo] assegurar-se [de] um certo domínio do mundo no qual [ele] vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente (p. 60).

Desse modo, estudar as adversidades de uma situação de aprendizagem na perspectiva da relação com o saber é lançar um novo olhar sobre ela, buscando compreender como tal situação se construiu e como está sendo enfrentada por meio da própria construção de si enquanto sujeito de sua ação no mundo.

Em acréscimo, entendo que a expressão **fracasso escolar** é bem mais ampla do que se pode imaginar. Assim, se há algum **fracasso** na escola, e esse tiver relacionado com a qualidade da educação, não deve se remeter apenas a um dos segmentos dessa instituição, geralmente o aluno ou o professor. Isto se justifica porque o termo “escolar” se refere a tudo que diz respeito ao universo da instituição escola. Por meio dessa lógica, para se admitir que o fracasso tenha uma existência concreta, será necessário aceitar igualmente que a família, a criança, o professor, a estrutura física, a comunidade, os gestores escolares, e extra-escolares, e o sistema educacional, todos fracassaram, uma vez que eles estão relacionados de alguma forma à ambiência escolar.

Sejamos concordes ou não com essas reflexões, o fato é que a discussão sobre o **fracasso escolar** encontra-se normalmente alternada entre dois pólos: o aluno e o professor. Por esse motivo, é possível encontrar comumente duas tendências de preocupação com a aprendizagem fracassada, acusando sempre um dos dois pólos. Há aquelas que apontam as causas na direção das origens sociais pouco favorecidas dos estudantes, como é o caso dos sociólogos que se destacaram nas décadas de 1960 e 1970, e as que insistem em responsabilizar os professores, alegando falhas em sua formação e despreparo profissional, consoante abordam, por exemplo, Demo (2000) e Bagno (2003).

Em qualquer um dos dois casos, parece haver um erro de foco em termos do objeto a ser pensado. O **fracasso** ou o **sucesso** escolar, provavelmente associado à qualidade, tendem a ser, como diz Charlot (2000), fruto de um conjunto de relações dos sujeitos com o mundo, com os outros, com eles mesmos e com tudo o que estiver envolvido com o **saber** e, de forma mais ampla, com o **aprender**. Assim sendo, de acordo com o percurso teórico e metodológico dessa perspectiva o que deve ser pensado são as relações em que os sujeitos estão envolvidos e sentem (ou não) prazer em permanecer, e não apenas aquilo que lhes falta para que a aprendizagem se concretize.

Com base nisso, “compro” a tese do pesquisador francês para o presente estudo, acrescentando que se o **fracasso escolar** não existe em relação aos estudantes também não existe em relação aos professores. Defendo que não se pode declarar o fracasso dos professores, no sentido também de ausência de qualidade em suas funções, simplesmente pelo fato de ter havido “falhas” em sua formação ou devido às dificuldades que se apresentam em sua prática cotidiana. As exigências da EI assustam certamente tanto os professores iniciantes como aqueles que, embora com mais experiência, ainda se dizem inseguros em seu trabalho, tal como é possível perceber na fala abaixo.

Exerço a profissão há sete anos, mas, às vezes, me considero ainda imatura em relação ao que se almeja para uma boa educação infantil. Por isso, continuo na busca do aperfeiçoamento diário, já que a educação básica requer uma visão mais ampla do que a criança precisa aprender (**Isabel**).

A entrevistada me faz reforçar a idéia de que o a relação com o saber do professor da EI se constrói a partir de situações, de histórias, condutas e discursos bastante diferentes daqueles que, normalmente, constituem as experiências docentes em outros níveis de ensino, devido às especificidades que gravitam em torno de dois processos, simultaneamente, complementares e indissociáveis: o cuidar e o educar. Dessa maneira, sem contar com uma estrutura e uma ambiência acolhedoras, bem como o devido suporte pedagógico, as professoras tendem a sentir dificuldades em seu trabalho e a perder, paulatinamente, a satisfação em relação a ele.

No primeiro dia de aula, a gente sempre faz um diagnóstico pra saber se a criança já conhece as letras, se ela já sabe fazer o nome. Se ela não souber, temos que usar uma estratégia pra ela aprender a fazer o nome. Fazer uma atividade, um jogo, alguma coisa. Fazer alguma coisa pra ela interagir. E tudo isso é preocupante porque, às vezes, não temos as condições pra isso! É! Realmente, eu, no meu caso, eu me preocupo bastante! (**Margarida**).

É por esse motivo que, conforme já havia anunciado, tento compreender como as professoras vivenciam a aprendizagem de sua função, superando as dificuldades que a ela são inerentes.

Trabalhar com crianças é um desafio. É um grande desafio! Quando você chega numa sala de aula apertada, sem conforto, e vê vinte ou trinta crianças, algumas já sabendo pegar no lápis, outras não, é difícil! Ali você vai... não moldando, porque a criança não é um objeto, mas vai transformando pela conversa, com jeito, ... passando segurança para que aquela criança entenda que dentro de você existe algo pra ela, né? Porque ela não vai entender tudo, assim, de uma hora pra outra, né? mas, ela vai compreender, gradativamente, e vai, aos poucos, se transformando. E assim a gente vai aprendendo! (**Estrela**).

Com base nessa situação, parto do pressuposto de que a relação com o saber do professor da EI tem sido tão mal interpretada quanto as relações fracassadas que determinados alunos de segmentos sociais desfavorecidos constroem com o saber e com a escola. Isso se justifica ainda porque a aprendizagem do professor sobre a atividade que realiza não tem sido satisfatória, no sentido de realizadora, devido às contradições impostas pela lógica excludente das administrações públicas à organização escolar.

Mas, o que poderíamos chamar de fracasso em relação aos professores da EI? A resposta a essa questão remete ao fato de que eles enfrentam, como vimos nas falas acima, um grande sofrimento profissional quando não conseguem “fazer o aluno aprender”. Com isso, o ensino não seria considerado de qualidade por aqueles a quem estão subordinados e assim estar-se-ia configurado, literalmente, seu fracasso. Tal preocupação e sofrimento têm sido obviamente mais notórios quando se trata do EF e do ensino médio. Mas, na EI, apesar da difusão de uma crença equivocada segundo a qual as crianças estão na escola apenas para brincar, as professoras também demonstram o mesmo tipo de sofrimento.

Isto se deve ao fato de que, além das exigências específicas dessa etapa da educação básica, a EI é considerada o “alicerce” da vida educacional da criança. Obviamente não como uma preparação antecipada do EF. Logo, uma grande preocupação das professoras passa a ser, entre outras coisas, com a aprendizagem das crianças sobre o sistema alfabético de escrita.

Eu observo as minhas outras colegas e acho que elas estão trabalhando melhor do que eu! Se eu tenho um aluno, por exemplo, que não sabe as

vogais, eu acho que foi eu que num soube ensinar aquela criança. Então, eu fico sempre me avaliando: - *Será que eu estou ensinando alguma coisa a essas crianças? Será que eles estão aprendendo comigo? Se fosse com a outra professora, será que eles não estariam melhor?* Então, é isso que eu fico pensando assim. (**Sabrina**).

A professora parece esquecer de que “só se pode ensinar a alguém que aceita aprender” (cf. CHARLOT, 2005, p. 76), pois não é possível produzir o saber no estudante, embora seja do professor a incumbência de despertar nele o desejo de “investir-se intelectualmente” para isso.

Conforme é possível observar na fala de **Sabrina**, alguns professores parecem ainda necessitar de “ajuda” para o reconhecimento de suas potencialidades. O que ela chama de avaliação toma o sentido de auto-acusação por não estar satisfeita com seu trabalho. Assim, a comparação com as colegas de trabalho é inevitável, talvez como uma forma de sentir-se menos culpada pelo que acha que não está ensinando as suas crianças.

A coisa que eu mais queria era, assim, que quando eu mostrasse pra eles, quando eu explicasse pra eles alguma coisa eles, de repente, pegassem. Eu sei que não é possível, assim, de imediato, mas eu queria que eles aprendessem... quando eu falasse pra eles, assim : - *olhe! Isso aqui é a letra “C”. Com o “C” a gente pode escrever casa, a gente pode escrever carinho, carro, entendeu?* E depois eles falassem pra mim! Às vezes, acontece e, às vezes, não. Aí, eu fico pensando: será que não entenderam? Como foi que eu falei? De que maneira seria mais fácil? Seria mostrando? Seria escrevendo? Então, a gente faz todas essas maneiras, mas, ... aí eu me pergunto: qual é o momento devido de escrever? Qual é o momento devido de escrever pra aquela criança? Qual é o momento de ler? Muitas vezes, eu fico me questionando e, às vezes, a gente fica até... cabisbaixo, perguntando: o que é que eu estou fazendo? num é? Por que eu num consegui isso? (**Sabrina**).

De acordo com esse trecho da entrevista, o que **Sabrina** precisa entender é que suas investidas no ensino das letras do alfabeto, como exemplo dado pela própria professora de um saber a ser apropriado, somente terão efeito se isso fizer sentido às relações e práticas comunicativas da criança (cf. VYGOTSKY, 2000). Logo, é preciso que a professora acredite um pouco mais nela mesma e possa compreender que embora sua prática não seja um equívoco ela precisa ser melhor refletida.

Ao contrário da angústia demonstrada por **Sabrina**, a professora **Isabel** parece já perceber um outro modo de desenvolver seu papel na aprendizagem das crianças. Para isso, reflete sobre o que faz na sala de aula e, se não está satisfeita com os resultados, muda as estratégias de ensino, a fim de alcançar seu objetivo.

Eu estou me vendo agora mais segura do que estou fazendo; eu estou vendo que o que estou fazendo tá tendo bons resultados, eu reflito sempre o que eu faço na sala de aula, o que deu certo, o que deu errado. Eu reflito isso! Se deu errado, se eu não estou conseguindo a contento, eu procuro mudar, procuro novas formas de agir, de fazer. E... tudo pela aprendizagem do aluno, que é tudo o que eu quero... que eles aprendam! (**Isabel**).

Infiro que a professora já compreendeu, mesmo que isso talvez não lhe tenha chegado de forma clara à consciência, que o que vai determinar a aprendizagem do aluno é, como salienta Charlot (2005), a atividade intelectual que ele mesmo vai ter de empreender. Portanto, mesmo que haja uma preocupação com os resultados da atividade que executa, a professora **Isabel** se sente mais segura porque aprendeu que a reflexão sobre essa atividade pode apontar-lhe novos caminhos pedagógicos.

Baseado, pois, nessas ocorrências, tenho-me dedicado ao estudo da relação com o saber dos professores da EI na medida em que tento compreender o conjunto das relações que eles constroem durante o desenvolvimento e a aprendizagem de suas funções dentro da escola. Se o saber é um processo, uma atividade e uma relação, e as relações precisam de um espaço e de um tempo para se realizarem, então somente em uma dada situação espaço-temporal é que as **relações com o saber** e com a aprendizagem se desenvolvem. Por isso, de acordo com Charlot (2000), a relação com o saber se caracteriza como as relações de um sujeito “com o mundo como *conjunto de significados*, mas também, como *espaço de atividades*, e se inscreve no *tempo*” (p. 78 [itálicos no original]).

No caso do professor, segundo os achados de Lomonaco (1998), o saber se baseia em princípios e crenças que denotam o resultado de um conjunto de experiências subjetivas e objetivas vivenciadas, em grande parte, no interior do

contexto escolar. Trata-se de uma atividade na qual se configura, além dos processos de busca, acumulação e transmissão de saberes, um resultado das interações vivenciadas pelo professor. Portanto, para a pesquisadora, o saber do professor se constrói desde sua história escolar e segue um percurso permeado pelas lembranças de aluno e pelas imagens de seus professores, as quais tendem a habitá-lo e a integrar-se ao papel que ele cria para si, tal como vimos nas histórias singulares de **Gláucia e Beatriz**.

Pelos dados que obtive, o mesmo parece ocorrer com as professoras da EI de Assú devido, talvez, à proximidade que se tem presenciado entre as atividades dirigidas à pré-escola e às séries iniciais do EF, foco da pesquisa de Lomonaco (1998). Saliento, outrossim, que o saber do professor da EI não deixa de apresentar forte influência dos aspectos particulares da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, e está sendo construído em grande parte na troca de experiências dentro do espaço escolar.

Eu não creio que alguém aprenda a ser professor em uma aula da Faculdade, somente a prática é que forma o professor. Por isso, na nossa profissão podemos nos orgulhar de estarmos sempre aprendendo, e aprendemos com as próprias crianças. Se estivermos atentos às crianças, ao seu comportamento, as suas dificuldades, e até mesmo as suas carências afetivas, poderemos ser muito mais eficientes (**Luiza**).

A professora da EI aprende dia-a-dia a ensinar, pois a cada ano se depara com situações diferentes que exigem aprendizado constante (**Paula**).

Estou aprendendo no dia-a-dia, pois estou sempre refletindo sobre minha prática, debatendo com as colegas e buscando mais informações para o trabalho que desenvolvo. Aprendo fazendo observações, registrando, planejando, replanejando e avaliando (**Gláucia**).

Para que as professoras se afirmem como sujeito de sua atividade, percebo a preocupação com a aprendizagem do trabalho docente. No entanto, a Universidade parece não estar cumprindo bem com a tarefa de “preparar” o professor para a EI. Essa aprendizagem tem se construído, de modo mais acentuado, no embate da sala de aula com as crianças, na troca de experiências com as colegas de trabalho, nas

próprias observações das professoras acerca da criança e, apesar das falhas e da falta de apoio pedagógico, nos momentos de planejamento.

Os planejamentos nos ajudam bastante para que nós professores entremos na sala de aula bem preparados. Eu tenho aprendido muito porque, quando eu trabalhava em creche, o planejamento era apenas uma vez por mês. Era através de projeto. Aqui é bom porque acontece toda semana, e você sempre tá... tá aprendendo coisas novas com as colegas, né? Aí, leva essas coisas pra sala de aula. Eu gosto dos planejamentos daqui (**Beatriz**).

O planejamento pra mim representa... tudo, né? porque, se não há planejamento, não vai haver sucesso no nosso dia-a-dia. Mas, existe também um problema nos planejamentos que a gente já tem dificuldade. Eu acho, assim, o problema do suporte, né? A supervisão não tem muita coisa pra nos oferecer. Assim, que sempre elas dissessem algo novo, né?... subsídios pra gente... de como trabalhar na sala de aula, livros adequados, né? não só jogar lá os livros, dizendo: - *Tá aqui! Planejamento é isso!* Então, a gente precisa mais disso, de diálogo! Eu vejo isso. As pessoas não estão preparadas pra estar ali com a gente! Não tem essa bagagem toda! Eu sei que não! (**Paula**).

Tenho aprendido no dia-a-dia com as colegas, né? com as amigas de trabalho! Vamos falando e... driblando mesmo as coisas, né? É tipo uma sustentação que a gente tem a cada planejamento! Se não deu certo isso, mas vamos fazer isso, né? Vamos fazer com que esse quebra-cabeça, se não deu certo, então, vamos fazer um ditado visual, vamos levar um joguinho, um dominó, um boliche... e, assim, a gente vai passando. É um sustento... é uma sustentação, assim! Na conversa, a gente vai pegando a experiência de uma e de outra. Vai tentando por em prática e, até mesmo pra gente, porque se não deu certo isso hoje, mas, com certeza, esse outro vai dar. Então, a gente se apegava como se fosse aquela tábuca de salvação mesmo! Porque desistir... aí num dá, né? (**Estrela**).

Diante dessas falas, e em especial no que diz respeito a última, considero interessante analisar alguns detalhes que não podem passar despercebidos, haja vista a relevância para a discussão acerca das relações com o saber do professor da Ei. Como é passível de inferência, as professoras estão aprendendo sua função muito mais na condição de “tentativa e erro” do que na reflexão conjunta e consistente que é demandada pelo fazer educativo. Por conseguinte, seus saberes tendem a ser, provavelmente, construídos numa perspectiva mais utilitarista do que reflexiva em relação ao cuidar e educar.

Em primeiro lugar, **Estrela** deixa claro que as dificuldades que enfrentam na instituição são dribladas em conjunto pelas professoras. O planejamento é encarado como uma etapa essencial do trabalho, na qual as professoras podem superar suas dificuldades. Nesse momento, elas têm a oportunidade de falar sobre o resultado das ações projetadas e ao fazê-lo encontram soluções que pareçam viáveis ao consenso do grupo. Nesse sentido, as professoras exprimem elementos inerentes à dimensão social de sua relação com o saber, pois, em franca interação com as colegas, “se viram” nas ocorrências adversas do cotidiano, “driblando” a complexidade da situação de ensino infantil.

Um segundo ponto de destaque seria a aposta que move as professoras em relação às atividades que planejam. Como se pode perceber, fica latente na fala da professora **Estrela** a certeza, ou pelo menos a esperança, de que seus objetivos pedagógicos serão alcançados “porque se [algo] não deu certo hoje, mas, com certeza, [amanhã] vai dar”. Esse detalhe é de extrema relevância para mostrar que o sujeito sempre age, mesmo em situações desfavoráveis, interpretando o que está em sua volta a fim de transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito (cf. CHARLOT, 2000). Nesse caso em que estou analisando, as professoras demonstram claramente que lutam juntas na escola por aquilo que acreditam ser o melhor na educação das crianças.

Porém, se a luta não é solitária, o que já representa uma vantagem, ainda pode ser denominada de injusta. A afirmação que faço se explica devido ao fato de que as professoras vêem a si mesmas como sustentáculo ou “tábua de salvação” umas das outras. Particularmente, abomino toda essa conjuntura que obriga as docentes a construírem uma imagem de si como marinheiros à beira do naufrágio, sem uma ajuda específica e por isso só podem dispor do auxílio recíproco entre eles como um modo de sobrevivência, “uma tábua de salvação mesmo”. O justo e no mínimo coerente deveria ser que as professoras pudessem contar com subsídios institucionais

adequados, aliados à reciprocidade das colegas, uma vez que o trabalho docente não se configura, de modo algum, como uma atividade isolada.

Entretanto, tal como faria uma pessoa em risco de naufrágio, as professoras precisam sobreviver e isto demanda luta! Nesse momento, então, percebe-se aflorar também a **dimensão identitária** de sua relação com o saber, pois se fortalecem a identificação e o esforço conjunto dessas professoras, a fim de evitar a sensação simbólica de um grande desastre. Afinal, elas “estão todas no mesmo barco” e, por isso, se vêem e se fazem sujeito ao agir como pessoas corajosas, capazes de enfrentar as grandes tormentas do oceano da escola, quase sempre agitado e desconhecido, especialmente aos iniciantes.

Todavia, não deveria ser essa a realidade das professoras, já que elas têm garantido por Lei o direito a um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária”, bem como a gozar de “condições adequadas de trabalho” (BRASIL, 1996, - LDB, Art. 67). Com base nisso, gostaria de dar um pouco mais de visibilidade ao pensamento das professoras em relação ao planejamento, já que ele também tem sido considerado por pesquisadores como Junqueira-Filho ([1994] 2001) e Angotti ([1994] 2001) um bom investimento de formação docente no próprio espaço da escola.

Aquele momento do planejamento torna-se único. Sempre ele é único, porque uma diz uma coisa, outra diz outra, e vão surgindo aquelas experiências. Porém, o que eu acho é que o planejamento aqui, o nosso, leva muito pouco tempo! Eu acho muito pouco o tempo pra gente resolver, assim, ... definir uma semana de trabalho naquela hora, naquela meia hora que a gente tem. Eu acho muito pouco tempo! Porque, você sabe que é assim, não é?, você já presenciou a vivência aqui na escola e você vê como é. Então, eu acho que deveria ter mais um tempo pra troca de experiências, num é? Porque uma diz: - *Olha, eu trouxe essa atividade! E aí, dá certo? Vai dar certo pro jardim I? vai dar certo pro jardim II?* Eu acho muito importante o planejamento. Mas, pra que ele seja mais amplo, eficaz mesmo, eu acho que teria que ter mais tempo. E a escola não oferece esse tempo! A nossa escola não pára pra planejar! Você já teve a oportunidade de ver isso, pois quando a gente sai da sala de aula, assumem outras pessoas enquanto vamos pensar nas atividades. Às vezes é o professor de plantão, mas pode ser também os voluntários. Então, naquele momento, a gente fica correndo contra o tempo pra terminar e voltar pra sala, né? (**Estrela**).

Como se pode analisar, a professora é consciente da importância do planejamento para sua prática. Todavia, o fator tempo tem se tornado um inimigo inexorável para o desenvolvimento desse componente pedagógico que assume uma relevância ímpar ao trabalho das docentes.

Acrescente-se a isso, a preocupação que as professoras sentem em relação a sua substituição durante os encontros para planejar. Conforme já relatei no capítulo 2, o projeto Jovem Voluntário existe no CEIA para atender a situações desse tipo. Nesse sentido, como responsáveis diretas pelas crianças no âmbito da escola, as docentes se preocupam com prováveis julgamentos dos pais sobre seu trabalho. Além do mais, não é difícil supor que as professoras temam as muitas conseqüências que podem se originar do despreparo desses jovens que as substituem, já que a EI é um espaço de **saberes** e de **práticas** muito específicas no espaço escolar.

A professora de educação infantil tem que ser um pouco tudo! Algumas vezes, ela está brava, e, às vezes, ela é pura! é mãe, é pai, é psicóloga, é enfermeira! Ela chega, assim, ao ponto de se doar tanto que, muitas vezes, o papel dela de professora fica lá em último lugar! É em último lugar que ela irá pensar como professora, porque, em determinadas situações, que você se envolve com aquelas crianças, você num vai pensar, não! você age de acordo com o momento... porque se uma criança cai, você não vai pensar duas vezes em terminar aquela letra da qual você estava falando, ou algum joguinho que você iniciava, você vai e corre pra cima, num é? você tem que correr e acalantar! Porque tem aquele professor que chega e diz: - *Hoje, eu dei uma ótima aula!* Sim, mas e o aluno aprendeu? Será que ele não foi negligente em alguma coisa? Em algum fator? A criança precisava de você na sala de aula como professor ou como amigo? Como um pai ou como uma mãe? Como você sabe, com as criancinhas não precisa de a agente tá passando sermão, porque a gente não faz isso! Mas, na conversa, num é?, naquela em que a gente chama a hora da conversa, a hora daquela rodinha, ali, a gente, de um modo geral, tenta passar todas as lições que a gente quer... de como a criança seja! Que seja um menino bom, educado, né? (**Estrela**).

Como se pode perceber, não é por acaso que as professoras da EI demonstram uma preferência especial pela **figura do aprender** que diz respeito aos dispositivos relacionais para saber lidar com a criança. Afinal, ela tem uma forte correspondência com sua identidade social quase maternal e isso se relaciona, conseqüentemente, com a própria especificidade da atividade de cuidar e educar, tal

como é descrita nessa fala de **Estrela**. Portanto, considerar o fato de serem mulheres e mães, na dimensão singular de suas vidas, também é importante para se entender a construção da identidade social das professoras e de seu saber profissional.

Devido à construção plural e multifacetada do saber do professor, ele é, como muito bem defende Lomonaco (1998), sempre o processo e o produto de uma **relação** desse sujeito **com** alguma coisa. Ainda segundo a pesquisadora, tal saber se constitui por meio das diversas interações que os professores estabelecem no universo profissional, o qual os transforma e é, consecutivamente, transformado por eles. Desse modo, o professor aprende sobre sua atividade ao apropriar-se das operações que a constituem, estabelecendo durante essa aprendizagem uma teia de relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo, como qualquer outro sujeito de saber.

A partir dessas reflexões, senti, então, a necessidade de abordar as relações que são mais freqüentemente estabelecidas pelas professoras da EI no contexto de seu universo de atuação.

4.2 – Os saberes docentes e as relações com o saber do professor da EI: referências à prática pedagógica no cotidiano escolar

Ainda que não tenha sido minha intenção, nesta Tese, utilizar termos como competência, habilidades e conhecimentos na condição de categorias de análise, não pude deixar de mencioná-los ao longo do texto porque se constituem como uma nomenclatura recorrente na pesquisa em Educação. Digo isso porque julgo ter sido produtivo para meu trabalho pensar sobre alguns conceitos que são comumente discutidos na perspectiva da **Epistemologia da Prática Docente**, apesar de ter-me orientado pelas noções da Teoria da Relação com o Saber. A confluência que busquei empreender entre as duas perspectivas pauta-se, basicamente, pelo entendimento sobre o conceito de **saber** e, por isso, mesmo que a epistemologia da prática docente se configure como um quadro teórico e metodológico diferente daquele em que se

situa a relação com o saber, não pude deixar de perceber certas aproximações entre as duas abordagens, as quais favoreceram a reflexão sobre meu objeto de estudo.

A primeira dessas aproximações se refere à própria noção de **saber** como uma relação e não apenas como “uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os [sujeitos] se encontram mergulhados” (TARDIF, 2002b, p. 11). No entanto, vale salientar que é a epistemologia da prática que tem associado a noção de saber ao fazer do professor enquanto a relação com o saber tem tratado da atividade intelectual mais especificamente do aluno para aprender. Assim, segundo Tardif (2000; 2002a; 2002b), o saber docente faz referência ao saber-fazer do professor que está associado, também, à questão dos seus conhecimentos, competências e habilidades.

Apesar das especificidades de cada quadro teórico acima, o **saber** está relacionado com a pessoa e a identidade do sujeito, com sua experiência de vida e sua história profissional, além das suas relações com os outros no ambiente escolar. Por isso, no caso do professor é necessário estudar seu saber relacionando-o com todos os elementos constitutivos do trabalho docente, tais como os materiais que utiliza, as situações imprevistas e experienciadas na sala de aula, o contato com as famílias das crianças, etc. Portanto, para compreender os professores e os saberes que ele constrói na prática cotidiana faz-se necessário também interessar-se por sua relação com o saber enquanto relação com a atividade de ensinar, ou cuidar e educar, quando se trata do professor da EI.

Uma segunda aproximação entre as duas abordagens diz respeito ao intento de fugir das armadilhas reducionistas do **mentalismo** e do **sociologismo**. A primeira armadilha consiste em olhar para o **saber** apenas como um processo mental, cujo suporte é a atividade cognitiva, e a segunda, conforme explica Tardif (2002b), tende a eliminar completamente a contribuição do ator na construção concreta do **saber** enquanto relação com o mundo e com o outro. Ao tentar escapar desses dois caminhos passíveis de equívocos, tanto a **epistemologia da prática** como a **relação**

com o saber procuram articular os aspectos psíquicos e sociais do **saber**, tratando sua existência como sendo de natureza social mesmo que haja uma dependência em relação à ação psíquica do sujeito.

Em outras palavras, isso representa a proposta de Charlot (2000) para se construir uma sociologia do sujeito, ou seja, estudar o sujeito e seu saber como um conjunto de relações e processos, como um indivíduo produtor de saberes imerso nessas relações. Assim sendo, os saberes, ou o **saber** de uma maneira geral, são individuais e sociais ao mesmo tempo porque são produzidos por sujeitos que partilham dessas mesmas características. Nessa direção, é possível perceber ainda uma terceira aproximação entre as duas abordagens.

Por serem individuais e sociais ao mesmo tempo, nem o sujeito nem o saber se constroem no vazio. Eles se constituem por meio de processos contextualizados ao longo de uma história e ao longo de uma carreira profissional, no caso a do professor. Por meio desses processos, o professor aprende de maneira progressiva a dominar seu espaço de trabalho ao mesmo tempo em que se insere nele e dele se apropria por meio de regras de ação que se transformam em partes constitutivas de sua “consciência prática” (cf. TARDIF, 2002b). Essas observações se afinam às proposições de Charlot (2000) quando defende que o sujeito, ao aprender, exerce uma atividade **em situação**. Isso significa que o professor, enquanto sujeito, aprende sua atividade profissional em um determinado local, em um momento de sua trajetória de vida, sob diversas condições de tempo e com a colaboração de pessoas que o ajudam a aprender, isto é, em plena relação com o saber.

Nessa mesma linha argumentativa, e em termos mais sociológicos, qualquer atividade de trabalho, seja docente ou não, de acordo com Tardif (2002b), modifica a identidade do indivíduo, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo e consigo mesmo. Em outras palavras, o sujeito procura dominar sua atividade, inscrevendo-se nela enquanto corpo, crenças, percepções e sistema de ações que modificam e são modificadas pelo mundo que lhe pré-existe.

Sendo assim, entra em cena o processo de **imbricação do Eu na situação de aprendizagem** descrito por Charlot (2000), já que o professor, ao adentrar o ambiente de trabalho, intensifica o aprendizado de sua profissão, realizando investimentos bastante pessoais nessa tarefa.

Assim considerada, a construção da identidade do professor carrega consigo sua história pessoal e escolar, a qual comporta ainda seus princípios, medos e dúvidas. Em sua bagagem profissional, o professor leva também um pouco das experiências e dos saberes que foram adquiridos durante a formação escolar. Por essa razão, ao estabelecer essa mesma relação entre as duas perspectivas, acima, Lomonaco (1998) afirma que a vivência na escola exerce um papel preponderante na construção do ofício do professor, já que a aprendizagem da profissão começa desde a entrada na escola como aluno e depende, em uma certa medida, das características e relações que marcaram sucessivamente seus processos de aprendizagem.

Nas afirmações de Lomonaco, fica então subjacente a diversidade típica dos saberes docentes porque, conforme como assevera Tardif (2002b), os professores não produzem isoladamente seus saberes nem tampouco do mesmo jeito. Para o pesquisador canadense, o **saber** dos professores se compõe dos conhecimentos e de um **saber-fazer** que tem origem nas relações sociais junto à família, à escola onde estudaram, à universidade onde obtiveram os seus diplomas ou às muitas outras instituições nas quais eles construíram uma série de laços, pessoais e/ou profissionais. Portanto,

o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, como foi dito anteriormente, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional [, o que] levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho [e] também traz à tona a questão da hierarquização efetuada pelos professores (pp. 19-21).

Essas duas questões apontadas por Tardif implicam a escolha privilegiada de alguns saberes em detrimento de outros.

Em suas pesquisas acerca do conhecimento dos professores, o estudioso observou que os saberes oriundos da experiência diária de trabalho tendem a ser mais valorizados, ou hierarquizados, em função de sua utilidade no ensino, consoante vimos nas falas de **Luiza, Paula e Gláucia** na seção anterior. Isto se explica porque tais saberes constituem o alicerce da competência profissional docente. Por isso, ao definir a atividade de ensino, o autor sugere a mobilização de uma ampla variedade de saberes que são reutilizados no trabalho docente, adaptando-os e transformando-os pelo e para o trabalho no “chão da sala de aula” (cf. THERRIEN, MAMEDE & LOIOLA, 2005).

Visto por essa ótica, os professores parecem (re)significar as experiências de formação que tiveram, as quais tendem a exercer uma certa influência na separação entre as formulações de base teórica e a dimensão empírica da prática⁵³. Na EI, tal ocorrência assume como venho defendendo uma maior relevância por causa das condições objetivas de trabalho, além das especificidades afetivas e emocionais que entrecruzam o cuidar e o educar. Assim sendo, ao caracterizar mais adiante as **relações com o saber** que as professoras do CEIA constroem na e pela prática da EI, traço um mapa, ainda que impreciso, das relações por meio das quais elas aprendem sua função.

É relevante salientar ainda que embora tenha percebido semelhanças entre as perspectivas que ora estou discutindo também observei uma diferença que lhes pode ser fundamental. Enquanto a epistemologia da prática propõe um modelo tipológico para a identificação e a classificação dos saberes do professor, de acordo com suas fontes sociais de aquisição e seus modos de integração no trabalho docente (cf. TARDIF, 2002B; THERRIEN & LOIOLA, 2003), a abordagem da relação com o saber prega, mesmo sem fazer nenhuma menção à outra perspectiva, que seria um erro considerar como classificáveis formas específicas de um objeto natural ao qual se

⁵³ Sobre as relações e os significados em torno das palavras “prática” e “teoria” nos cursos de formação de professores, remeto o leitor ao trabalho de Mota (2007), no qual a autora discute o conceito de transversalidade como sendo a relação mais apropriada entre as formulações de base teórica e a dimensão empírica da prática.

poderia chamar de **saber**. Por isso, diferentemente dos estudiosos que classificam os saberes sob esse ponto de vista, Charlot (2000) nega-se a fazê-lo por meio de espécies e variedades, tais como saberes práticos, teóricos, profissionais, pedagógicos, científicos, etc.

De acordo com a explicação do estudioso francês, o que existem na verdade são formas específicas de uma dada relação com o mundo, no qual aprendemos o **saber**, o **saber ser** e o **saber fazer**. Assim, o **saber** “não existe sob formas específicas” (CHARLOT, 2000, p. 62), haja vista a impossibilidade de sua existência fora de uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. São as relações, ou melhor, as finalidades de uso dos saberes nas relações com o mundo que são caracterizadas e não os saberes em si mesmos. Portanto, quando se diz que um saber é prático ou teórico não se está a dizer dele em si, mas do tipo de relação que o sujeito mantém com o mundo ao utilizar esse saber.

Com base nessa discussão, posiciono-me favorável ao ponto de vista de Charlot devido à necessidade de manter coerência com o próprio conceito de **relação** que venho adotando. Segundo a tradição filosófica, a relação configura-se como uma realidade incompleta, dependente de uma outra para construir sua existência. Assim, se tomo o saber como algo que não existe em si mesmo porque se trata ou precisa de uma relação que lhe dê existência, então, devo admitir que não posso denominá-lo senão em função do processo ou da dinâmica de relação no qual ele se realiza.

A fim de tornar mais empírica essa discussão, busquei analisar as principais **relações com o saber** das professoras da EI no CEIA. Dessa maneira, foi possível destacar entre elas: **as relações** das professoras **com** as outras pessoas que atuam na escola, principalmente as crianças e suas famílias, **com** o lugar onde a instituição se encontra, **com** os objetos utilizados para o atendimento às crianças, **com** as várias situações imprevistas e **com** as dificuldades pessoais para resolvê-las, **com** o saber da criança e, enfim, **com** todas as obrigações e exigências suscitadas pela rotina da atividade de cuidar e educar. Isso se justifica porque, de acordo com o que foi debatido

nesta seção, é no estabelecimento dessas relações que se engendram os saberes do professor.

4.2.1 – A relação do professor com as crianças

Uma das mais fortes características da relação das professoras com as crianças foi a de um **cuidado quase maternal**. Todas mencionaram o fato de que as crianças são para elas como filhos que não tiveram. Essa afirmação, por certo, versa sobre o modo como as professoras representam simbolicamente as crianças de sua sala de aula, já que todas passaram pela experiência de ser mãe. Porém, ao observar as falas abaixo percebo que algumas palavras e expressões ajudam a deixar claro que as professoras conhecem bem a distância entre o “ser mãe” e o “ser professora” dessas crianças.

As crianças com quem eu trabalho são aqueles filhos que eu não tive. Entendeu? Eu amo elas!! (Luiza)

Acho que a criança não tem como comparar! A criança é especial, assim, já por ser criança, né? Eu posso comparar, assim, a meu filho! Se eu quero que a professora queira bem ao meu filho, então, assim vou fazer com os outros, como se fosse a meu filho! Eu comparo eles, as minhas crianças, ao meu filho! É como se eu estivesse lidando com o meu filho. Aí, eu vou querer o mal pro meu filho? Então, eu num vou querer o mal pros meus alunos também não! (Sabrina).

A criança é pureza, né? A gente olha uma criança e ela já transmite pra nós um carinho. Mesmo aquela criança... mais inibida. Mas, se você olhar, assim, você já sente o olhar, né? O olhar da criança já diz tudo! Então, é uma pureza a criança! E eu... eu me sinto realizada em trabalhar com as crianças (Estrela).

Como se pode perceber, apesar de as expressões usadas pelas professoras denotarem um forte sentimento de mãe em relação às crianças, elas sabem que precisam manter a distância. Esse processo de **distanciamento-regulação** se torna claro quando as professoras assumem as crianças como alguém “com quem eu trabalho”, e a situação relacional concreta enquanto posição condicionante “se eu estivesse lidando com o meu filho”. Portanto, seria incoerente da parte de alguém que afirmasse que as professoras estão confundindo seu papel na instituição escolar.

Eu adoro aquele afeto, aquele amor que as crianças têm por nós. A confiança que elas passam... Elas vêm com uma certa carência de afeto e aí a gente abraça, chama de bebê... Eu percebo que sou como se fosse, pra eles, uma segunda mãe naquele momento, ali. Isso pra mim, eu acho gratificante! Esse amor que elas têm pela gente... essa confiança. (Margarida).

A fala dessa outra professora reforça o que se vinha discutindo acima quando ela diz: “eu percebo que sou como se fosse, pra eles, uma segunda mãe naquele momento”. No entanto, dizer “sou como se fosse” não significa, a meu ver, que a professora esteja assumindo que “é” mãe das crianças. O que ocorre é que ela parece adotar a dimensão afetiva como um distintivo imprescindível à função do professor na EI. Assim sendo, o “ser professora” implica não abrir mão do “ser mãe”, do “ser mulher” nem de todas as características inerentes à construção da personalidade feminina.

Apesar de se configurarem como papéis sociais bastante distintos, ser mãe e educar crianças termina se complementando em função das “múltiplas formas de ser, sentir e agir [que] são engendradas [por meio das] inúmeras e complexas redes que fabricam [esses sujeitos]” (cf. PÉREZ, 2004, p. 89). Por isso, embora não seja coerente com o que se espera de um profissional da EI, passei a ser mais respeitoso com tal entendimento porque é assim que as professoras se vêem e se compreendem enquanto sujeito de sua atividade. Portanto, a idéia da professora-mãe tende a ser entendida como uma atitude estratégica dos sujeitos para melhor apropriar-se da atividade de cuidar e educar as crianças, a qual se constitui impregnada de relações afetivas.

Uma outra característica da relação das professoras com as crianças denota um grande **investimento pessoal**.

Eu vejo a criança como um... sei lá... uma esperança! O meu futuro! A criança é o meu futuro! E dali eu estou, futuramente,... vou estar lá em cima, através da aprendizagem da criança, porque eu quero ser uma boa professora para ela. Ótima! Melhor do que hoje! Quero dizer, eu me garanto, né? Num sei se as pessoas acham, mas eu me garanto ser uma boa

professora! E o sucesso da criança é também o meu sucesso! O meu sucesso! (**Beatriz**).

Com base na fala de **Beatriz**, é possível inferir que a aprendizagem da criança é valorizada na medida em que ela valida sua atuação como professora. Assim, sua realização ou sucesso, como é chamado por ela, depende também do sucesso da criança. Por esse motivo, zelar pela aprendizagem da criança implica cuidar da própria imagem de “boa professora”.

Nós professores somos mediadores,... né? A gente tá ali pra resolver a vidinha das crianças... A gente precisa dar carinho, porque, às vezes, tem criança carente, e aí elas se apegam! Se for uma professora que goste de dar carinho, elas se apegam! E eu goste dessas coisas, assim: dar carinho, atenção, né? Eles adoram e eu também! (**Paula**).

No caso de **Paula**, o investimento se dá por meio da troca de carinhos e de atenção entre as crianças e ela. No entanto, essa troca não me parece ser gratuita, já que se apresenta como uma possibilidade para que a professora cumpra com sucesso sua função de mediadora do conhecimento. Se como professora **Paula** está ali “pra resolver a vidinha” das crianças por meio da mediação, então faz-se extremamente necessário que ela conquiste a colaboração das crianças nessa tarefa. Segundo ela,

para ser professora de educação infantil, primeiro de tudo é preciso gostar de criança, depois se empenhar na profissão. É preciso dar o melhor de si para as crianças e estar sempre buscando se aperfeiçoar, ampliando novos horizontes, porque a educação não pára no tempo. Por isso, procuro aprimorar meus conhecimentos para as mudanças da minha prática pedagógica e estar sempre atendendo as necessidades da criança, através dos conteúdos que a gente passa, né?... assim, aqueles que a gente vê que eles vão aprender! Não é só a gente repassar, mas que haja uma troca de conhecimento entre os dois: o aluno e o professor. Porque se ele não aprende, se não tem esse conhecimento, como é que ele vai, né? ter mais sucesso na frente? Então, quando eu chego aqui, a gente se transforma; é uma alegria! uma satisfação!, ver a criança aprendendo, né? (**Paula**).

Portanto, para a professora, dar carinho e atenção é uma qualidade para quem quer fazer um bom trabalho na educação das crianças.

Uma terceira, e última, característica que identifiquei na relação das professoras com as crianças passa pelo calibre da **responsabilidade profissional**.

Eu sou muito, assim, preocupada na questão do aluno aprender. Aprender a ler, aprender a ter boas maneiras, a usar as palavrinhas mágicas, tais como pedir licença, desculpa, por favor, bom dia! Por isso, mesmo se eu estou com algum problema, eu procuro fazer o máximo para não interferir no meu trabalho!... Eu também não sou perfeita, né? Tenho minhas falhas, mas não posso passar pra criança o que está acontecendo comigo no momento, tá entendendo? Tenho que saber... é... separar as coisas! (**Margarida**).

Eu queria muito aprender a fazer com que todas as crianças aprendessem igual, que o que eu ensinasse, todos aprendessem... todos! Não só alguns, que fossem todos... que valesse para todos! Por isso, vou vendo a necessidade deles, vou prestando muito atenção a necessidade de todos. Porque... a gente... percebe de imediato diante..., assim, quando a gente chega na sala de aula, quando a gente faz o diagnóstico, que não são todos iguais, ou seja, o nível não... eles não têm níveis iguais, não é? O que um aprendeu hoje, o outro já vai aprender daqui a um mês... não é? ou daqui a duas semanas. O que eu posso dar hoje, um aluno pode... dois, três, quatro, cinco, entender tudo! enquanto isso, cinco ou dez só vão entender daqui a um mês... e é isso que eu queria...: fazer todo mundo aprender igual (**Isabel**).

Nos dois exemplos, acima, a preocupação com a aprendizagem da criança mostra-se presente, embora de modos diferentes. A meu ver, apesar da distinção, tal inquietação representa para as duas professoras um auto-convencimento acerca de seu trabalho como sendo de qualidade e profissionalmente correto.

No que concerne ao relato da professora **Margarida**, a característica da profissionalidade passa em primeiro lugar pelo favorecimento da criança em relação aos conhecimentos de que ela precisa para se desenvolver. Aliado a isso, os problemas pessoais da professora não podem interferir em suas relações pedagógicas. Portanto, para ser uma “boa professora”, segunda a entrevistada, faz-se necessário não somente saber como se promove a aprendizagem da criança, mas também como se administra essa tarefa, separando os problemas de ordem pessoal daqueles que são inerentes à própria relação com a criança.

A respeito da fala de **Isabel**, chamam-me a atenção as idéias que se apresentam de modo contraditório, sem que a própria professora se aperceba disso. Para ela, é preciso prestar a atenção nas necessidades individuais de cada criança, a fim de que lhes seja facilitada a aprendizagem. O desejo da professora é o de que seu

trabalho pudesse ajudar todas as crianças a aprender de forma homogênea, abolindo as diferenças entre os níveis e os tempos individuais que são típicos nesse processo. Ainda que **Isabel** reconheça o fator temporalidade na aprendizagem das crianças, suas expectativas para o que considera ser uma boa professora remetem à unidade na atividade intelectual dos alunos; e isso, pelo que já discuti acima, acerca do ato de aprender, parece-me um tanto difícil de ela conseguir.

Por efeito do que venho apresentando, infiro que o aprendizado das professoras sobre a atividade de cuidar e educar, mediante sua relação com as crianças, apresenta duas **figuras do aprender** bastante específicas e inter-relacionadas. A primeira delas trata do **domínio da própria atividade**, para a qual as professoras se fazem “lugar de apropriação”, ou seja, tornam-se um “Eu” enquanto “sujeito encarnado em um corpo” e “imbricado na situação”. Simultaneamente a essa primeira figura, a segunda diz respeito ao **domínio da relação** com as crianças, para a qual as professoras se tornam “sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato”. Contudo, faz-se relevante salientar que, segundo Charlot (2000, pp. 69-70), em nenhuma das duas figuras, e seus respectivos processos epistêmicos, o saber, como “produto do aprendizado”, pode ser “separado da relação em situação”.

Além dessas duas figuras, uma outra também se fez presente na relação com as crianças: o **saber-objeto** ou **saber objetivado**.

Conhecer as fases do desenvolvimento infantil é a primeira coisa que se deve saber para ser professora de crianças; depois, conhecer o Referencial Curricular e fazer muita leitura (**Gláucia**).

O trabalho com a criança requer que o professor tenha algum conhecimento sobre a psicologia infantil, saiba algumas noções de primeiros socorros, conheça a literatura infantil e tenha uma ampla visão de mundo (**Isabel**).

É muito importante que o professor conheça e valorize as fases de aprendizagem de cada criança, iniciando com as garatujas, pra que esses conhecimentos se ampliem e a fase alfabética possa fluir com naturalidade (**Beatriz**).

Assim como **Gláucia**, a maioria das professoras ressaltou a necessidade de se conhecer as fases do desenvolvimento da criança para trabalhar na EI. Em adendo, as falas subseqüentes a de **Gláucia** trazem outras **objetivações-denominações** que foram igualmente expostas, e nas quais se pode observar a nomeação precisa de saberes-objetos, tais como, por exemplo, no momento em que as professoras se referem à literatura infantil, às garatujas da criança e à fase de aprendizagem da escrita pela criança, que é denominada de alfabética.

4.2.2 – A relação com as famílias

Ao analisar a relação das professoras com as famílias, percebi que um de seus aspectos mais salientes aponta para a expectativa de uma sólida **parceria** na educação das crianças, haja vista o claro entendimento de que um dos principais propósitos da EI gira em torno da complementaridade à ação da família e da comunidade (cf. BRASIL, 1996, Art. 29).

As famílias... eu digo que elas são os maiores responsáveis pelas crianças na primeira fase, assim que nascem, né? Antes de elas virem pra aula, são os pais os principais... um dos principais responsáveis por essas crianças. Acho que eles devem... cuidar de seus filhos,... dar o melhor aos seus filhos e, apesar das dificuldades, deve colocá-los na escola e acompanhar pra que sejam alguém que eles não foram no passado (**Isabel**).

Muitos pais são uma ajuda pra gente, né?, os que comparecem. Outros, pra mim, não representam nada porque só vão deixar o filho na escola e, às vezes, nem deixam na sala, soltam aí dentro do colégio e vão-se embora! Não vão nem saber como é que filho está... mas, muitos pra mim representam muita coisa, né?, principalmente, os que se preocupam com os filhos (**Beatriz**).

De acordo com o que me disseram, as professoras gostariam de que os pais fossem mais presentes na educação de seus filhos. Como se pode notar, para as entrevistadas não basta apenas trazer o filho até a escola, é preciso que eles acompanhem, demonstrando interesse e preocupação com o que a criança está experienciando e aprendendo.

Essa preocupação se torna uma imprescindível ajuda para as professoras na medida em que a interação com as famílias possibilita o reconhecimento da identidade pessoal das crianças, por meio de sua história, hábitos e preferências. Como é possível inferir, as famílias detêm importantes fontes de informação sobre a criança e suas necessidades, as quais podem ser consideradas no planejamento feito pelas professoras. Sem a parceria dos pais, a interação família-escola se torna fragilizada, trazendo inúmeras dificuldades para ambas as partes e negligenciando resultados mais satisfatórios no que concerne ao desenvolvimento infantil.

É muito importante quando as famílias participam! Muitas vezes, tem pais que chegam a atrapalhar devido a ele não vir na escola, e quando vem, chega dizendo: - *Quem é a professora do meu filho? Meu filho não aprendeu... mas, meu filho...!* Quer dizer, ele vem à escola só pra falar isso! Por que ele não participa das reuniões?... Quando os pais participam, a gente sente a diferença porque, na educação dos filhos, eles são primordial, né? A gente, aqui, faz um trabalho que dura quatro horas, ou quatro horas e meia, mas eles ficam com essa criança todo o restante do dia e a noite, né?... A gente faz aquele trabalho e entrega pros pais, então, se eles participam, é muito gratificante porque a gente consegue muita coisa juntos: os pais e a escola! (**Estrela**).

Para as professoras, a parceria com os pais é fundamental no desenvolvimento de suas funções. Nesse sentido, algumas das entrevistadas disseram que essa parceria poderia ocorrer inclusive em forma de **cobrança**, desde que fosse uma cobrança com participação.

Se a família não se volta pra o seu filho, né?, se não acompanha seu filho na escola, como é que vai ser? Ela tem a obrigação, ela tem o dever, ela tem o direito de acompanhar o filho, passo a passo, na escola e não de atrapalhar a professora, certo? Às vezes, as atividades que esses meninos levam pra casa, eu estou vendo que não é a letra dos meus bebês, não é! São eles, os pais, que estão fazendo, entendeu? Então, isso não é certo! Eu não estou gostando disso, não. Que eles cobrem da gente, porque, com certeza, a gente vai cobrar deles! (**Luiza**).

Parece estranho, mas esse outro aspecto da relação com a família, na lógica das professoras, denota uma eficácia para elas. Isso se justifica porque se os pais cobram solidez no aprendizado de seus filhos, a participação é primordial para o

desenvolvimento da criança e legitima seu direito de cobrança acerca do trabalho realizado pelas professoras.

Eu senti muita dificuldade esse ano... porque quando eu comecei, os pais acompanharam bem direitinho, cobravam mesmo! Eles pegavam no pé! Foi uma coisa! Mas, foi ótimo! Eles cobravam da gente, do professor... eles planejavam junto com a gente, eles sentavam com a gente, entendeu? Eles faziam merenda com as meninas... eles pegavam no pé da gente! Tanto a gente aprendeu com eles, como eles aprenderam com a gente, entendeu? Eles cobravam demais! E quando eu terminei minha turma, os meninos já liam! Entende? Já saíram lendo! Mas, este ano, eu estou assim... estou um pouco assim... porque a gente não é perfeita, né? A gente faz o planejamento, bem direitinho, a gente pensa que está bem bonitinho, arrumadinho, mas, às vezes, os pais não estão gostando, né? Então, cabe ao pai sentar com o professor, e dizer: - *Gente, olha! Eu acho que você está fazendo isso errado, vamos fazer isso assim! Não é melhor fazer isso assim, não?* Eu acho assim, então eu acho que deve caber ao pai... os pais, acompanhar também nesse momento! (**Luiza**).

Luiza se sente satisfeita com a participação dos pais, mesmo que seja para que eles “peguem no seu pé”. A interpretação apressada dessa expressão poderia sugerir um servilismo de sua parte quando na verdade trata-se de uma estratégia para manter o contato próximo com os pais e exigir-lhes compromisso na educação de seus filhos. Ao julgar, por exemplo, que seu planejamento “está bem bonitinho” e “arrumadinho”, a professora se mostra segura dos elementos estéticos, éticos e didáticos que o compõem. Para isso, utiliza certamente os saberes que construiu durante sua formação, os quais lhe afiançam a autoridade de tal julgamento.

Ao que parece, as professoras acabam hesitando e cedendo de alguma forma a uma intencionalidade, talvez institucional, de agradar aos pais, fato que lhes furta simbolicamente a autonomia. A meu ver, a lógica da professora parece muito interessante, embora apresente algumas incoerências do ponto de vista institucional e legal. Assim sendo, posso flagrar dois importantes equívocos que passam despercebidos à consciência das professoras.

O primeiro deles é que a EI compreende um direito da criança e não dos pais. O segundo engano diz respeito à colaboração dos pais na ação pedagógica com as crianças. Entretanto, ao buscar compreender a lógica da professora, infiro que para

ela se a escola para a infância complementa e interfere no modo como os pais educam seus filhos, então eles devem dizer como querem que tais crianças sejam orientadas pelas professoras. Nesse sentido, a entrevistada ainda não se deu conta de que as famílias não têm a “competência” profissional e institucional para dar a ela a referida assistência pedagógica.

Com efeito, torna-se preocupante a idéia de delegar aos pais uma função que deveria estar se desenvolvendo por meio da coordenação pedagógica da escola. Pelo que foi apresentado em relação aos planejamentos, essa situação me sugere um pedido de socorro por parte das professoras para o qual pouco se tem dado ouvidos. Não obstante os equívocos, o fato é que as docentes reconhecem a participação da família na escola como uma condição salutar ao aperfeiçoamento de seu ofício. Acrescente-se a isso, a constatação de **Luiza** de que com a colaboração marcante dos pais “os meninos já liam” quando terminaram as aulas do ano anterior.

Acompanhando ainda o aspecto da **cobrança**, a relação com as famílias se torna um pouco estressante na medida em que as professoras devem aprender a contornar as tensões provocadas pela negligência de alguns pais.

Os pais eram... pra ser a peça principal, né? Mas, às vezes, eles não ajudam, eles não nos ajudam! Às vezes, eles não, eles não tem assim... é... poderiam estar acompanhando seus filhos nas tarefas, aí não acompanham, as atividades vêm do mesmo jeito que vão pra casa, né? e muitos são assim... chegam na porta não dão nem bom dia, a gente dá bom dia, ninguém... ninguém fala. Mas, a gente procura, né? tá... mesmo eles não dando bom dia, mas a gente procura, a gente vai insistindo até que um dia eles conversam com a gente, né?... ser mais próximos, eles são muito distante. Alguns! (**Paula**).

O problema é o seguinte: a gente sabe que tem pai que ajuda sim, mas tem outros que joga a criança na escola pra se ver livre. Então, quando vai uma atividade pra casa, dizem assim: - *Isso aqui é responsabilidade da sua professora!* Essa criança não tem nenhuma ajuda em casa e, muitas vezes, a criança traz uma atividade que é a mãe quem faz. Essa mãe não está ajudando seu filho, certo? Mas, depois, ela cobra da gente, aí, assim, a gente tem que ter responsabilidade com essa criança, porque a gente acha que os pais devem ter uma boa impressão da gente! Eu, pelo menos, já penso assim. Eu tenho que tratar bem, que trabalhar bem pra que eles tenham uma boa impressão de mim, certo? Mas, os pais, eu acho, que eles deveriam ajudar! A gente sabe que tem muitos que não fazem. Isso é uma

realidade! A gente sabe que isso é uma realidade porque acontece na minha sala de aula mesmo! Eu passo a atividade pro pai ajudar o filho em casa e ele faz a atividade, ao invés de ajudar a criança. Ele é quem faz! (**Sabrina**).

Às vezes, eu mando uma atividade pra casa e o pai faz a atividade. A gente vê que a letra não é da criança. Outras vezes, o pai nem olha o caderno (**Ramira**).

Nesses três casos, percebo que para as professoras a melhor ajuda dos pais seria que eles não atrapalhassem. Ao fazer os exercícios pela criança, os membros da família criam dois problemas. O primeiro é que negam à criança a oportunidade de fortalecer sua atividade intelectual e o segundo é que atrapalham o posterior processo de avaliação a ser realizado pelas professoras.

De acordo com as declarações de **Paula**, por exemplo, além dos entraves apresentados, alguns pais nem sequer lhes cumprimentam ao levarem as crianças para a escola. Todavia, a professora tenta aprender a **regular** essa relação e a encontrar uma **distanciação** conveniente entre ela e os pais, a fim de evitar conflitos e de obter uma aproximação gradativa. O mesmo parece ocorrer com **Sabrina**, já que ela procura “trabalhar bem para que [os pais] tenham uma boa impressão” e a considerem responsável com as crianças. Nesse sentido, a estratégia é a persistência no cumprimento e no trabalho diários, até que a aproximação vá se concretizando de maneira natural e, assim, elas possam estabelecer um vínculo maior com a família da criança.

Um terceiro aspecto da relação com as famílias se situa, por parte das professoras, na **intermediação compulsória de problemas** que ocorrem na casa da criança e que na maioria das vezes são provocados pelos próprios pais.

Certa vez, uma criança chegou na sala de aula chorando. Eu fui conversar com ela e vi que, simplesmente, ela tinha presenciado uma briga entre os pais. O pai bateu na mãe. Aí, eu fui conversar com ela! Daí, então, eu chamei a mãe e conversei, porque a criança não queria nem vir mais pra aula. Ela tinha medo de vir pra aula e o pai ficar em casa com a mãe e tornar a se repetir a situação. A criança falou assim pra mim: - *Titia, eu não vou porque “paim” pode bater em “mainha”*. Então, eu conversei com a mãe e mudou a situação, tanto da criança como do pai com a mãe.

Porque, às vezes, também eles chegam na sala de aula dizendo: - *Titia, eu tô bêbado! Eu bebi! Eu bebi! Eu fui com o meu pai pro rio, eu tomei cerveja, tomei cachaça!* Então, é difícil lidar com a família diante dessas situações. (**Gláucia**).

As situações que **Gláucia** comenta são comuns nas escolas localizadas em regiões pobres da cidade, tais como a que se localiza o CEIA. Por isso, as professoras se vêem “obrigadas” a agir, mesmo que seja unicamente por meio de uma conversa, a qual nem sempre tem a garantia de ser bem sucedida.

Infelizmente, essa é a única “arma” de que elas dispõem para tentar evitar a evasão de algumas crianças e seu subsequente baixo desempenho escolar. Desse modo, não seria precipitado afirmar que ainda estamos longe de vislumbrar a articulação prevista pela Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2003) entre a instituição escolar para a infância e as políticas de Assistência Social, Justiça, Direitos Humanos, Cultura, Mulher e Discriminação Racial, a fim de assegurar um atendimento integral à criança, incluídas também nesse rol as iniciativas para uma Cultura da Paz nas famílias. Além disso, é possível que algumas professoras tenham o risco de ficar desempregadas, mesmo as que prestaram concurso, por causa da baixa quantidade de alunos que frequentam as salas de aula. Isto se explica porque não tendo a obrigatoriedade do EF a EI sofre um relaxamento no compromisso dos pais em relação à educação de seus filhos.

Diante desse quadro, as professoras tendem comumente a exercitar-se na **compreensão** acerca das situações problemáticas por que passam tanto as crianças como seus pais, e a agir do jeito que podem e/ou sabem. Essa quarta característica, que marca a relação das professoras com a família, me fez perceber com mais clareza as palavras de Charlot (2000) acerca da consciência reflexiva que o sujeito apresenta ao entrar em um dispositivo relacional. Segundo o autor, “o indivíduo controla suas ações ou suas relações [... porque] tem consciência do que está acontecendo, do que está fazendo, do que está vivendo; e essa consciência pode tornar-se reflexiva e gerar enunciados” (p. 71), tal como os que se pode observar a seguir.

São muitos os fatores que interferem no aprendizado da criança. A família fica dispersa, às vezes, são pais que... que... desajustados, separados, então, são muitas coisas que levam... que dificultam! Quando uma criança chega rebelde, a gente só quer que ela fique boazinha, quietinha, prestando atenção, né?, antes de conhecer o que está por trás daquela rebeldia... daquela criança. De onde ela veio? A que família ela pertence? De onde? Qual a classe social? (**Margarida**).

Tem criança que vem pra aula e não traz lápis, não traz o material, mas, aí, eu não vou brigar com ele não! Porque, talvez, o pai dele não tenha o dinheiro pra comprar, né? Você sabe que a situação tá difícil, hoje! Um dia, talvez melhore! Meu relacionamento, assim, com os pais, eu acho bom porque eu não discuto com eles! Eu não tenho essa história de tá brigando com pai de aluno, não! Eu trato todo mundo bem, eu chamo de filhinha pra aqui, filhinha pra acolá, se não gostar, pelo menos na minha frente não diz nada! (**Ramira**).

Com base nas falas, acima é possível perceber mais uma vez a **distanciação** que as professoras realizam para a **regulação** de suas relações com a família e com a criança.

Nos exemplos dados por **Margarida** e **Ramira**, embora o foco da reflexão seja respectivamente a rebeldia apresentada por algumas crianças e o descuido com seu material escolar, a compreensão das professoras acerca desses fatos na relação se dá a partir da referência à família. Nos dois casos, as professoras entendem que não se pode tratar o comportamento da criança apenas como uma ação isolada, com sentido em si mesmo, como se fosse uma ação ou reação produzida *ad hoc*, sem condicionantes de natureza social que são antecedentes àquele momento.

No âmbito dessas reflexões, retomo a importância do contato com a família para o reconhecimento da identidade pessoal das crianças, por meio da qual as professoras podem pensar com mais profundidade sobre as ações educativas a serem planejadas. O difícil para as docentes é encontrar atualmente, no cotidiano da escola, o tempo que se faz necessário ao amadurecimento dessas idéias e a sua sistematização em forma de planejamento.

Como se não bastassem os problemas internos, as professoras ainda são desafiadas a superar as dificuldades externas à sala de aula, que exercem uma

influência direta no trabalho desenvolvido por elas. É preciso, às vezes, que as professoras entrem até mesmo em um “cabo-de-guerra” com a “educação” que algumas famílias tendem a anunciar para suas crianças, a qual ocorre em forma de “princípios” não muito educativos. Essa **competição ético-moral**, portanto, configura-se como a quinta e última das características mais salientes que observei na relação das professoras com a família.

Às vezes, o aluno chega na escola e diz assim: - *Minha mãe disse que eu não emprestasse isso a ninguém, porque é meu!* A gente deve mudar esse pensamento da mãe porque, ali na sala, é como se fosse uma família, né? Então, se eu estou ali e a criança traz esse pensamento de casa, eu tenho que mudar esse pensamento dela! Eu digo: - *Olhe! Aqui todo mundo é igual, ninguém é diferente, ninguém é rico, ninguém é pobre, todo mundo é igual! Então, se eu tenho isso e meu colega não tem, eu posso emprestar a ele e depois ele devolve!* Assim, a criança... não vai crescer tão egoísta. O mundo só é ruim, hoje, por conta do egoísmo de muita gente! Tem muita gente egoísta no mundo, e eu acho que é por isso! (**Ramira**).

Isto é um reflexo claro das condições socioeconômicas das famílias. Devido à carência de recursos financeiros, alguns familiares das crianças, geralmente as mães, orientam para o cuidado com o material escolar, que é caro e que, por isso, não deve ser emprestado, haja vista a possibilidade concreta de a família não poder comprar novamente. No entanto, a professora se vê obrigada a desautorizar a mãe por conta da atitude egoísta que implicitamente perpassa sua orientação.

Nesse contexto, a professora, ao se sentir responsável pela formação moral da criança, vê-se obrigada a não deixar uma oportunidade dessas passar sem intervir pedagogicamente para a “recriação” dos significados e das ações de seu universo social e cultural (cf. BUJES, 2001). Isso se explica porque as professoras sabem que embora cada família seja possuidora de um vasto e particular repertório de “valores”, tal fato não pode implicar, como bem orienta o RCNEI (BRASIL, 2001, p. 77), em uma adesão incondicional de tais valores por parte dos professores apenas porque se deve “assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias”. Ainda de acordo com o citado documento, faz-se necessário aos professores orientarem-se na construção de certos valores e atitudes, a fim de que

desenvolvam eles mesmos uma postura ética nas relações humanas e oportunizem essa experiência às crianças.

Tendo em vista o cabedal de influências externas à escola de EI sobre a prática cotidiana das professoras, passarei a analisar, na próxima seção, a relação com a comunidade onde está situada a instituição em que esses sujeitos trabalham. Devo frisar que a comunidade ao redor da escola se configura também como o local onde mora a maioria das crianças que nela estuda e suas respectivas famílias. Por essa razão, é preciso apreciar igualmente a relação das professoras com a própria instituição escolar, haja vista não ser possível dissociá-la de sua circunvizinhança.

Considerando as características de tais relações, tomo-as como outras fontes de construção da relação com o saber do professor da EI. Isto se justifica porque as situações de aprendizado não são, segundo Charlot (2000), marcadas apenas pelas pessoas, mas também pelos locais onde elas interagem e por uma infinidade de momentos vividos nesses locais.

4.2.3 – A relação com a instituição de EI e com o lugar onde ela se localiza

Ao analisar a relação com a escola de EI e com o local onde ela se localiza, percebi que as professoras sempre fazem uma associação entre o papel da instituição e a vida na comunidade. Para elas, a função primordial da escola é preparar as crianças para a vida em sociedade, ainda que haja pequenas variações na explicação acerca dessa tarefa. De um modo geral, a principal característica dessa relação é a de **socialização da criança**; e as variações presentes podem ser agrupadas em duas perspectivas: a que considera relevante a aprendizagem para o momento presente da criança e a que se propõe a produzir saberes como base para seu futuro, conforme mostrarei na seqüência.

Na primeira delas, observei que as professoras levam em consideração o momento presente da criança. Assim, a preparação para a vida em sociedade começa

a ser praticada a partir da adaptação da criança no âmbito do espaço escolar e da convivência pacífica junto às demais crianças, com quem divide esse mesmo espaço.

A escola ensina a criança a se socializar com as outras, porque tem crianças que não se dão bem, elas brigam, até mesmo porque, às vezes, moram perto... aí, acontece dos pais chegarem e dizer pra gente: - *Não deixe fulano sentar perto dele porque estão de mal*. Então, eles vêm adquirir conhecimento da vida (**Beatriz**).

Mais uma vez, é possível constatar a **competição** das professoras com os membros da família no que diz respeito ao ensino dos valores que a criança traz de casa.

A criança vem para a escola quando pequenininha pra ir já conhecendo o ambiente escolar, como ele é, certo? Para aprender a convivência com as outras crianças,... a dividir suas coisas... pra que a criança consiga, realmente, se situar no ambiente escolar. Essa é a minha opinião. (**Sabrina**).

A preocupação com o desenvolvimento de relações justas, amistosas e solidárias está presente tanto na fala de **Beatriz** quanto na de **Sabrina**. Por isso, atitudes egoístas e de constantes rompimentos das amizades, muito freqüentes entre os adultos, não devem, segundo o que expõem as professoras, transformar-se em “acontecimentos naturalizados” na convivência entre as crianças. Portanto, a perspectiva que orienta sua preparação para a vida é, de acordo com o exposto, aquela em que se valoriza o tempo mesmo da infância, com necessidades e características particulares das crianças, e não dos adultos com seus dilemas, pré-conceitos e distúrbios sociais.

Ainda com base nessa orientação, algumas professoras trazem para a sala de aula os fatos vividos na comunidade como forma de preparar as crianças para se defenderem dos perigos. No período em que estava a realizar a pesquisa, presenciei a angústia que tomou conta da escola devido ao estupro, seguido de assassinato, de uma criança que era aluno do quarto ano do EF. A partir desse episódio, as professoras começaram a ficar muito atentas à saída das crianças e às pessoas que vinham buscá-las na escola. Além disso, passaram a desenvolver leituras e outras

atividades que tocassem nesse assunto e por meio delas pudessem advertir as crianças para determinados perigos aos quais elas estivessem sujeitas.

A escola deve preparar pra vida, né? Bom, como no caso que houve agora... da morte dessa criança! Do rapaz que matou essa criança! Dois dias antes, eu tinha feito com eles uma leitura sobre... “eu estou sozinho”... um negócio assim! Então, eu li pra eles essa... esse texto. Um texto muito bom que falava de crianças sozinhas, é... que preparava essas crianças pra não... pra que elas não seguissem pessoas estranhas... pra que elas não se sentissem amedrontadas no momento em que estavam em casa, pra que não abrissem a porta pra estranhos... esse tipo de coisa! Então, com dois dias, aconteceu a morte, exatamente, é.. mais ou menos tudo o que eu conversei com eles. E se essa criança tivesse ouvido isso, ele não tinha seguido o rapaz que matou. Eu acho assim! Então, a isso eu chamo preparar pra vida lá fora (**Isabel**).

O trabalho docente parte do que ocorre no lado de fora da escola para oportunizar às crianças uma experiência educativa voltada para a realidade da comunidade.

A criança precisa saber se situar, saber repassar alguma informação, por exemplo, o que ela vê num jornal ou num filminho qualquer que seja, depois ela chega contando na escola. Eu acho muito importante, né? Saber ir de casa pra escola e da escola pra casa! Se situar: - *Aqui é minha escola, o nome dela é CEIA, ela fica no bairro tal.* Essas questões que são questões básicas! Que devem ser trabalhadas, no dia-a-dia, porque são essenciais! Vai que, Deus me livre!, por um momento, alguma criança saia desse portão pra fora! Então, quando ela passar do portão, deve saber chamar por alguém ou, vamos dizer assim, que diga: - *Eu sei de quem eu sou filho. Meu nome é... eu sou filho de fulano, eu moro aqui no meu bairro ou moro mais distante, mas sei onde é minha casa!...* Então, é tratar do EU da criança, do EU e de seu mundo em volta! (**Estrela**).

Como se pode observar, as professoras têm a preocupação de proteger a criança do “mundo” externo à sala de aula, de cuidar para que elas não sejam vitimadas pelos perigos que a sociedade oferece.

A respeito da segunda perspectiva de preparação da criança para a vida, as professoras deixam claro que a mira está, de modo mais acentuado, em seu futuro, por meio do que pode ser aprendido em seu momento presente.

A escola deve prepará-los pra que eles se tornem pessoas boas dentro da sociedade, porque esse mundo velho é muito cheio de desigualdades, de

discriminação! Muitas mães estão perdendo seus filhos pras drogas, pra prostituição, pra muitas coisas, e... eu penso, assim, que com a ajuda da mãe e da escola essas crianças se tornarão pessoas melhores no mundo do futuro, no futuro... porque as crianças são os profissionais de amanhã! Então, eu acho que eles terão sucesso dentro da escola, dentro da educação (**Margarida**).

Eu acho que escola deve ensinar as boas maneiras. Acho muito importante aquele *obrigado! por favor! com licença!* Eu acho, até, que a gente deveria expor em todos os cantos da escola: Com licença! Obrigado! Porque, hoje em dia, a gente vê que as crianças vão pegando um ritmo de... como se fossem uns adultos, já mal-educados, né? e isso não é bom para elas, nem para a gente, nem pra educação, de um modo geral! Futuramente, vão ser pessoas mal-educadas! Então, a educação infantil deve dar prioridade a essas boas maneiras... pra que eles vão pegando aquele costume, aqueles bons hábitos (**Estrela**).

Orientadas por essa perspectiva, as professoras acreditam que a escola para crianças menores de seis anos deve se organizar com a ajuda da família a fim de lhes promover a construção de saberes necessários ao enfrentamento de uma vida adulta, diferentemente, em seus aspectos negativos, daquela que se conhece na comunidade. Nesse sentido, uma das **figuras do aprender** que pode ser explicitada aqui é o domínio da própria atividade de cuidar e educar, pois ao falar do papel da escola as professoras demonstram uma consciência reflexiva acerca de como estão aprendendo também o seu próprio papel na instituição da EI.

Como se pode observar, a aprendizagem da função de cuidar e educar bem como a execução dessa atividade por parte das professoras tem a ver com suas próprias histórias de vida. No caso de **Margarida**, a defesa por uma educação que transforme as crianças em pessoas boas dentro da sociedade se dá em função de que sua história de discriminação e desigualdade social foi transformada a partir do momento em que ela iniciou uma escalada de aprendizagens cheia de determinação. No que diz respeito à **Estrela**, ensinar as boas maneiras para as crianças é tão importante e necessário quanto lhes oportunizar bons exemplos de comportamento, ético, moral e profissional, como o que ela teve na figura de sua irmã mais velha e de seu pai.

No entanto, as professoras defendem com bastante propriedade que esse papel da escola, e conseqüentemente o seu, poderia ser otimizado com outras atividades se elas pudessem contar com uma estrutura física mais adequada à idade das crianças. A defesa se sustenta na medida em que as tensões vivenciadas no interior das relações intersubjetivas são consideradas como um problema menos relevante e por certo contornável por elas mesmas.

A escola é a base, né? Infelizmente, ela ainda não é como a gente gostaria que fosse. Porque eu acredito que pra receber [ofertar] a educação infantil, a escola deveria ser melhor... eu estou falando, agora, na parte física! Eu ainda acho muito longe para o quê uma criança merece, entendeu?! Em termos de escola, em termos de estrutura física, eu acho que ainda está muito longe da criança, né? Você veja que as nossas salas são superlotadas, abarrotadas de cadeiras... que pra gente chamar eles aqui para a frente, pra fazer aquela conversa, brincar um pouco, precisa afastar, né? Bom, mas, futuramente, as perspectivas são de melhoras, graças a Deus! Como você vê, a quadra está sendo coberta e tem todo um projeto pra escola, incluindo um refeitório e tudo, né? Agora, no lado humano, eu acho, assim, que a gente se dá muito bem, né? Se não estamos errando... se está faltando alguma coisa, assim, relacionada à relação entre professor e aluno, mas o que a gente procura fazer é sempre o melhor (**Estrela**).

A professora **Estrela** sabe que as condições físicas da escola para receber as crianças são inviáveis, na medida em que se torna impossível naquele estado das coisas a promoção de um ambiente acolhedor, seguro, alegre e instigador do ponto de vista da adequabilidade. Assim sendo, por mais boa vontade que tenham, fica difícil para as professoras organizar os espaços de modo que possam oferecer às crianças uma rica experiência educativa em termos de aprendizagens relevantes a sua pequena idade.

Se recordarmos os momentos que descrevi no capítulo 2, a referência feita por **Estrela** em relação ao refeitório não é gratuita. Em sua avaliação, as condições nas quais as crianças fazem as refeições na escola tendem a ser certamente inaceitáveis. Além disso, o comentário acerca do amontoado de cadeiras na sala de aula remete ao fato de as salas serem utilizadas por duas professoras com duas turmas diferentes, o que acentua ainda mais os problemas. De qualquer modo, vale destacar o saber-fazer

da professora, pois, segunda ela, sua ação se configura como “sempre o melhor” que pode ser feito naquelas condições.

4.2.4 – A relação com atividades e materiais didáticos

Ao analisar a relação das professoras com as atividades e os materiais de natureza didática, deparei-me com a descrição de uma das docentes acerca de como aprendeu a se “ajustar” à sala de aula, enquanto um novo e desconhecido espaço de trabalho. Por isso, uma primeira característica que se pode ressaltar é a de **adaptação** ao contexto da sala de aula.

Assim que eu cheguei, na sala de aula, no primeiro dia de aula,... logo no primeiro ano, foi um fracasso! Eu estava atordoada, aí fazia uma coisa, fazia outra, misturava tudo, não sabia que rumo seguir. Foi um fracasso! Chegou o final do ano, eu disse: - *Meu Deus do céu, eu não fiz nada! os meus alunos não aprenderam nada! não saiu nada! eu não fiz nada!* Do segundo ano em diante, é que eu fui melhorando... Acompanhando as crianças, vendo as dificuldades delas, prestando atenção como elas percebiam, é assim... a minha presença, o que dizia a minha presença pra elas, se elas gostavam, se não gostavam. Eu percebia do que é que elas não gostavam, do que é que elas começavam a gostar, né? E aí eu procurei deixar as crianças à vontade! (**Isabel**).

O relato de **Isabel** mostra o desapontamento com sua própria atuação naquele primeiro ano como professora. Entretanto, ao abrir-se à avaliação de suas possibilidades, construindo de maneira reflexiva a interação com as crianças, a docente passa a se perceber como sujeito de transformação da situação desafiadora com a qual se tinha deparado. Assim, a aprendizagem de **Isabel** foi se fortalecendo à medida que ela regulava suas relações com a criança e se apropriava da situação pedagógica, mediante intensa atividade intelectual.

Presentes nessa atividade, infiro duas perguntas a partir das quais a professora deve ter aprendido a perceber “do que é que as crianças não gostavam” e “do que é que elas começavam a gostar”. São elas: **de que maneira as crianças podem aprender?** e **qual o sentido que elas darão ao que estou propondo?** Por conseguinte, considero que “deixar as crianças à vontade” foi uma resposta e uma atitude

inteligentes da professora; principalmente em respeito aos ritmos próprios da infância e de atenção a seus desejos e manifestações no que concerne à vontade de aprender.

Todavia, a precocidade dos processos de alfabetização e de numeralização, pautada por uma forçosa memorização dos símbolos da modalidade escrita da língua, e que ainda é muito presente na EI, tem se transformado em uma atividade de complexa apropriação por parte das professoras.

Eu acho que alfabetizar é muito difícil, muito difícil mesmo! Primeiro porque a gente não tem a ajuda dos pais e segundo porque a criança só pega no material quando vem pra sala de aula. Por isso, alfabetizar é muito difícil. Mas, a gente procura ver as dificuldades do aluno, ver o quê que eles estão tendo dificuldade, é..., por exemplo, se ele não aprendeu as vogais ainda, fazer o nome, se ele já reconhece, pelo menos, a letra do seu nome. Ver qual foi o número que a gente ensinou e que ele não conseguiu aprender, pra depois a gente trabalhar em cima dessa dificuldade! (**Beatriz**).

Eu me esforço pra aprender mesmo é alfabetizar! Eu acho que eu não sei direito alfabetizar, quer dizer, na minha opinião! Eu não sei se outra pessoa se fosse na minha sala iria achar que eu estou alfabetizando bem, mas eu acho que o que eu faço ainda é pouco!... Mas, a gente vai trabalhando em coletividade com as colegas, como a gente trabalha no planejamento, e vai conseguindo desenvolver o aprendizado das letras, dos números de um a cinco, por exemplo. Aí, no outro planejamento, a gente já pode acrescentar outras coisas. Aí, minha colega pode ficar até o cinco e eu acrescentar mais algum, entendeu? (**Sabrina**).

Tomando por base essas duas falas, percebo que as professoras empreendem um grande esforço, a fim de se apropriarem da melhor maneira de ensinar às crianças a ler, escrever e contar. Dessa maneira, outra característica marcante dessa relação é a **construção coletiva** do conhecimento.

O uso da expressão “a gente”, que é feito abundantemente pelas duas entrevistadas, denota que o trabalho na EI do CEIA tem se orientado pela união das professoras em prol de sua sobrevivência psíquica, sobrevivência de sua identidade profissional. Como diz Charlot (2002b), “quanto mais difícil é uma situação, mais a necessidade de sobreviver vai ser a prioridade” (p. 104). Assim sendo, no que

concerne às dificuldades em torno da alfabetização, as professoras priorizam e se agarram, entre outras estratégias de sobrevivência, às trocas de experiências que o planejamento pode proporcionar e aos materiais que são disponibilizados, mesmo que eles ainda sejam insuficientes para lhes proporcionar uma maior satisfação em relação ao trabalho com as crianças.

Em relação aos materiais, eram utilizados mais especificamente livros didáticos e revistas de conteúdo pedagógico para a elaboração de exercícios, os quais pretendiam ao ensino da leitura e da escrita às crianças. A essas duas atividades era dada uma ênfase toda especial porque as professoras falavam de uma certa pressão, por parte das famílias, devido ao fato de que as crianças “não estavam aprendendo nada” na escola. Segundo as professoras, essa expressão era comum entre os pais porque, para eles, as crianças já deveriam estar lendo e escrevendo, ou seja, utilizando, corretamente, o sistema alfabético.

A partir dessas observações, percebi que as turmas da EI se configuravam como classes de alfabetização para as famílias. Essa concepção da EI vem justificar tanto esforço no sentido de que as crianças aprendessem as letras do alfabeto, mesmo estando ainda no Jardim I. Portanto, para atender às exigências dos pais, as professoras quase que restringiam as ações de cuidar e educar às técnicas didáticas para alfabetizar as crianças.

Baseado nesse entendimento, comecei a ficar mais atento às nuances da **relação epistêmica com o saber** das professoras, principalmente no que concerne ao cuidar e educar enquanto ações indissociáveis que constituem a Educação Infantil.

A professora tem de cuidar da criança, e dar aquele amor que ela está necessitando e que os pais não deram. Entendeu? Então, se ela vem a nossa procura, a gente tem de abraçar! Entendeu? Tem de abraçar! Procurar abraçar aquelas crianças, porque elas são carentes! (**Gláucia**).

Eu acho que educar é... é... transformar! Certo? Como eu acabei de dizer, transformar em cidadãos, né? Ele vai desenvolvendo e vai ter que... como é que se diz?... dia a dia, passo a passo, ele vai ter que ir descobrindo... não é isso?... o rumo de sua vida... dentro da educação. Entendeu? (**Luiza**).

Como se pode perceber, o processo de **objetivação-denominação** das professoras para o que é saber cuidar e educar revela uma distância da ação integrada que as diretrizes legais têm defendido para a EI. No entanto, essas ações não deixam de ter, na visão das professoras, um caráter de complementaridade. Para elas, cuidar e educar implica, em primeiro plano, dar amor, carinho e atenção às crianças para em seguida apresentar-lhes o sistema de escrita alfabético como um saber necessário ao seu desenvolvimento intelectual e moral. Ademais, o processo de alfabetização da criança inclui a incumbência de promover sua socialização.

Eu acho que o lúdico pra crianças na educação infantil, ele é tudo, né? Quase tudo! Não é tudo porque a gente sabe que na educação infantil não é só brincar! A socialização é muito importante para uma criança! Desde cedo! Mas, a gente pode criar as brincadeiras que tenham os conteúdos e que a criança nem perceba que está estudando “a”, “e”, “i”, “o”, “u”, entendeu? (**Estrela**).

Por se tratar de crianças ainda muito pequenas, as vogais são os conteúdos mais indicados, na concepção das professoras, para que elas comecem a ter contato, por meio de atividades lúdicas, com a língua escrita e assim cheguem à alfabetização como meta principal da atividade de cuidar e educar.

Alfabetizar é ensinar o básico. Eu acho, assim, conhecer as letras, fazer o nome, contar, certo? O que a gente faz no planejamento! Eu acho que isso serve, assim, pra quando a criança chegar no Ensino Fundamental pelo menos já sabendo o básico. E, aí, num vai ter muita dificuldade quando for... pro Ensino Fundamental! (**Sabrina**).

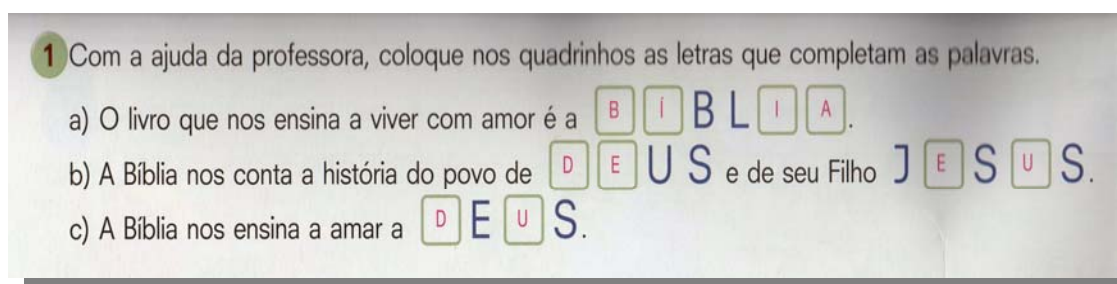
Alfabetizar vai de acordo com a cabeça de cada criança, porque tem crianças que é mais fácil, “pega” mais fácil! E tem crianças que a gente tem muito trabalho e num consegue chegar ao objetivo que a gente quer! Por isso, ... alfabetizar é muito difícil! É muito difícil de entrar as coisas... não sei se é porque ela tem problema em casa, e quando chega na sala de aula ela fica muito agitada, num quer prestar atenção, só quer tá brincando! Eu num sei ... porque acontece isso! (**Beatriz**).

Como é possível observar, o sentido de alfabetizar para as professoras inclui não somente o ensino das letras, mas também das operações numéricas como sendo o conteúdo básico para que as crianças estejam bem preparadas para entrar no EF.

Isso se justifica porque as professoras entendem que as crianças na pré-escola já devem manter algum contato com o sistema de escrita alfabético e numérico. Entretanto, é preciso que esse contato seja significativo para elas e que se dê de maneira natural, sem as artificialidades de uma escolarização precoce que é feita da infância (cf. BUJES, 2001; CERISARA, 2003). Um exemplo do efeito dessas artificialidades pode ser observado no próprio comentário de **Beatriz** a respeito da preferência das crianças pela brincadeira em detrimento dos exercícios de escrita que lhes são propostos. A preferência pela brincadeira ocorre porque, sem dúvidas, havia uma ausência de sentido desses exercícios para a criança.

Os exercícios propostos eram quase todos inspiradas nos livros didáticos de que as professoras dispunham durante o planejamento. Um desses livros trazia uma proposta de exercício que me chamou tanto a atenção quanto aquele do espelho que foi mostrado na figura 01. Era um livro que se intitulava **Uma Nova Proposta para o Ensino Religioso na Educação Infantil** (cf. ALMEIDA, 2004). Assim, por ser o livro voltado à educação religiosa das crianças, nunca esperei que ele pudesse trazer exercícios tão parecidos com os que as professoras estavam elaborando, a fim de ensinar o sistema de escrita alfabético de nossa língua às crianças. Havia entre os exercícios a solicitação para que a criança completasse as letras que faltavam entre as palavras, tal como se pode ver nessa figura.

Figura 02 – Exercício do livro didático



Fonte: Almeida (2004, p. 7)

Quando me deparei com mais esse exercício, pude compreender com clareza as fontes geradoras de uma forte representação da EI como processo de alfabetização.

Ao recordar as afirmações de Vygotsky (2000) acerca do ensino de leitura e escrita às crianças, vejo que um exercício dessa natureza não fomenta nenhuma necessidade intrínseca nos sujeitos aprendizes. Nos tipos de exercícios mostrados, tanto na figura 01 como na figura 02, a escrita se apresenta não como uma atividade intelectual a ser desenvolvida pela criança, mas como um trabalho mecânico sobre as vogais e as consoantes. O objetivo de tais exercícios não ultrapassa, portanto, o treino das habilidades motoras da criança para a fixação da “letrinha E”, que aparece tanto nas palavras DEUS e JESUS do livro didático quanto na tarefa do Espelho. Assim sendo, posso dizer que as professoras trazem para a EI o “apego” a uma prática de alfabetização baseada nas cartilhas e nos livros didáticos, enfatizando as famílias silábicas das palavras, completamente descontextualizadas do uso real da língua pelas crianças.

Em um outro livro didático, uma das professoras encontrou um modelo de exercício com o qual pretendia realizar uma espécie de revisão sobre as vogais, seguida de uma avaliação com as crianças. A proposta era desenhar em uma cartolina ou em uma folha de papel madeira, na lousa ou até mesmo no chão da sala um livro no qual as crianças deveriam escrever todas as letras que já dominavam a grafia. Com isso, a professora poderia conhecer o que a criança já havia aprendido para poder avançar ou reforçar o que tinha sido ensinado em termos de letras do alfabeto; geralmente, as vogais.

Seguindo esse modelo de exercício, a professora **Margarida** planejou pedir que as crianças completassem as letras que faltavam no meio das palavras. A redação do exercício no livro didático em que ela se baseou promoveu um momento muito interessante do planejamento e por essa razão descrevo-o aqui. O enunciado dizia: “no meio do RIO tem ____”. A resposta correta seria a letra “I”. Entretanto,

enquanto a professora **Margarida** lia o enunciado do exercício em voz alta para as colegas, **Luiza** fez uma brincadeira de adivinhação com base na proposta do exercício e outra professora, **Ramira**, teceu um comentário que as levou a uma importante reflexão sobre ele.

A pergunta para a adivinhação seguia a mesma lógica do enunciado proposto por **Margarida**. Dizia: “– **O que é que TODOS têm dois e VOCÊ só tem um?**” A professora **Ramira** então perguntou: “– **E se o aluno responder que no meio do RIO tem água?**”. Todas riram muito e comentaram sobre a necessidade de se dizer com clareza para a criança que se tratava “do meio da palavra RIO” e não do meio do rio enquanto elemento da natureza. Como se pode perceber, até mesmo as brincadeiras giravam em torno da motivação das vogais, pois a resposta correta para a pergunta da adivinhação seria a letra “O”.

Nesse sentido, as próprias professoras perceberam que os livros didáticos são tendenciosos a direcionar a capacidade de compreensão das crianças, além de oferecer uma falta de clareza na redação do enunciado dos exercícios. Isso demonstra que se as professoras tivessem mais tempo para discutir sobre o planejamento de suas aulas, bem como pudessem contar com uma coordenação pedagógica mais atuante, certamente os muitos equívocos aqui percebidos poderiam ser melhor ponderados. Portanto, pensar em educação de qualidade implica pensar também em condições de trabalho para as professoras.

Devido à precariedade das condições de trabalho e aos conflitos que permeavam a relação com as famílias, as professoras diziam que ficavam meio perdidas e que tinham vontade de assumir uma postura mais construtivista, menos tradicional, mas os pais podiam pensar, e chegavam inclusive a comentar, que elas não estavam trabalhando correto, e até “enrolando aula”. Isto significa, em outras palavras, que as professoras temiam, por exemplo, usar e abusar da brincadeira ou de outras atividades menos tecnicistas porque isso poderia ser compreendido como uma desculpa para passar o tempo e não ensinar as letras do alfabeto às crianças. O curioso

é que não havia nenhuma mobilização para que os pais pudessem participar das discussões acerca da proposta pedagógica da escola, o que talvez os fizessem compreender melhor a natureza da EI.

Ademais, as professoras pareciam não ser vistas como profissionais que estudaram e se prepararam para assumir as suas funções docentes. O que isso significaria? Uma inversão de papéis? É conveniente salientar que a família e a escola de EI parecem não estar sabendo equacionar suas diferenças, e que não estão se reconhecendo, reciprocamente, em suas atribuições particulares. Compreendo que as professoras devem ter autonomia para saber como agir na sala de aula. Mas, pelo que pude deprender de suas falas e do que presenciei a opinião e a atitude dos pais são o que norteiam grande parte do trabalho docente.

Constatei inclusive situações inesperadas nas quais as crianças traziam para a escola um recado desaforado da mãe, dizendo que a professora deveria retirar seus piolhos. Um tipo de relação como essa é no mínimo equivocada e cheia de conflitos. Penso que as noções de higiene corporal devam ser trabalhadas e ensinadas também pelas professoras, mas que a responsabilidade por tais ações seja assumida pela família e, progressivamente, pela própria criança.

Conflitos de papéis à parte, é preciso salientar que embora seja muito válido o esforço das professoras, infelizmente ele se torna quase “desperdiçado” porque carece de uma orientação que lhes pudesse proporcionar a compreensão de que ler não é somente decodificar símbolos alfabéticos ou numéricos. Incentivar as crianças a ouvir histórias, explorando-as por meio de questionamentos que as impulsionem a “recontá-las”, por exemplo, é um procedimento de leitura igualmente importante, muito mais rico e que não está sendo explorado. Nesse sentido, a coordenação pedagógica da escola não está desempenhando a parceria e a devida colaboração que as professoras chegam a atribuir até mesmo à competência dos pais.

Além de se ocuparem na decifração das letras e dos números escritos, as crianças mereciam, também, um investimento mais efetivo no desenvolvimento de sua expressão oral como enfatizam, por exemplo, Silva & Farias (2000) e Freitas & Amarilha (2007). Por meio da exposição e da justificativa de idéias, da argumentação e da solicitação de esclarecimentos, entre outras capacidades de uso expressivo, as crianças são desafiadas a utilizar a linguagem de modo mais eficaz. Portanto, antes de compreenderem para que serve a escrita e seu modo de construção interna, as crianças na EI devem ter assegurada a aprendizagem e o uso da língua “com toda a sua riqueza [para que descubram] o prazer que a leitura e a escrita podem oferecer” (cf. SILVA & FARIAS, 2000, p. 31).

A atitude de as professoras trabalharem a aprendizagem das letras com as crianças não elimina, porém, sua compreensão de que há outras formas de expressão através da linguagem. Por esse motivo, elas têm se empenhado em aprender determinadas atividades as quais julgam ser de extrema relevância na EI. Entre essas atividades se encontram a pintura, o desenho e a ampliação de gravuras.

Eu tenho dificuldade, assim, de pintar, de desenhar... Eu não sei, assim, pegar num lápis e desenhar rapidinho ali. Mas, eu vou lá, eu procuro... me esforço, como viu que eu estava fazendo, ali, cortando as gravuras. Tenho também um pouco de dificuldade em pegar uma gravura bem pequenininha, num livro, e ampliar aquela gravura, logo de imediato... assim, rápido! Eu não tenho essa ligeireza, até porque eu estou começando a aprender, assim. Porque uma coisa é você dizer e outra é você fazer, justo na hora que você vai fazer. Mas, eu estou aprendendo! (**Margarida**).

Como se pode observar, a professora **Margarida** tenta se apropriar dessas atividades e do uso dos materiais que lhes possibilitam a execução porque percebe o quanto elas podem lhe ajudar no trabalho com as crianças. Mexer com lápis, com tinta e outros materiais desse tipo é certamente algo que atrai a atenção das crianças. Nesse sentido, não há dúvidas de que as professoras sabem o quanto os desenhos são manifestações expressivas que se aproximam muito das letras na representação da escrita que a criança constrói a fim de compreender o nosso sistema alfabético,

especialmente quando ela ainda se encontra no nível pré-silábico de sua construção (cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1991).

Aliadas a tais atividades, cantar e representar apareceram como outras manifestações artísticas que despertam o desejo de aprender das professoras para trabalhar com as crianças.

Minha maior dificuldade ao trabalhar com as crianças é de cantar! É de cantar! Porque eu fui uma criança, assim, que... eu fui muito presa, entendeu?! Eu não tive esse... essa infância, totalmente, como hoje em dia as crianças têm... eu não tive! Então, eu acho que eu me sento, assim... ainda muito presa, entendeu? Ih!! eu não cantava, não! Eu estou cantando agora, estou me soltando com essas crianças daqui. Eu estou aprendendo com elas, entendeu? (*risos*) Ah! Minha Nossa Senhora! Eu aprendo com eles! Eu digo: - *Vamos cantar?* Eles dizem: - *Vamos cantar, aí, tia? – Vamos cantar!* Aí, eu digo: - *Olha, vocês vão me ensinar... eu vou aprender com vocês.* E aí a gente vai. Cantar é bom demais! Eu adoro! (**Luiza**).

Olhe, tem uma coisa que eu queria muito aprender! É a mexer com aqueles fantochezinhos! As meninas mudam a voz e tudo! Fica ver uma voz de criança! Mas, eu não sei fazer isso! Ah! Mas eu queria aprender! Porque as outras meninas se vestem de palhaço, aí pegam aqueles fantoches, botam na mão e mudam a voz, faz voz, assim, de uma criança, de uma pessoa idosa! E eu não sei fazer isso, mas eu queria muito aprender! muito! E eu vou, se Deus quiser! (**Ramira**).

Na fala dessas duas últimas professoras, destaco a **sensibilidade** como uma terceira característica da relação em análise. As experiências significativas que elas encarnam na apropriação dessas atividades conduzem-nas para o centro da ação, em um movimento de expressão existencial, ou seja, do “Eu”, tal como ocorre de modo mais específico na descoberta de **Luiza**: “Cantar é bom demais! Eu adoro!”. Assim sendo, é possível identificar por meio dessas falas o processo epistêmico da **Imbricação do Eu na atividade**, no qual o ato de aprender denota “o domínio de uma atividade ‘engajada’ no mundo” (CHARLOT, 2000, p. 69).

É interessante notar, ainda, que embora não tenham verbalizado as professoras são despertadas pelo desejo de aprender essas atividades porque produzem bons resultados com as crianças. Se for verdade que o sujeito está sempre em busca de significados para o que faz, vive e sente, também o é que ele buscará

sentidos para o que aprende. Trata-se, como diz Charlot (2005), de uma questão fundamental acerca da relação com o saber e que, por isso, não posso me eximir de comentar. Portanto, o sentido de aprender a desenhar, pintar, cantar e representar se constrói junto com o desejo de fazer o melhor para a educação das crianças no dia-a-dia da escola.

Entretanto, conforme veremos a seguir, parece-me que há situações em que nenhuma dessas atividades pode ajudar as professoras. São circunstâncias imprevisíveis e, às vezes, complexas do ponto de vista pedagógico, uma vez que as docentes temem em agir de maneira equivocada. De fato, são situações sérias e que deveriam ser discutidas pelas professoras no coletivo do planejamento, caso este não tivesse as restrições de tempo e de subsídios pedagógicos que foram mostradas anteriormente.

4.2.5 – A relação com situações pedagógicas difíceis e imprevistas

Uma das situações mais difíceis e imprevisíveis, para a qual as professoras se sentem menos preparadas ao lidar, é a curiosidade das crianças em relação à sexualidade. Tal como já havia discutido na pesquisa de Mestrado (DIEB, 2004a), as crianças buscam aprender sobre esse assunto, mesmo as muito pequenas, porque entre outros motivos faz parte de sua natureza curiosa. Além disso, as crianças estão expostas constantemente ao tema da sexualidade por meio da programação televisiva, das interações com crianças maiores e do descuido dos pais, no que concerne a sua intimidade sexual.

Assim, quando surgem comportamentos ou perguntas que exigiriam das professoras uma atitude de “naturalidade” para resolver a questão, elas ficam um pouco desorientadas.

A gente tem muita dificuldade quando se depara com certas situações, principalmente, sobre a sexualidade das crianças. Aí, a gente ainda se sente inibida por achar que não está no momento de já falar sobre isso! A gente fica fugindo... não quer dizer certas coisas pra criança e fica aquela questão

de... querer tapar o sol com a peneira! Quando a criança fala um palavrão dentro da sala de aula, alguma coisa, assim, isso eu me sinto ainda muito retraída (**Margarida**).

Talvez o fato de **Margarida** ser evangélica, como apresentei no capítulo anterior, contribua ainda mais para o desconforto que sente mediante à situação a que se refere. Porém, como se pode verificar na seqüência, essa situação não é incômoda apenas à professora **Margarida**.

Certa vez, na sala de aula, eu presenciei duas crianças fazendo gestos de sexo, né? Como se tivessem fazendo sexo. A menina estava nua e o menino com o pinto pra fora do calção. Com o pinto só encostado... fazendo... é... gesticulando. Aí, eu perguntei pra ela o que era aquilo. Ela disse que estava “pimbando”. Então, eu parei diante da situação! Parei diante da situação... e fiquei pensando como agir, o quê fazer? Daí, todas as crianças começaram a rir, fizeram aquela algazarra, aquela coisa, e eu decidi chamar a criança e comecei a conversar! Conversei sobre o sexo, disse que ele existia, que era uma coisa boa, mas, que não poderia ser praticado por crianças! Aí, ela falou pra mim que é porque viu a mãe ... fazendo ...!! Bom, aí, depois eu conversei com a turma toda, não é? Depois de chamar a criança à parte, né! Em seguida, procurei a mãe das crianças, conversei com elas e a situação não se repetiu mais, graças a Deus! (**Gláucia**).

A conversa foi a melhor maneira que **Gláucia** conseguiu encontrar para resolver a situação que lhe apareceu, tanto no que diz respeito às crianças envolvidas na cena e suas mães, quanto em relação ao resto da turma. Ela construiu o entendimento de que o diálogo e a orientação certamente podem se constituir, nesses casos, ações pedagógicas muito importantes para o professor da Ei.

Todavia, ao empreender o processo de escuta em relação à criança, a professora, a meu ver, ainda não está criando a devida oportunidade para esclarecer dúvidas relevantes da curiosidade infantil, que, segundo Freud (1905), é inata e inevitável. Isto se justifica porque a conversa com as crianças não se dá nessa perspectiva. O que a professora chama de conversa, e que poderia nos soar como um franco diálogo sobre as curiosidades da criança, é na verdade uma espécie de repreensão disfarçada, como se pode inferir do comentário que a mesma professora tece, em seguida, diante de minha insistência para que ela explicasse exatamente como tinha procedido.

Como eu lhe disse, eu precisei sair, então, deixei eles sozinhos. Aí, quando eu voltei, me deparei com essa cena! No primeiro momento, eu falei com a menina... porque ela... quando eu vi aquela cena, eu perguntei o que era aquilo, aí, ela foi quem falou pra mim o que estavam fazendo. Ela foi quem falou, a menina! E o menino ficou caladinho, ficou calado, envergonhado! Então, eu vi que a situação partia dela, partiu dela! A atitude partiu dela, sim. Partiu dela! (**Gláucia**).

Como se pode inferir, a ênfase no fato de a atitude ter partido da menina demonstra que a professora ficou realmente incomodada e, até mesmo, escandalizada, pois em uma sociedade plena de valores machistas como a nossa esse tipo de comportamento não pode jamais partir do sexo feminino.

Ademais, as falas da professora **Gláucia** demonstram o quanto ela não teve muito jeito para lidar com a situação. Isso talvez pudesse ser menos problemático se as professoras não estivessem aprendendo a lidar com essas situações desarticuladamente de uma proposta de estudos sobre orientação sexual em sua escola. Por isso, insisto novamente no fato de que as professoras precisam dispor do tempo necessário para pensar mais sobre sua prática e para estudar sobre os assuntos que podem fundamentá-la e torná-la mais eficaz. Caso contrário, como está acontecendo, surgem a insegurança, o medo e a necessidade de agir aleatoriamente do jeito que podem e/ou que sabem.

Além da sexualidade, a agressividade das crianças é um outro problema que preocupa as professoras e para o qual elas têm de desenvolver modos rápidos de decidir e de agir. A rapidez que me refiro aqui é exigida sempre em função da **dificuldade** e da **imprevisibilidade** do momento, que são as características centrais da relação em análise.

Às vezes, eu não sei lidar, assim, com o gênio da criança. Porque tem uns que gostam de morder, outros que gostam de chutar, tem uns que cospem na cara. Aí, eu sinto essa dificuldade, sabe? Mas, eu já estou, assim, mais ou menos me acostumando e aprendendo. Quando tem uma criança, assim, que gosta de morder e de chutar, geralmente, eu deixo ela num cantinho! Quando ela se acalma, aí, é que eu converso com ela. Porque eu acho, assim, se eu for falar com ela naquela hora, que ela está revoltada, então cada vez mais ela vai ficar mais revoltada e vai partir pra cima de mim! Então, eu prefiro... se ela cair no chão, eu fico perto olhando, e não vou me

agarrar com ela não! Talvez eu esteja errada, talvez eu esteja certa, mas eu fico só olhando! Tenho cuidado pra ela não bater em alguma coisa, pra não se machucar, mas eu não vou tentar me agarrar com ela não! (**Ramira**).

De acordo com esse relato, pode-se perceber que as crianças com comportamentos agressivos são tratadas com atenção pela professora, mas de maneira distante e excludente.

Ao se pensar que a criança está enfrentando dificuldades para dar sentido a sua permanência na escola, e que cabe ao professor promover situações em que esse sentido seja construído, poder-se-ia dizer que a culpa de sua atitude agressiva de imediato seria da professora. Todavia, faz-se necessário pensar mais um pouco sobre o que tem levado as crianças a esse tipo de comportamento, sem que o problema resulte apenas da ação da professora. Em outro extremo, não vejo razão também para admitir que se atribua a questão a uma simples manifestação do que a criança experiencia na comunidade e traz para a escola, pois nesse caso a culpa seria da comunidade.

Por isso, longe da pretensão de responsabilizar esse ou aquele sujeito, comungo com Charlot (2005) quando diz que “não se pode entender nada da violência dentro da escola⁵⁴ se não se [entender], primeiro, o que se constrói no dia-a-dia da sala de aula” (p. 28). Assim sendo, faz-se necessário ponderar que tal como ocorre na vida cotidiana as relações construídas dentro da sala de aula também tem suas harmonias e suas tensões. Portanto, seria leviano ficar apontando culpados para esse problema sem antes examinar todos os fatores que desencadeiam a situação em destaque.

Por um lado, compreendo que quando **Ramira** se autoavalia dizendo “talvez eu esteja errada, talvez eu esteja certa, mas eu fico só olhando!”, ela busca justificar, além da atitude defensiva de sua integridade física, o jeito que encontrou para

⁵⁴ Direciono o leitor a um texto de Charlot (2002c) no qual o autor trata, especificamente, dos diferentes modos sob os quais os sociólogos da educação têm abordado a noção de violência na escola.

manter a própria autoridade como professora. Do outro lado, quando a criança chuta, morde e cospe na cara dos outros, ela está dizendo que precisa ser ouvida, que não está satisfeita e que até mesmo não entende porque deve estar ali, já que não cometeu nenhuma travessura para ser mantida presa em um espaço pequeno, quente, desconfortável e sem atrativos para um sujeito de sua idade. Dessa maneira, a agressividade da criança pode estar acompanhada da seguinte lógica: “se não me escutam por bem, vão me ouvir por mal”.

Embora esse breve comentário não esgote todos os fatores que devem ser analisados, permito-me a finalizar a reflexão a partir da posição das professoras, já que são elas o foco desta Tese. Isso se justifica ainda porque não vejo como as professoras podem melhorar concretamente as condições objetivas da situação pedagógica que administram. Se as idéias das atividades planejadas são interessantes, a ambiência onde essas atividades irão ser executadas dá um outro rumo ao que foi pensado, provocando inclusive o desinteresse das crianças, as quais são “obrigadas”, por força da lógica escolar, a permanecerem quietas para escutar o *blá blá blá* da professora. Nesse sentido, vale recordar a discussão de Bujes (2001) sobre as interpretações equivocadas que se tem dado à EI, como antecipação do EF, considerando que no CEIA as professoras trabalham com crianças entre 3 e 5 anos e, portanto, em fase pré-escolar.

De acordo com Bujes, a confusão que se tem feito em relação ao papel da instituição da EI tem trazido prejuízos significativos às crianças. A razão para isto é que muitas políticas e ações que se propõem educativas para essa fase da infância negligenciam sonhos, fantasias e outras manifestações de caráter subjetivo, transformando, precocemente, o “ser criança” em “ser aluno”. Nada mais propício, então, para que se constate os comportamentos agressivos, descritos por **Ramira**, já que como sujeitos que são as crianças tendem a reagir com agressividade à violência da escolarização precoce. Afinal, o dito popular defende que “a violência gera violência”.

Como consequência disso, sobram para as professoras as tensões, dúvidas e angústias que atingem em cheio sua auto-estima, bem como alteram seu modo de ser na sala de aula, isto é, sua profissionalidade ou professoralidade, como se queira chamar. Apesar dessas consequências negativas, elas reagem desenvolvendo estratégias de sobrevivência nesse “mundo” culturalmente delineado da escola. Nesse sentido, elas dão a pista.

O professor da EI precisa aprender a ter paciência! Eu queria aprender mais e mais a ter paciência! Porque, às vezes, a gente se descontrola, mas... eu acho que a pessoa tendo paciência com a criança, pra mim, já é tudo. (Beatriz).

Para alcançar um bom resultado na EI, a professora tem que gostar de criança, ter muita paciência com ela e ter muito amor pelo que faz (Margarida).

De acordo com essas falas, pode-se afirmar que as professoras encontraram o caminho para enfrentar as dificuldades de sua função e a ela dar sentido, fazendo uso de duas aptidões bastante específicas na atividade de cuidar e educar: a capacidade de ser paciente e de amar as crianças.

Assim, ao retomar o percurso que fiz até aqui, posso dizer que as professoras ainda que tenham entrado na docência e assumido uma sala de EI com a finalidade de suprir suas necessidades econômicas, ou de natureza psíquica, encontraram um modo de dar novo sentido a essa atividade. Atualmente, mobilizam-se a permanecer na EI devido às relações de caráter afetivo que desenvolveram com as crianças e ao compromisso ético de contribuir com a formação moral e intelectual desses sujeitos. Nada mais compreensível devido ao fato de que, segundo Charlot (2000), o sentido que se atribui a uma situação não é um objeto dado, como se fosse algo estático, e por isso ele se modifica de acordo com as atividades desenvolvidas pelos sujeitos em situação.

Portanto, em meio ao estabelecimento de variadas relações, as professoras vão aprendendo o trabalho docente na EI e construindo um sentido para essa atividade, ou seja, vão construindo uma **relação com o aprender** e, de modo mais

específico, uma **relação com o saber**. Face a esse processo, vão se mobilizando constantemente em função da educação da criança para assumir a autoridade de sua prática, transformando-a e reconstruindo-a de acordo com o conjunto de saberes que organizam durante o percurso de suas experiências.

Certamente, as professoras do CEIA teriam ainda a dizer muito mais de sua prática cotidiana, e dos saberes que nela são construídos, do que o que foi mostrado neste capítulo. Porém, o tempo da pesquisa se esgota e o pesquisador precisa, então, trabalhar com o material que conseguiu levantar. Por isso, caminho para a conclusão desta parte da análise, sentindo a necessidade de mostrar o “balanço”, no sentido de levantamento, que as professoras fizeram acerca de seus saberes, os quais foram evidenciados por meio de sua transmissão a uma suposta estagiária do curso de Pedagogia, postulante ao cargo de professora da EI.

Mesmo que o **balanço do saber** tenha servido quase que exclusivamente para esse fim⁵⁵, não posso deixar de advertir sobre o possível equívoco de se entender o uso dessa técnica como um procedimento para a classificação de saberes. Desse modo, o levantamento dos saberes das professoras não possui uma finalidade classificatória dos mesmos, ele assume, como veremos, a incumbência de auxiliar na descrição das características e dimensões que marcam as relações nas quais os saberes são construídos, já que, segundo Charlot (2000), o saber não existe senão em uma dada relação com o saber⁵⁶.

⁵⁵ As entrevistas também ajudaram muito na complementação do balanço.

⁵⁶ Essa afirmação impõe a explicação de que quando um sujeito elabora o enunciado de um certo saber, tal enunciado pressupõe sempre a existência de um outro sujeito a quem ele está sendo direcionado. Ao falar de sua função na EI, por exemplo, as professoras se orgulham daquilo que sabem fazer junto com as colegas de trabalho, se sentem importantes na vida das crianças, mas também se sentem tímidas em relação ao suposto julgamento de outrem acerca do que fazem. Além disso, só conseguem falar dessa função porque com ela e por meio dela estabeleceram inúmeras “relações com”. Portanto, é preciso que haja sempre uma “relação com” do sujeito para que ele possa dar sentido a seu saber; ou como diz Charlot: somente haverá saber quando houver um sujeito em uma dada relação com o saber.

Com base nisso, saliento que qualquer nomeação atribuída aos saberes elencados pelas professoras não visa à definição de suas espécies ou variedades, mas a uma referência que pode ser feita às dimensões que caracterizam as relações nas quais eles foram construídos. Assim sendo, a próxima seção tem o objetivo de mostrar o conjunto dos saberes que as professoras do CEIA julgam ser os mais necessários à orientação da estagiária, em sua visita imaginária às dependências da escola de Ei.

4.3 – O balanço dos saberes privilegiados pelo professor da Ei

Os saberes do professor são os conhecimentos que ele produz, mobiliza e emprega na realização de suas tarefas cotidianas. De acordo com Tardif (2002a; 2002b), estão enraizados em sua história de vida, na sua experiência do ofício de professor e embora sejam construções psíquicas eles não se configuram e nem agem somente como representações cognitivas, mas como convicções pessoais, crenças e valores, socialmente elaborados, a partir dos quais os professores analisam e organizam sua prática. Portanto, dizem respeito a atividades, objetos, processos e relações que, por meio de um distanciamento reflexivo, podem ser enunciados e transmitidos pelo docente em forma de saberes-objetos ou objetivados, tal como Charlot (2000) os denomina.

Nesse sentido, os saberes, assim como as relações nas quais eles são construídos, possuem sempre uma dimensão epistêmica, ao mesmo tempo em que comportam a dimensão da identidade do sujeito que os constrói e a dimensão dos espaços sociais em que são construídos. Assim, segundo, Charlot (2000), essas dimensões, que também são dimensões da relação com o saber, configuram-se como aspectos indissociáveis do processo de construção da subjetividade do produtor de saberes.

Com efeito, os saberes mais privilegiados pelas professoras dizem respeito a sua conduta no desenvolvimento da ação docente. Essa atividade, sem dúvidas, é

regida por alguns aspectos subjetivos e normativos da moral e da ética que perpassam, profundamente, as relações com o outro. Por isso, de um modo bastante acentuado, as professoras do CEIA privilegiaram saberes construídos nas relações de natureza ético-moral com a criança. Portanto, dizem respeito a atitudes e valores altamente necessários ao desempenho da específica função de cuidar e educar crianças menores de seis anos.

Dessa maneira, as professoras transmitem à estagiária boa parte do que sabem sobre o valor atribuído ao respeito e ao carinho pelas crianças, assim como o amor pelo trabalho na EI; em adendo, falam da importância de a estagiária desenvolver características fundamentais à identidade de uma professora da EI, do tipo ser paciente, amiga, compreensiva, responsável, criativa, flexível, digna e sensível; além disso, explicam a seriedade que envolve o ato de cuidar e educar as crianças, enfatizando a necessidade de conquistar sua confiança, de “seduzí-la” para a aprendizagem, de aconselhá-la constantemente, de ouvi-la com atenção e de atender as suas reivindicações mais elementares. Como se pode observar, trata-se de um repertório de saberes que foram construídos, subjetivamente, pelas professoras, por meio do acúmulo de experiências familiares, escolares e culturais.

Na continuidade do levantamento, observei outros saberes que se associam, mais diretamente, à dimensão social das relações do professor com a atividade de cuidar e educar. Essas relações dizem respeito ao próprio trabalho docente na instituição educativa e às tomadas de decisão que as professoras são impulsionadas a realizar durante sua execução. Assim, os saberes que comportam tais características são aqueles que auxiliam na gestão da sala de aula e sinalizam, de acordo com Therrien & Therrien (2000), os “processos de intervenção que detêm [também] a marca própria do responsável pela condução das atividades curriculares e dos controles necessários a sua efetivação” (p. 88). Por conseguinte, têm a ver com a intencionalidade do ato pedagógico situado e com as relações subjetivas e intersubjetivas.

Desse modo, eles fazem referência à capacidade de a estagiária saber: elaborar enunciados claros ao se comunicar com a criança, levar em consideração o que a criança já conhece, favorecer o desenvolvimento da autonomia da criança, compreender as diferenças individuais e sociais entre as crianças, lidar com a agressividade e a indisciplina na sala de aula, manter o “domínio” da sala de aula, resolver conflitos dentro e fora da sala de aula, enfrentar situações imprevistas e complexas, buscar e orientação pedagógica, adotar uma postura construtivista de ensino, planejar as atividades e avaliar sua própria prática. Como se pode observar, tratam-se de saberes delineadores da própria competência formadora do professor da Ei; uma competência que abarca não apenas a dimensão técnica do cuidar e educar, mas também as dimensões de caráter político.

Em adendo, outros saberes encontrados no **balanço** sinalizam para diferentes possibilidades de expressão e de linguagens e parecem orientar práticas educativas nas quais as professoras são desafiadas a novas experiências, tais como saber cantar, brincar, representar, desenhar e pintar. Essas experiências se traduzem, como diz Candau (2002), em saberes que ajudam às professoras a pensar não apenas na seleção e a sistematização dos conteúdos a serem trabalhados, mas também nas técnicas que facilitam o trabalho com esses conteúdos. Aliados a esses saberes, as professoras também sinalizaram para aqueles com os quais elas atendem aos cuidados mais básicos em relação às crianças, como, por exemplo, saber banhar, pentear, alimentar e proteger, incluído, nesse último, o domínio de algumas técnicas para os primeiros socorros.

Essas técnicas se associam a outras que foram referenciadas pelas professoras, apontando a necessidade de a estagiária aprender a alfabetizar, ou seja, saber ensinar a criança a ler, escrever e contar. Por isso, elas impõem ainda uma necessidade de a futura professora saber organizar o tempo, o espaço e os materiais didáticos da Ei, assim como saber planejar, registrar e avaliar as atividades a serem realizadas com as crianças.

Finalmente, foram identificados, no **balanço**, saberes cuja dimensão epistêmica se tornou mais evidente. Eles foram os que tiveram o menor número de referências por parte das professoras. Dessa dimensão foram listados os saberes que possuem características mais teóricas e intelectuais, devido ao distanciamento presente na maneira como eles foram evocados. Assim sendo, representam uma espécie de ponte para se construir, a partir dela, os outros saberes que foram arrolados. Portanto, encontram-se entre esses saberes os enunciados sobre a organização curricular proposta pelas diretrizes legais e pelo RCNEI para a EI, bem como a denominação das fases do desenvolvimento da criança, com ênfase para os postulados de Piaget e Vygotsky.

Face aos saberes identificados, a técnica do **balanço do saber** trouxe referências acerca dos espaços onde o professor da EI aprende sua função. Elas apareceram, voltadas quase que exclusivamente para o universo da instituição onde as professoras trabalham. Além da sala de aula e do espaço para o planejamento, as professoras fizeram referência também à participação em cursos, palestras e seminários. Em último plano, elas citaram a Universidade como um lugar de aprendizagem da função que exercem, acrescentando que “não se aprende a ser professora em uma aula da faculdade”.

Nesse sentido, embora não tenha adentrado pela discussão acerca das iniciativas de formação, como fiz no Mestrado, é preciso pensar no que estamos fazendo na Universidade, especialmente nas Faculdades de Educação. Por isso, não posso ignorar a proposta de Perrenoud (2002) sobre a importância de se ver na construção da relação com o saber do professor um elemento forte para sua formação. Levar isso em consideração serve, inclusive, para a construção de um projeto de coletividade mais sólido no interior da própria escola, já que a Universidade parece não está promovendo uma maior transversalidade entre as dimensões teóricas e práticas do trabalho docente.

De acordo com o citado pesquisador, concomitante aos cursos, programas e dispositivos de formação, é preciso investir na construção dos saberes do professor por meio da formação de um coletivo institucional. Ainda segundo o autor, somente com a escola reunida é possível que a relação com o saber, principalmente, com o saber do outro, com a aprendizagem e com o ensino, possa evoluir, satisfatoriamente, ao sabor das iniciativas do trabalho orientado em equipe. Nessa mesma linha de pensamento, buscarei analisar na seqüência a relação que as professoras constroem com a situação específica do cuidar e educar.

Porém, antes de fazê-lo, gostaria de explicar porque essa análise não foi apresentada na seção anterior, juntamente com as outras relações que descrevi. Justifico dizendo que a **relação com o cuidar e educar**, a meu ver, comporta o conjunto das idéias, atitudes, valores, comportamentos, dificuldades, expectativas e práticas que estão associadas à função do professor da EI e, por isso mesmo, configura-se como uma relação para a qual convergem todas as dinâmicas ligadas ao saber específico desse professor. Nesse sentido, a relação com o cuidar e educar destaca-se entre as demais porque concentra todos os outros processos analisados na seção anterior.

4.4 – A atividade de cuidar e educar: tendências dominantes na relação com o saber do professor da EI

Inspirado na pesquisa de Lomonaco (1998) acerca da construção do saber profissional do professor do EF, e mais precisamente na articulação feita entre a postura desse professor e os elementos da situação pedagógica, presentes em sua relação com o ensinar, busquei compreender, por meio da análise das entrevistas e do balanço do saber, os processos inerentes à relação do professor da EI com a específica atividade de cuidar e educar. Nesse sentido, a fim de expandir um pouco mais a discussão acerca dos saberes desse professor, destaquei, tal como orienta Charlot (2000; 2001), as tendências dominantes de sua relação com o saber, apresentando-as,

mais adiante, sob uma forma próxima a dos tipos ideais descritos na sociologia do alemão Max Weber (1982).

De acordo esse autor clássico da Sociologia, o conceito de “tipo ideal” obedece nas ciências humanas a um processo de conceituação individualizante das ações sociais que se difere, amplamente, dos processos classificatórios de objetos nas ciências naturais. Assim sendo, implica uma construção teórica do pesquisador por meio da qual ele retira aquilo que existe de particular nos fenômenos sociais empíricos para estabelecer um “conceito histórico concreto”. Dessa maneira, o processo de conceituação que resulta no tipo ideal expõe, segundo Weber (1982), o desenvolvimento de uma forma particular de ação social, supondo que essa seria orientada por uma normatividade ideal e que teria, pois, a pretensão de alcançar um objetivo único.

Nesse caso, o meio (ou meios) utilizado(s) pelo sujeito no decorrer de sua ação obedeceria a uma intencionalidade tão específica que justificaria o fim pretendido. Assim, a normatividade abstrata que orienta o tipo ideal construído pelo analista não poderia ser considerada como um curso de ação concreta, mas, “objetivamente possível”. Com base nisso, a construção de um tipo ideal acentua, unilateralmente, um ou vários pontos de vista, encadeando

grande quantidade de fenômenos isoladamente dados, difusos e discretos, que se podem dar em maior ou menor número ou mesmo faltar por completo, e que se ordenam segundo os pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de se formar um quadro homogêneo de pensamento. Torna-se impossível encontrar empiricamente na realidade esse quadro, na sua pureza conceitual, pois se trata de uma utopia (WEBER, 1982, p. 106).

Vale salientar, ainda segundo Weber, que a diferença entre essa conceituação individualizante das ciências humanas e a conceituação generalizadora das ciências naturais reside também no fato de que, ao contrário da primeira, a segunda retira do fenômeno concreto o que ele possui de mais geral. Isto significa, em outros termos, agrupar em uma mesma classe todas as uniformidades e regularidades que puderam ser observadas nos diferentes fenômenos que a

constituem. Logo, faz-se necessário não confundir o movimento de particularização presente nos tipos ideais com o de generalização que caracteriza as ações de classificação.

Essa mesma preocupação também é expressa por Charlot (2001) ao explicar que o pesquisador pode

construir constelações, configurações (construções teóricas abrangendo coerências constatadas entre dados empíricos) e apresentá-las sob a forma de tipos ideais (apresentação dessas configurações “incarnadas” em um indivíduo singular construído). O tipo ideal não é uma categoria: ele é construído a partir de um conjunto de elementos postos em relação, enquanto a categoria é definida a partir de critérios de pertinência ou de não-pertinência a esta categoria. Contudo, é sempre possível perguntar se os indivíduos de uma dada categoria (por exemplo, os alunos das camadas populares) estão mais ou menos próximos deste ou daquele tipo ideal. [...] Além disso, pode ocorrer que a maioria de indivíduos de uma categoria esteja próxima de um tipo ideal; o pesquisador tende, então, a dar o nome da categoria ao próprio tipo ideal, o que, ao mesmo tempo em que parece mais claro ao leitor, é ambíguo, sendo, por isso, perigoso [...]. Eu mesmo me expus a esta ambigüidade ao falar de “relação com o saber dos jovens das camadas populares” (p. 24 [aspas e parênteses no original]).

A partir dessa explicação, e dos dados obtidos, estabeleci quatro tipos de relação com a atividade de cuidar e educar, as quais estão presentes na relação com o saber das professoras do CEIA e dela são, provavelmente, constitutivas. Eles representam tendências dominantes da referida relação e, por isso, estariam sendo orientadas pelos saberes construídos tanto no decorrer das histórias singulares de cada professora como no dia-a-dia das experiências escolares. Assim, vale salientar, tal como o faz Lomonaco (1998), que cada tendência dominante, representada por um dos tipos ideais, envolve particularmente o lugar que é atribuído aos saberes das professoras e ao saber das crianças, os quais são postos em relação na situação pedagógica.

Tratam-se de construções de tipo ideal que foram estabelecidas para que se compreenda, como explicitado também por Yannakakis (1996), a relação com o saber das professoras, e não de cada professora. Eles permitem que se pense ao mesmo tempo os elementos de mobilização do professor da Ei e seus saberes específicos, pois

estão relacionados às histórias de vida das professoras e aos seus móveis. Emergem, então, como “padrões” de comportamentos e atitudes que as professoras constroem para justificar sua prática, ou seja, para dar sentido à atividade docente e a sua aprendizagem.

Embora tome como base a história singular de uma professora, como a representante mais próxima de um determinado tipo ideal, é relevante a informação de que as tendências dominantes podem ser partilhadas por mais de um sujeito. Isto ocorre porque, conforme discuti acima, o tipo ideal não é flagrável empiricamente na realidade, haja vista se tratar sempre de uma construção abstrata do pesquisador. Nesse sentido, as professoras podem se repetir nos tipos ideais, não havendo nenhuma correspondência exclusiva entre o sujeito em particular e a tendência dominante apresentada. Portanto, apesar da repetição das professoras em relação aos tipos ideais, elas ainda guardam diferenças no que concerne à relação com seu próprio saber e com as situações vivenciadas no chão da sala de aula, uma vez que cada sujeito constitui uma realidade existencial singular. Devo ainda salientar duas coisas: a organização dos tipos ideais, na ordem em que eles serão apresentados, e a sua denominação.

Quanto ao primeiro aspecto, o critério de ordenação foi a identificação das professoras com o tipo ideal, partindo do maior ao menor número de inscrição dos sujeitos nas tendências que eles representariam. No que concerne à denominação, cada tendência foi batizada a partir das características do percurso histórico do sujeito associado ao tipo ideal e da finalidade a que sua conceituação remete. Por isso, adotei apenas duas palavras por meio das quais pudessem se expressar, ao mesmo tempo, um elemento histórico, um fim, um processo e uma tendência dominante da atividade de cuidar e educar, haja vista também a relação que se pode fazer entre seus motivos, objetivos e operações preponderantes. Não obstante essa decisão, devo assegurar que a análise não se esgota apenas nos processos que passarei a apresentar,

mas pode se iniciar com eles e engendrar outras interpretações, independentemente, do referencial de cada analista.

4.4.1 – Afetividade / Aproximação

Neste primeiro tipo ideal, a professora da EI é alguém que não pode apartar-se da afetividade em sua prática pedagógica. Cuidar e educar para ela implica dar o amor e o carinho de que a criança precisa por talvez não recebê-los em casa. Dessa maneira, a criança embora arredia e distante passa a ser vista como um “filho imaginário” que, para ser despertado a aprender alguma coisa, precisa ser trazido para próximo da “mãe-professora”, meiga e carinhosa. Portanto, cuidar e educar denota uma atividade na qual a professora precisa, inicialmente, sobreviver ao teste da resistência da criança.

A **afetividade** é a característica principal da história singular que contribuiu para a formulação desse tipo ideal. Ela pode ser observada na luta e na resistência aos problemas que atravessaram a difícil infância e juventude da professora **Luiza**. De acordo com seu relato, a entrevistada começou a trabalhar desde muito cedo ao lado de sua mãe que era agricultora, e, no decorrer da batalha por emprego, sempre contou com a ajuda de pessoas amigas. Portanto, o amor e o carinho dessas pessoas fizeram a professora compreender que para vencer as dificuldades é preciso estar próximo de quem gostamos.

A tendência dominante nesse primeiro tipo ideal é observada também pela maneira como a professora trata as crianças, especialmente as que considera mais carentes. Ela busca contribuir para o desenvolvimento dessas crianças, amando-as, ouvindo-as e estando atenta às suas necessidades afetivas, como se isso representasse para ela uma verdadeira missão. Assim, a referida tendência se baseia na crença de que nada se consegue na educação das crianças sem o amor e o carinho que lhes são devidos.

Para que possa desenvolver um bom trabalho, a professora acredita que é preciso compensar a **afetividade** que falta em casa, no seio da família, por meio de sua **aproximação** com a criança.

Eu adoro as crianças! Essas crianças são... filhos que eu não tive. Entendeu? Eu me sinto protegida com aquelas crianças. Pareço assim uma “galinha de pintos”... com uma “ruma” de pintinhos atrás de mim. Essa turma que eu peguei é uma turma de crianças... assim... da favela, entendeu? Então, é uma criança carente! Por isso, eu tenho que dar aquilo que elas não têm: Amor!!! Porque a gente vê, assim, que as mães chegam, assim... não digo todas... e empurram, dizendo: - *Você vai ficar aí! Você vai ficar aí!* Quer dizer, elas querem ficar livres daquelas crianças, entendeu? Então, eu tenho de aconchegar aquelas crianças pra perto de mim. Porque as mães não fazem isso! Nem educam! Um dia, eu falei assim: - *Meu amor, venha cá!* A criança disse: - *Não me chame de meu amor, não!* Aí, eu disse: - *Por que? Sua mãe não chama você, não?* Ela disse: - *Minha mãe dá é cacetada em mim! Não me chama de meu amor.* Então, o que me apega mais aquelas crianças é isso: a falta de carinho, o que aquelas crianças não têm! Não digo todos, mas a maior parte! Entendeu? A falta do amor, do carinho que a família não dá. Aí, cada vez eu me apego mais aquelas crianças! A professora tem que ouvir a criança e ser muito amorosa, porque se ela não for, não dá pra fazer nada. Não dá, não, viu? (**Luiza**).

A **afetividade** é vista como possibilidade de abrir caminhos à **aproximação** entre a criança e a professora, essa pessoa estranha que apareceu de repente na sua vida para lhe dizer o que fazer e como fazer. Nesse sentido, cuidar e educar passa a se configurar como uma atividade de formação moral dos indivíduos, apresentando-lhes os valores éticos e morais que são estimados na comunidade, tal como se deveria fazer em relação a um filho. Isto se justifica porque a boa educação não prescinde, na visão da professora, da afetividade e do ensino baseado nesses valores fundamentais que servirão como base para o desenvolvimento e a aprendizagem futura das crianças. Assim sendo, ouvir a criança é fundamental para compreender suas necessidades e, a partir delas, planejar suas ações.

Como atividade, a indissociabilidade das ações de cuidar e educar exige da professora uma satisfação pessoal que a faça se entregar plenamente ao trabalho, sendo esse também o motivo de sua permanência na EI. O objetivo a ser alcançado é criar uma **aproximação** facilitadora desse trabalho por meio do afeto e da fantasia, os quais podem ser considerados como os meios utilizados para esse alcance. Desse

modo, as crianças são vistas como carentes de amor e carinho, e o papel da professora é criar laços de amizade para atender suas necessidades, independentemente do saber como elemento de aprendizagem.

4.4.2 – Esforço / Instrução

Este segundo tipo ideal se baseia na história singular de **Isabel**. Desde cedo, ela despertou para o desejo de ser professora, mas passou a acreditar que não poderia dar aulas porque era muito tímida. Não obstante a timidez, a professora parece ter sido sempre muito esforçada, e esse **esforço** se deixa vislumbrar na sua força de trabalho e capacidade de superar desafios. Com esse intuito, **Isabel** se dedicava aos estudos todas as vezes em que precisava vencer uma barreira profissional, e isso pode ser observado nos momentos em que comenta acerca de sua participação em palestras, seminários e pesquisas; estas últimas certamente no sentido de leituras acerca dos temas que lhe inquietavam. Portanto, aprender para essa professora implica em ajustar-se ao saber institucionalizado, que lhe era, quase sempre, transmitido por um outro.

Suas experiências de aprendizagem sobre a docência demonstram que **Isabel** buscava prioritariamente as informações que lhe pudessem ser úteis para dar conta do trabalho que tinha assumido e, desse modo, atender às exigências impostas pela instituição e pela função que exercia. Isto pode ser percebido quando a professora define sua aprendizagem na Universidade como um grande subsídio para o que deveria fazer com seus alunos. Com efeito, o saber passa a ser considerado como um conteúdo a ser transmitido pelo instrutor a seu aprendiz, por meio de um processo de **instrução** escolarizada.

Diferentemente do tipo ideal anterior, a afetividade não é considerada aqui. Em função disso, a tendência dominante em tela orienta que a professora se veja como alguém que tem a missão de alfabetizar as crianças, ensinando-lhes essencialmente a ler, escrever e contar. Nesse sentido, a criança tem a incumbência

de repetir e memorizar letras e números, a fim de se apropriar dos saberes que a escola elegeu como imprescindíveis à sua socialização.

No entanto, isto não se traduz por uma atividade intelectual a ser desenvolvida pelas crianças. Aqui, a atividade intelectual é desenvolvida pela professora. Nela, encontra-se latente uma expectativa de eficácia para a aprendizagem dos educandos, bem como na preparação para que eles avancem em níveis posteriores de ensino, “garantindo” sua sobrevivência em uma sociedade alfabetizada⁵⁷. Por essa razão, o conteúdo que as crianças devem aprender é sempre aquele pré-estabelecido no planejamento, no qual predomina o saber da professora, embora se fale em uma tendência de trabalho a partir dos conhecimentos prévios do educando.

Não obstante isso, a tendência dominante na relação com o cuidar e educar que caracteriza o presente tipo ideal está no modo de a professora se posicionar na sala de aula. Ela está sempre demonstrando atitudes de poder diante das crianças, o qual lhe é conferido pelo saber que domina e pela posição que ocupa no espaço da escola.

Eu adoro ler e observar pra ver se o que eu estou fazendo, está certo! Então, foi através disso que eu fui melhorando, aprendendo a lidar com os alunos, aprendendo a fazer o que exatamente deveria fazer para que as aulas saíssem a contento, né? Meus alunos faziam uma bagunça horrível que eu não sabia o que fazer pra acalmá-los. Hoje, eu já sei! Hoje eu já sei que a voz é..., a nossa postura na sala de aula... Ave Maria! depende muito dela! Depende muito da nossa postura o domínio da sala de aula, e a gente só consegue o domínio da sala de aula, dessa maneira, tendo postura! Usando a força da voz, não ficar só sentado e dizendo: - *Senta, menino! Cala a boca, menino!* Você se levanta, você passeia, você vai lá, você vem cá, e os olhos dos meninos lhe acompanham! No momento em que você se senta, daí eles não vão mais lhe prestar atenção, não! Ele vai bagunçar, ele vai bater nos outros, ele se levanta, ele quer correr, foge! Né? Quando você está sempre em ação na sala de aula, vai pra um canto, vai pra outro, ler um livro, é... traz uma novidade, um texto assim de acordo com o nível deles, que eles entendam, aí, você tem o domínio...É exatamente isso que eu venho... fazendo, melhorando a cada dia! **(Isabel)**.

⁵⁷ O uso desse termo aqui é para contrastar com o significado de sociedade letrada, cuja compreensão vai além do simples manejo social das letras do alfabeto.

A professora deste tipo ideal, certamente, vai buscar em suas experiências escolares a fonte “modelizadora” da atividade de cuidar e educar, pois a partir de tais experiências desenvolve uma grande certeza sobre a melhor maneira de se trabalhar com as crianças. É, geralmente, defensora da responsabilidade com o trabalho por meio do domínio da sala de aula e da austeridade em relação aos princípios com os quais um “bom professor” deve assumir e dar conta de sua função. Por isso, o principal motivo da atividade que predomina neste tipo ideal remete à satisfação com o trabalho realizado por meio do poder que lhe é conferido pela posição de professora.

O objetivo maior do cuidar e educar é “fazer com que a criança aprenda” com sucesso, dotando-lhe de capacidades para dominar o sistema da escrita e das habilidades necessárias ao futuro em sociedade, ou seja, promovendo sua socialização. Desse modo, a repetição incessante das letras do alfabeto e dos números, em várias atividades, se faz necessária para que haja aprendizagem por meio da memorização “eficiente” desse conteúdo. O “domínio” das letras do alfabeto e dos números passa a ser, então, um sinônimo de sucesso das crianças e conseqüentemente da professora.

O meio para alcançar esse objetivo é confessadamente a manutenção da autoridade das professoras em sala de aula, por meio de uma postura ativa que busca manter os educandos ocupados com tarefas escolares. Assim sendo, embora a professora tenda a discutir a aprendizagem das crianças, sua preocupação se volta de modo significativo mais para o trabalho que realiza, por meio do manejo de classe, do que necessariamente para a atividade intelectual que deveria ser realizada pela criança.

4.4.3 – Aprendizagem / Transformação

Este terceiro tipo ideal se diferencia do primeiro e do segundo porque nele a professora busca uma interação maior entre o seu saber e o saber do educando, bem

como entre a afetividade e a aprendizagem. Ele expressa uma tendência de que a professora cumpre com prazer, amor e responsabilidade o papel que exerce na instituição de EI. Assim sendo, prazer, amor e responsabilidade se traduzem “ferramentas” importantes no compromisso que ela desenvolve em relação à aprendizagem da criança. Nesse sentido, a vontade da criança para aprender sobre o “mundo letrado” implica também uma vontade da professora para aprender mais sobre a ação docente.

O presente tipo ideal foi formulado a partir da história singular da professora **Margarida**. Como se viu, a entrevistada realizou uma mudança radical de sua vida, não somente por meio da Educação, mas também através das várias coisas que aprendeu a fazer desde que deixou de ser empregada doméstica. Ela saiu da condição de uma pessoa discriminada por ser empregada doméstica para alcançar outros patamares profissionais, tais como a função de supervisora escolar que exerceu antes de chegar à sala de aula para ser professora da EJA. Nesse percurso, contou com a colaboração de pessoas importantes para ela, como a Secretária de Educação que lhe incentivava, constantemente, por acreditar nas suas potencialidades e que com ela partilhava muitas alegrias.

Nesse sentido, a motivação recebida da Secretária de Educação passa a ser interpretada pela professora como um direcionamento a ser observado em sua vida profissional. Isto é, a professora desenvolve uma atitude de sempre incentivar seus alunos a buscarem tal como ela a **transformação** de suas vidas por meio da satisfação que encontrou no ato de aprender. Aprender para essa professora é se apropriar de uma atividade e se satisfazer com as conquistas que ela pode promover. Além disso, é ter uma postura crítica diante das situações, reconstruindo significados que são forjados pela sociedade.

Dado que o meio social nem sempre é acolhedor, pois também exclui e discrimina, a história da professora **Margarida** demonstra que o saber exige do sujeito

o desenvolvimento de uma atividade intelectual que possa ser agradável do ponto de vista daquele que aprende.

Eu tenho muita dificuldade em escrever, redigir. Mas eu adoro quando eu estou estudando, quando eu estou fazendo, assim, um estudo com um grande grupo. Se eu estiver num grande grupo, eu gosto, eu aprendo muito... Mas, a gente aprende também com o aluno, a gente aprende com ele, com suas experiências. A gente nunca deve chegar, assim, na escola e dizer: - *meu aluno, ele não sabe de nada! ele num conhece nada!* porque ele conhece!... as frutas, por exemplo, ele só num sabe escrever o nome das frutas, mas ele conhece! As plantas também! Às vezes, eles sabem até muito mais o nome das plantas do que eu... Então, a gente aprende também com eles, porque eles num vem, assim, como um saco vazio... Eles têm o conhecimento, só que esse conhecimento a gente vai ajudar a sistematizar, né? Ele num sabe escrever,... não pinta direito, mas no dia-a-dia ele vai aprender, do jeito dele, da forma que ele sabe!... Porque o ensino é assim: é contínuo! É uma coisa que num é pra aprender tudo num dia só, numa hora só, ... é uma continuidade, desde a pré-escola até chegar... tem sempre que estar estudando, ... descobrindo novas formas, novos conhecimentos. (Margarida).

Assim sendo, a mobilização da professora está relacionada à eficiência de suas ações e à satisfação obtida por meio do próprio exercício da atividade. A partir desse fato, satisfazer-se no e pelo trabalho mobiliza ainda mais a professora a buscar novas fontes de informação para atender as demandas da sala de aula. O objetivo a ser perseguido é ampliar o aperfeiçoamento pessoal e profissional, tendo por base o cumprimento responsável do cuidar e educar, principalmente, no que concerne à preparação da criança para a vida na mesma proporção em que ela se prepara para essa função.

O meio utilizado para o alcance desse objetivo implica a busca de novas estratégias de ensino, e de novos saberes, por meio de sua instrumentalização didático-pedagógica. Tal processo se efetiva na troca de experiências com as colegas de trabalho, nos momentos de planejamentos, na leitura de revistas, livros e outras fontes de conhecimento, como a própria interação com as crianças, além da participação em cursos, seminários e palestras. Como se pode observar, a vontade de aprender da professora é mobilizada nesta tendência pelo prazer, pela satisfação com o exercício de suas atividades. Em adendo, tal satisfação é igualmente provocada pela

consciência de que sua condição humana se pauta pela incompletude do indivíduo, enquanto ser no mundo (cf. FREIRE, 2000).

4.4.4 – Incerteza / Experimentação

Este quarto e último tipo ideal se diferencia dos demais devido ao fato de que ele comporta uma instabilidade em relação ao saber, tanto da professora quanto da criança. Isto se justifica na medida em que o saber da professora e sua própria relação com o saber tornam-se imprecisos por oscilar na instabilidade de uma educação pautada ora por um valor moral ora por um conteúdo intelectual. Portanto, cuidar e educar, nessa perspectiva, implica uma atividade direcionada pelo conflito da sala de aula e por um processo de experimentação constante dos recursos técnicos e pedagógicos.

A história singular na qual me apoiei para a formulação deste tipo ideal foi a da professora **Estrela**. De acordo com sua narração, a professora começou a trabalhar na **incerteza** do que iria fazer em uma sala de aula para a qual tinha sido, literalmente, empurrada por sua irmã mais velha. Em outros momentos, a entrevistada, de modo bastante angustiado, conta também da incerteza e instabilidade em torno do planejamento, das imprecisões que devem ser corrigidas constantemente com a ajuda das colegas, as quais são consideradas uma “tábua de salvação” umas das outras. Por tudo isso, torna-se complexo para a professora a compreensão acerca da atividade de cuidar e educar crianças tão pequenas, considerando-se principalmente as situações imprevistas com as quais ela se depara no cotidiano da sala de aula, tais como as manifestações inevitáveis da curiosidade infantil acerca da sexualidade humana.

De acordo com o que apresentei no capítulo 3, a professora **Estrela**, assim como as demais colegas, tende a se deparar com situações “extraordinárias”, para as quais ela tem de encontrar necessariamente uma solução; seja logo de imediato, seja com um pouco mais de tempo. No rol dessas situações, descrevi o confronto com a

onda construtivista que angustiou o nosso país há alguns anos atrás, com as dificuldades inerentes ao cotidiano da escola, e das salas de aula, com a coordenação pedagógica, com as políticas para a EI, com os valores familiares na comunidade e com a agressividade das próprias crianças.

Em todos esses casos, a professora se vê diante de um grande e assustador desafio porque considera que seus saberes são insuficientes para enfrentar as situações com tranquilidade e segurança. Os resultados mais comuns desse enfrentamento implicam a busca de uma solução, para a qual só há uma maneira: aquela que ela sabe e/ou pode resolver sem muita certeza do que está fazendo. Nesse sentido, o conflito provoca um “deus-nos-acuda” que tende a diminuir a autoconfiança da professora e a provocar dúvidas quanto aos resultados obtidos, mesmo que eles tenham sido aparentemente satisfatórios.

Uma vez, um aluno disse assim: - *Tia, a “fulana” tá falando em priquito.* No momento em que a menina falou, eu estava, assim, fazendo uma outra coisa no quadro e não percebi. Aí, eu pensei logo e disse: - *Menino, e pra você, o que é priquito? Você pode dizer para a tia o que é priquito?* Aí, ele ficou, assim, inibido e não disse! Ela também não falou nada. Aí, eu disse assim: - *Você conhece um passarinho chamado priquito? Na sua casa, você conhece? É aquele que tem as peninhas verdes!* Mas, aí, eles disseram, assim: - *Mas, Tia, não esse priquito, aquele que você tá falando, aí, não! De peninha, não!* Aí, eu fiquei assim, pensando que eu falei o que não devia. Eu confesso que foi um erro meu por não ter dito na hora que “priquito” se tratava de um palavrão, e que... mas, eu fui, assim, pega de surpresa! A gente fica muito surpresa! Na hora, de repente, a gente parece que foge, eu num sei! Eu confesso que, na hora, me fugiu o que dizer e o que veio foi isso: que o priquito era aquele pássaro verde, que, inclusive, eu tinha um e que criava ele soltinho na minha casa! Eu sei que ele não matou a curiosidade dele, não. Mas, se num outro momento ele falar de novo, aí, então, eu vou saber dizer o que é priquito! (**Estrela**).

Como se pode perceber nesse exemplo, a atividade exige que a professora enfrente o problema dentro de suas possibilidades. Esse é certamente o motivo pelo qual a professora faz uso do diálogo como um meio estratégico de se desviar do conflito de idéias e significados com as crianças e alcançar o objetivo de resolver a situação.

Embora se configure como uma dificuldade mais pessoal do que profissional, não se pode deixar de admitir que a professora deveria contar com o apoio pedagógico da escola, a fim de que tais situações pudessem ser melhor discutidas entre ela e suas colegas. Na falta do apoio, a professora que se associa a esta tendência dominante fica submetida a seu próprio teste experimental, ao mesmo tempo em que cuida e educa as crianças na base da insegurança, da **incerteza** que caracteriza sua própria relação com o saber. As crianças por sua vez são, circunstancialmente, desautorizadas dos saberes que já construíram e com os quais se posicionam diante do mundo.

Poder-se-ia, inclusive, afirmar que a ação de cuidar e educar se transforma em um verdadeiro jogo de **experimentação**, tal como referido também por Lomonaco (1998). Esse jogo fica demonstrado especialmente quando a professora nos diz: “se num outro momento ele falar de novo, aí, então, eu vou saber dizer o que é ...”. Devido à experimentação constante, a professora não consegue precisar para si mesma se o que deveria desenvolver com as crianças seria uma atividade de estudo sobre a sexualidade, como um saber objetivado, ou se deveria desviar sua atenção para outros objetos. Isso sugere que falar sobre sexo, por exemplo, não seria apropriado para uma criança que se deseja educada, conhecedora das boas maneiras, tal como **Estrela** se referiu tantas vezes em suas falas. Portanto, torna-se difícil para a professora tomar consciência do objeto a ser estudado, bem como a própria consciência de si enquanto professora de crianças menores de seis anos.

Diante do que expus, acerca da construção dos saberes das professoras do CEIA e das tendências dominantes nas atividades que esses saberes orientam, o cuidar e educar implica no geral a preparação das crianças para o processo de escolarização baseada em uma formação intelectual, ética e moral quase familiar. Para isso, as professoras se valem de fatores fundamentalmente afetivos, a fim de conseguir o sucesso na gerência dos conteúdos planejados. De acordo com o que analisei, ensinar a ler, escrever e contar praticamente não prescinde da formação de atitudes, valores,

comportamentos e princípios, principalmente se as crianças moram com pais pouco afetivos, em uma comunidade violenta e de baixa renda.

Nesse sentido, as professoras tomam para si a função de dar afeto às crianças, ao mesmo tempo em que lhes transmitem alguns valores que deveriam ser ensinados pela família. Paralelamente, tratam da transmissão de saberes escolarizados, com base essencialmente nas atividades de ler, escrever e contar. Essa transmissão é, então, o que diferencia necessariamente seu papel daquele que deve ser exercido pelas mães das crianças. Como se pode inferir, fica mais do que evidente a necessidade de as professoras da EI, pelo menos nas condições em que se encontram no CEIA, contar com um pertinente apoio pedagógico e com o tempo justo no que concerne ao imperativo da reflexão, sistematização e transmissão eficaz de seu saber profissional no espaço escolar.

Assim sendo, é preciso estudar a relação com o saber dos professores, pois se a escola é um *lócus* de aprendizagem para as crianças, também o é para os docentes. Nesse sentido, tanto a Universidade como as demais instituições que formam professores precisam levar em consideração alguns instrumentos facilitadores da reflexão sobre a prática pedagógica, tais como, por exemplo, o registro e a discussão sistemática desses registros. Isto se faz necessário para que a ação docente não se transforme apenas em uma reação dos professores aos problemas enfrentados no cotidiano, mas possa ser vista como uma atividade por eles desejada e, tal como defendem Sacristán & Pérez Gómez (1998) e, posteriormente, Sacristán (1999), intencionalmente, relacionada a seus modos de pensar e de agir.

Consoante o que se viu no decorrer desta pesquisa, muitas exigências são feitas aos professores da EI da rede pública, no atual contexto desse espaço de práticas educativas específicas, e pouco lhes é ofertado, a começar por sua valorização salarial. O professor quer ser valorizado social e economicamente porque, sem dúvidas, ele se sente o portador do saber. Por conseguinte, é preciso garantir aos professores, tanto da EI como de qualquer outra etapa, o direito de construir seu saber, entrelaçando a

compreensão sobre a prática educativa à normatividade de sua gestão. E mesmo quando isto for iniciado, veremos que só será pertinente a avaliação sobre a qualidade do trabalho docente se lhes forem concedidas, igualmente, as condições objetivas necessárias para, além de relacionar o conhecer e o agir, poder, efetivamente, agir de acordo com seus pensamentos e aspirações educativas, oriundos dessa relação refletida.

NOTAS DE ARREIMATE

As conclusões são tão transitórias quanto os fatores que as possibilitaram ser formuladas

Mesmo quando o pesquisador não se considera como um militante ativo, mesmo quando não se interessa pela apropriação crítica de suas idéias ou pelo delineamento de alternativas de ação baseadas nos seus estudos, só o fato de se deparar, na prática da pesquisa, com certas situações exige uma tomada de posição. Nas ciências humanas e sociais, a neutralidade é não só um equívoco teórico, mas também uma impossibilidade prática; isto tem decorrências éticas que merecem a nossa atenção e cuidado.

(KRAMER, 2002b, p. 55)

Ao trabalhar com uma pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica, minha preocupação esteve centrada em compreender e descrever as relações do professor da Ei com seu mundo pessoal e profissional. Para isso, tornou-se indispensável a integração de elementos do universo individual com o social, conforme orienta Freitas (2002). Na qualidade de aprendiz de pesquisador, fui impelido a fazer parte da própria situação de pesquisa que me levou a desconsiderar, como se estampa na epígrafe acima, qualquer possibilidade de uma análise neutra, pois minhas ações, assim como seus efeitos, também se constituíram relevantes elementos de análise.

Nesse sentido, Charlot (2000; 2006), Bakhtin ([1953] 2000), Amorim (2001; 2002; 2003) e Freitas (2002; 2003) me ajudaram a compreender que uma pesquisa criteriosa não se constitui apenas pela “precisão” do conhecimento, mas pela

profundidade com que se trabalha e pela participação, no legítimo sentido do termo, tanto do pesquisador quanto dos sujeitos pesquisados. Assim, durante todo o andamento da pesquisa, procurei estar sempre atento a meu processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional por meio do qual pude também ressignificar algumas atitudes e realizar transformações, tanto no meu modo de pensar como de agir.

De acordo com Freitas (2002), “o mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa” (p. 26). Por isso, ao compreender que seu trabalho, suas opiniões e saberes são importantes a ponto de despertar o interesse de um pesquisador, as professoras se abriram às possibilidades de interação favorecendo o presente encontro entre sujeitos, o que tão bem caracteriza a atividade de pesquisa qualitativa. Entretanto, não se trata de algo tão simples, já que as experiências aqui relatadas podem dizer melhor do que eu.

Adentrar no universo das professoras do CEIA não constituiu uma tarefa fácil, embora não tenha sido para mim uma missão tão árdua. Senti muito prazer na convivência com aquelas mulheres que, além de me receber carinhosamente, ajudaram-me a perceber que ainda tenho muito a aprender em relação à pesquisa. Por conseguinte, o que trago neste relatório não se constitui a verdade plena dos fatos narrados, trata-se de um olhar que lancei sobre a realidade das professoras e a partir da qual teci algumas reflexões.

É com base nessas reflexões que agora me permito encaminhar algumas notas de arremate, haja vista as conclusões serem tão transitórias quanto os fatos que as possibilitaram ser formuladas. Nelas, busco não somente resumir os pontos relevantes que abordei nesta Tese, mas também expressar minha tomada de posição a respeito do que foi experienciado e relatado. Por isso, ainda que a **exotopia** necessária à pesquisa me force a um distanciamento mínimo, ele não estará totalmente isento de minhas opiniões e julgamentos.

PONTOS RELEVANTES DA PESQUISA

Ao buscar compreender a relação com o saber do professor da Ei, concluí que essa relação tem sido bastante fragilizada em suas dimensões epistêmica e identitária. Entretanto, como se viu, a fragilidade dessa relação pode ser entendida a partir da dimensão social que ela também comporta como uma situação momentânea no percurso do desenvolvimento profissional do professor. A análise mostra que o professor enfrenta suas dificuldades pessoais e profissionais, bem como as restrições impostas pela conjuntura institucional, em parceria com seus pares, ensinando o que sabem e aprendendo por meio da troca de experiências. O planejamento das aulas configura-se, portanto, como um contexto de formação relevante no qual se torna possível para esse professor, devido à ausência de outros investimentos, a construção efetiva de sua intencionalidade educativa.

Para ser mais detalhista, observei que a fragilidade da **dimensão epistêmica**, na qual está compreendida a relação do professor com seu mundo, diz respeito à apropriação da atividade docente com as crianças, convertida por ele em um processo de alfabetização. Apesar de se guiar quase sempre por essa interpretação, o professor também percebe suas contradições. Desse modo, alfabetizar as crianças menores de seis anos passa a representar uma atividade complexa, cuja apropriação não satisfaz ao professor. Isso ocorre devido ao fato de ele não se perceber consciente de ter-se apropriado devidamente da natureza indissociável do cuidar e educar. Nesse sentido, os dados me permitem afirmar que a fragilidade da relação epistêmica com o saber cuidar e educar pode ser vista como uma apropriação pouco reflexiva acerca desse saber.

No que diz respeito à **dimensão identitária**, a auto-estima do professor como ícone de sua relação consigo mesmo tende a ficar comprometida porque é permeada de uma desvalorização constante de seu trabalho por parte da gestão pública. Essa desvalorização da profissão e do profissional da Ei repercute, de modo especial, na identidade do professor e em sua prática porque fomenta um sentimento que passa a

tomar conta de suas ações no interior da escola: a insegurança. Por esse motivo, o professor “compra” facilmente para si a falsa idéia de que lhe falta necessariamente a formação.

Mas, se lhe é negada a formação, o professor não “cruza os braços” e desenvolve táticas de sobrevivência no interior da escola e da sala de aula. Durante o percurso da pesquisa, percebi que o professor tende a se perceber sujeito de sua atividade e, como tal, se constitui também por meio de contradições. Aliás, ele vive rodeado de tantas situações contraditórias que o próprio ato pedagógico chega a ser interpretado como uma ameaça a sua sobrevivência profissional. Assim sendo, é obrigado a “driblar” essas contradições, enfrentando os percalços do cotidiano escolar. Por isso, uma das táticas que o professor utiliza parece ser perceptível quando decide fazer apenas o que lhe é possível, mesmo que isso represente transformar a atividade de cuidar e educar em um questionável contato da criança com as letras e os números escritos.

Um outro ponto relevante da pesquisa diz respeito ao fato de que não é difícil ouvir a insistente preocupação do professor acerca do aprender a lidar com o comportamento do aluno, já que sua relação com esse outro, que é a criança, parece orientada por “velhos modelos” institucionalizados do trabalho docente. Esses modelos, principalmente os que regem as relações entre professor e aluno, funcionam como mais uma tática do professor para responder às exigências da situação pedagógica. Além de contrastarem com as atuais exigências legais para a EI, tais modelos já não satisfazem mais as necessidades de aprendizagem das crianças nem tampouco as do próprio professor.

Com efeito, as dificuldades enfrentadas pelo professor da EI, sejam elas de caráter infra-estrutural ou pedagógico, contradizem-se ainda aos discursos em torno da importância de sua função. Os dados da pesquisa mostraram que ao mesmo tempo em que o professor da EI tem sido considerado como o responsável pela etapa mais importante da Educação as lógicas institucionalizadas da administração pública têm

negligenciado as condições objetivas de trabalho e de salário desse professor. Ademais, o professor apresenta necessidades formativas que são demandadas pelas especificidades da própria atividade de cuidar e educar e que não são atendidas pela gestão pública.

Assim sendo, a **dimensão social** da relação com o saber do professor da EI nos possibilita compreender que a fragilidade flagrada em suas dimensões epistêmica e identitária não implica uma incapacidade desse sujeito, pois decorre das lógicas excludentes e contraditórias da gestão pública que o tem desqualificado para o trabalho junto às crianças. Não obstante essa fragilidade, a leitura em “positivo” da experiência profissional do professor da EI permite perceber que ele tem buscado descobrir seus próprios caminhos para o saber e o prazer, contradizendo as forças sociais que o cercam. Nesse sentido, tem enfrentado a negligência dos gestores públicos em relação às instituições pré-escolares quase de modo solitário.

Até mesmo a coordenação pedagógica da escola e as famílias, que poderiam se configurar como excelentes parceiros, estão distantes desse processo. Por isso, o professor conta como um modo otimista e informal de aperfeiçoamento, apenas, com a troca de experiências que a interação com os colegas de trabalho possibilita no decorrer do planejamento das aulas e intuitivamente com as próprias crianças. Dessa maneira, ele tem aprendido sua função, e construído seus saberes, de acordo com a convergência que se impõe no momento em que se encontra em relação com as crianças, durante a situação pedagógica. Portanto, aprender para esse professor é tornar-se capaz de enfrentar com tranquilidade as surpresas e imprevistos, principalmente da relação com a criança.

No que diz respeito aos móveis do professor, sua satisfação e sua permanência na EI estão quase sempre vinculadas à correspondência de expectativas na aprendizagem das crianças, principalmente acerca de conteúdos que envolvem a prática da leitura, da escrita e das operações aritméticas. Assim sendo, a atividade de ensinar crianças menores de seis anos, ou seja de cuidar e educar, implica de modo

particular uma preparação para o futuro, transmitindo-lhe além das noções em torno da leitura e da escrita de letras e números valores morais e sociais de que ela precisará para “vencer na vida”. O professor da EI entende, entretanto, que a transmissão de tais saberes à criança não pode prescindir de relações afetivas, baseadas, quase que exclusivamente, em uma atmosfera de respeito e confiança.

Nessa direção, para “vencer na vida” exige-se, além de ser moralmente educado, ser alfabetizado. Em consonância com essa idéia, a ação de alfabetizar é vista como sinônimo de inclusão e de participação da criança na comunidade dos que sabem ler e escrever, ou seja, dos vencedores. Em outros termos, alfabetizar pode ser compreendido na visão do professor como ensinar as crianças a codificar e decodificar, mesmo que esse aprendizado mostre suas contradições e limitações. Como se viu na análise, as crianças preferem a brincadeira ao estudo das vogais porque não encontram sentido nessa última atividade.

Desse modo, na busca de contruir saberes para melhor lidar com a criança o professor da EI parece se alternar entre as dimensões ora do cuidar ora do educar porque não se apropriou devidamente da indissociabilidade entre essas duas ações. Nesse sentido, os saberes construídos por ele são orientados por determinadas tendências dominantes que se manifestam na sua relação com a específica atividade de cuidar e educar. Por meio de tais tendências, expressas nos tipos ideais, é possível inferir os sentidos que o professor da EI atribui a sua atividade junto às crianças com as quais convive e trabalha.

De acordo com a análise empreendida, a função do professor da EI é compreendida pela maioria dos sujeitos como algo que depende, fundamentalmente, de sua **aproximação** com a criança e é expressa pela afetividade entre ambos. Para os demais, o cuidar e educar implica paralelamente uma postura ativa do professor para a **instrução** escolar da criança; uma **transformação** de suas vidas e da vida das crianças, e, sobretudo, uma **experimentação** constante na busca de amenizar a incerteza das situações difíceis e imprevistas da sala de aula. Por essa razão, a ajuda

aos docentes na tomada de consciência da sua capacidade de construir e formalizar saberes é uma das virtudes essenciais a serem discutidas para um projeto de instituição escolar.

IMPLICAÇÕES DA PESQUISA REALIZADA

Os resultados deste trabalho apontam para algumas implicações relevantes, as quais não poderiam deixar de ser aqui elucidadas. A inspiração para tal vem das palavras de Kramer (2002b), para quem “o trabalho científico não precisa gerar resultados, suscitar ações nem ser incorporado às políticas”. Embora o caráter abnegativo da pesquisa já garanta a fecundidade da produção do conhecimento, segundo a mesma autora, fatos como a grande desigualdade social brasileira e a exclusão dela decorrente acabam “por transformar um pesquisador comprometido com a sociedade em intelectual crítico que, além de produzir ciência, quer interferir” (p. 54). Desse modo, assinalar implicações se faz necessário para suscitar uma tomada de posição principalmente dos segmentos competentes.

Em primeiro lugar, cabe aos municípios e as suas respectivas secretarias de educação pensar na oferta da EI como um direito da criança e não apenas como um cumprimento paliativo de metas e/ou obrigações administrativas. Por isso, ao empreender a estruturação de ambientes para o desenvolvimento dessa prática educativa, devem-se perceber a necessidade de oferecer igualmente condições objetivas para que os professores possam melhor desempenhar sua função, de acordo com as especificidades que a ela são inerentes. Por conseguinte, tais condições devem assegurar o cuidado e a educação com qualidade dos quais as crianças são merecedoras por direito constitucionalmente garantido.

Entretanto, não bastam apenas instituições com aspecto de limpeza, com espaços amplos, arejados, naturais, alegres e equipados com brinquedos e boa alimentação. É preciso cuidar também de uma boa proposta pedagógica e assegurar aos realizadores dessa proposta, geralmente os professores, uma habilitação

adequada, com remuneração digna, além de um acompanhamento freqüente e sistemático por parte dos gestores educacionais. Fornecer apoio pedagógico, psicológico, financeiro e institucional aos professores denotará para eles uma motivação extra, que pode desencadear uma maior mobilização no que concerne ao comprometimento com sua atividade e com a aprendizagem de novos saberes.

Consoante essa reflexão, não se pode pensar em inovação de práticas educativas sem considerar também a necessidade de explicitação dos conceitos e dos fins dessas práticas dentro de um debate, amplo e intenso, sobre as vantagens e inconvenientes de um ou de outro dispositivo de ensino (cf. PERRENOUD, 1993; 2002). Em outros termos, isto traduz o imperativo de se criar nas escolas um espaço de reflexão para o professor, cujo desenvolvimento profissional seja uma finalidade a ser perseguida. Portanto, a construção ou apropriação de novas idéias e posturas, da intencionalidade educativa e das múltiplas possibilidades de interação constituem-se como processos nos quais a participação exige prioritariamente um contexto de comunicação entre os pares no seio da escola, tal como se viu no planejamento das professoras do CEIA.

Como já é do nosso conhecimento, esses processos se materializam nos saberes que são mobilizados e articulados pelas competências. Por isso, elas são defendidas por Perrenoud (2000a; 2000b) porque colaboram na construção de uma ponte necessária entre o saber de cada um e o saber de seu outro, entre a atividade coletiva e a experiência individual e, finalmente, entre as manifestações da tradição e da exploração do novo. Nesse sentido, é preciso desenvolver redes de relações entre todos os atores da escola, a fim de ampliar os saberes docentes e de compreender as múltiplas relações com o saber do professor, sem julgamentos, acusações nem tampouco hierarquias que são facilmente criadas entre os docentes dos diferentes níveis de ensino (cf. TARDIF, 2002a).

Por último, compreendo que pensar em iniciativas específicas de formação para os professores da Ei também se apresenta como uma ação extremamente

urgente e necessária para que se possa efetivar uma relação com o saber mais satisfatória e significativa. Apesar de tais iniciativas já serem uma “bandeira” erguida pela Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2003), ainda estamos a dever aos professores uma formação que assegure reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, produzida a partir dos saberes engendrados em seu cotidiano, articulando-os à produção teórica sobre a área em que atuam. Nesse sentido, tanto a Universidade, enquanto instância formadora, assim como as equipes das secretarias municipais de educação precisam repensar suas ações para que sejam realmente promotoras da formação e da valorização dos profissionais que atuam em nossas creches e pré-escolas.

A ação dos formadores, nas mais diversas iniciativas de formação, incluídas as promovidas pela Universidade, quase não aparece nas falas do professor da EI como relevante, e que contribua, efetivamente, em sua relação com o saber. Se isto não está ocorrendo, o problema talvez resida no fato de que estejamos intelectualizando demais a docência, como sugere Formosinho (2005), ou necessitando de um projeto político-pedagógico de curso específico para os docentes da EI, como defende Leite (2005). Quiçá, ainda, ele exista porque faltam às faculdades de educação o desenvolvimento e acompanhamento de bons projetos de formação continuada, assim como sugere Nicolau (2005).

Isto é preocupante do ponto de vista acadêmico porque, como professor universitário, pergunto-me sobre os subsídios da formação de professores para a melhoria da educação. Nesse sentido, a Universidade precisa realizar uma autocrítica, comprometendo-se não somente com os processos de formação por ela sistematizados, mas também com a elaboração de projetos de formação contínua, os quais possam integrar pesquisa, ensino e extensão. Enfim, é preciso, sem dúvidas, repensar o papel da formação que os docentes estão recebendo no âmbito da Universidade e principalmente aquelas com vistas a sua atuação na EI.

Da experiência que realizei com meus alunos, a qual foi relatada nesta tese, pude perceber que é extremamente necessário aproximar os graduandos da realidade da escola. Em primeiro lugar porque, mesmo que tenhamos como alunos alguns sujeitos que já trabalham em escolas, muitos deles ainda não vivenciam essa realidade como professor. Em segundo lugar, porque a experiência desde cedo com o contexto escolar tende a diminuir a distância entre o pensar e o fazer e a eliminar a polêmica idéia de que não se constrói saberes nos espaços escolares. Por esse motivo, promover a pesquisa entre os alunos da graduação constitui-se uma oportunidade ímpar para que eles possam escutar, observar e construir, na relação com o outro, muitos dos significados que o ajudarão, certamente, a desenvolver uma compreensão bem mais abrangente acerca da experiência docente.

ABERTURA PARA OUTRAS PESQUISAS

Em função do tempo de que dispunha e dos objetivos que tracei para a presente pesquisa, a Tese foi-se construindo de um jeito que algumas lacunas foram surgindo e deixaram de ser, devidamente, preenchidas. Entretanto, aprendi que isso não se configura em um prejuízo para meu trabalho haja vista nenhum empreendimento dessa natureza ter a pretensão de bastar-se a si mesmo. Portanto, as “brechas” que aqui consegui visualizar podem ser agora direcionadas para sugestões de novas pesquisas.

Assim sendo, gostaria de começar esse “balanço” de lacunas a partir da própria temática da pesquisa. Penso que a questão da relação com o saber do professor da Ei pode tomar um outro aspecto se esse professor pertencer ao gênero masculino. Logo, como uma primeira sugestão para a continuidade desta pesquisa, considero, extremamente, pertinente conhecer os móveis de um homem para atuar na educação de crianças menores de seis anos.

Isto se justifica porque se a Ei foi tomada, durante muito tempo, como um trabalho apropriado ao gênero feminino (cf. ROSEMBERG, 2000; OLIVEIRA, 2005),

algumas questões a esse respeito me saltam como bastante salientes. Entre elas, posso destacar: De que maneira um professor do sexo masculino lida com determinadas situações de afetividade com as crianças? Que tipos de preconceito ele está sujeito a enfrentar? De que maneira lida com esses preconceitos? Que saberes são privilegiados por um professor do sexo masculino no exercício da atividade de cuidar e educar? Que sentido ele atribui a essa atividade?

Além dessas questões, infiro que a relação com o saber do professor da EI, seja do gênero feminino ou masculino, possa apresentar características diferenciadas se compararmos sua atividade no contexto da escola pública e da escola privatizada. Tal inferência se explica pelo fato de que na relação com o saber está implícito também o sentido que as pessoas conferem às situações que estão vivenciando e aos locais onde elas ocorrem. Logo, por se tratarem de conjunturas diferenciadas, suas características tendem a interferir no sentido que é atribuído pelos professores à função de cuidar e educar, bem como a sua aprendizagem.

Como uma segunda sugestão, poder-se-ia empreender uma pesquisa sobre a **relação com saber** do professor da EI na escola particular. Entretanto, que essa sugestão não seja compreendida como uma simples comparação entre posições de atores sociais, mas como uma observação dos investimentos que o professor faz em relação ao seu trabalho naquela ambiência. A curiosidade estaria, exatamente, em conhecer as aquisições, em termos de saber, que o professor é mobilizado a efetuar em outro contexto que não o da instituição pública. Um pergunta sobre esse aspecto seria: Qual o sentido que o professor da EI atribui a sua função na escola privada, considerando a população que atende e as exigências típicas desse atendimento? Afinal, a exemplo de pesquisas como a de Silveira (2005), os contrastes entre o ensino público e o privado estão sempre inseridos no universo dos significados que expressam situações sócio-culturais e políticas, historicamente, construídas nas quais se efetivam as diferenças.

Por fim, sugiro, como mais uma possibilidade de ampliar a pesquisa e dar-lhe continuidade, que se estude as representações presentes na rede de significados que é a relação com o saber. Isto se justifica porque, segundo Charlot (2000), o sujeito constrói representações que estão inclusas, em geral, em sua relação com o saber, a qual é composta por conteúdos de pensamento postos em relação. Portanto, torna-se viável tal estudo uma vez que as representações se referem a elementos dos sistemas de representação social, como bem demarca Gilly (2001), e a relação com o saber diz respeito às relações existentes entre tais elementos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**. Campinas-SP: v. 14, n. 3 (42), 2003. pp. 13-24.
- ABRIC, J.C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (ORG.). **As representações sociais**. Trad. ULUP, L. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. pp. 155-171.
- ALMEIDA, M.S.A. de. **Na amizade de Deus: uma nova proposta – educação infantil**. São Paulo: FTD, 2004.
- ALMEIDA, O.A. A educação infantil na história, a história na educação infantil. Palestra proferida no **14º. Congresso Brasileiro de Educação Infantil - OMEP/BR/MS**. Campo Grande/MS: Palácio Popular da Cultura, de 10 a 13 de julho de 2002.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ALVES, N. (ORG.) **Formação de Professores: pensar e fazer**. 7.^a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In. BRAIT, B. (ORG.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. pp. 95-114.
- AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica . In. FREITAS, M.T.A; JOBIM E SOUSA, S. & KRAMER, S. (ORGS.) **Ciências Humanas e Pesquisa: Leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, pp. 11-25.
- AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 116. jul. 2002, pp. 7-19.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- ANDALÓ, C.S.A. **Fala professora: repensando o aperfeiçoamento docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ANGOTTI, M. Semeando o trabalho docente. In.: OLIVEIRA, Z.M.R. (ORG.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 5.^a ed. São Paulo: Cortez, 2001. pp. 51-68.

APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre: ArtMed, 1989.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, J.C. & DIEB, M. A educação dialógica e o dialogismo: o educador freireano é um sujeito bakhtiniano. In. OLINDA, M.E.B. & FIGUEIREDO, J.B. **Formação Humana e Dialogicidade em Paulo Freire**. Fortaleza: Edições UFC, 2006a, pp. 181-194.

ARAÚJO, J.C. & DIEB, M. Meu aluno escreveu “iscada” e “pechi”: o que devo fazer?. In. **Revista Vida & Educação**. Ano 3, n.º 9. Fortaleza: Editora Brasil Tropical/UNDIME, 2006b, pp. 40-41.

ARAÚJO, J.C. **Os chats: uma constelação de gêneros na Internet**. Tese (Doutorado em Lingüística) Fortaleza: PPGL-UFC, 2006.

ARAÚJO, J. C. Chat educacional: o discurso pedagógico na Internet. In. COSTA, N. B. (ORG.). **Práticas discursivas: exercícios analíticos**. São Paulo: Pontes, 2005. pp. 95-109.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In. BARBOSA, J. G. (ORG.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFSCAR, 1998. pp.24-41.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gêneros. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.º 117, 2002. pp. 127-147.

BAGNO, M. O que é pesquisa para você, professor? In. BAGNO, M. **Pesquisa na Escola: o que é, como se faz**. 14.ª ed. São Paulo, SP: Loyola, 2003. pp. 16-23.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARRETO, M.S. & DIEB, M. A formação e a prática docentes: interligações políticas e pedagógicas. In. OLINDA, M.E.B. & FIGUEIREDO, J.B. **Formação Humana e Dialogicidade em Paulo Freire**. Fortaleza: Edições UFC, 2006, pp. 195-208.

BASSEDAS, E., HUGUET, T. & SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Trad. OLIVEIRA, C.M. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. **La escuela capitalista en Francia**. Madrid: Siglo XXI, 1975.

BENEVIDES, A. S. Leitura e construção de identidades na formação docente. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. Vol. 3, n.1. UNISUL-SC: Jul/Dez, 2002.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I – Magia e Técnica, Arte e Política / Ensaios sobre Literatura e História da Cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BIASI-RODRIGUES, B. **Estratégias de condução de informação em resumos de dissertações**. Tese (Doutorado em Lingüística). Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 1998.

BOCK, A.M.B. Eu caçador de mim: pensando a profissão de psicólogo. In. SPINK, M.J.P. (ORG.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. pp. 280-291.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, A. & MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Trad. KÜHNER, M. H. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOWLES, S. & GINTIS, H. **La instrucción escolar en la América capitalista**. Madrid: Siglo XXI, 1981.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC-SEIF, 2003 (Documento Preliminar).

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC-SEF, Volume 1, 2001.

BRASIL. DCNEI. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Parecer CEB-CNE n.º 22/98, aprovado em 17/12/98, Resolução CEB-CNE n.º 1/99. Diário Oficial, Brasília, 13/04/1999, Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano decenal de Educação para todos**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRUNER, J. **Uma nova teoria de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1966.

BRZEZINSKI, I. (ORG.) **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BUJES, M.I.E. Escola Infantil: Pra que te quero? In. CRAIDY, C. & KAERCHER, G. (ORGS) **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001, pp. 13-22.

CAMACHO, L.M.Y. & BELTRAME, S.A.B. **Usos e abusos da etnografia na Educação**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_usos_e_abusos.asp?f_id_artigo=21> Acesso em dez/2003.

CAMPOS, M. M. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In. BRASIL. **Por uma política de formação do profissional da educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

CAMPOS, M.M, ROSEMBERG, F. & FERREIRA, I.M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

CAMPOS, M.M., CROSBAM, M.W., PAHIM, R. & ROSEMBERG, F. Profissionais de creche. **Cadernos CEDES**, n.9. Campinas – SP, 1991.

CANAU, V.M. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In. CANAU, V.M. (ORG.) **Didática, currículo e saberes escolares**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp. 149-160.

CANAU, V.M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANAU, V.M. (ORG.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. pp. 69-90.

CANESIN, M.T. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para as Ciências Sociais e Educação. In.: ROSA, D.E.G & SOUZA, V.C. (ORGS.). **Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARNEIRO, M.T. & SOARES, T.M.Z. Representação social em testes da mídia. In.: PAULIUKONIS, M.A.L. & GAVAZZI, S. (ORGS.) **Texto e discurso: mídia, literatura e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. pp. 62-70.

CENPEC & LITTERIS. O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In. CHARLOT, B. (ORG.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Trad. MURAD, F. Porto Alegre: Artmed, 2001. pp. 33-50.

CERISARA, A.B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da Educação Infantil. In.: FARIA, A.L.G. DE & PALHARES, M.S. (ORGS.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados – FE-UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCAR; Florianópolis: Editora da UFSC, 2003. pp. 19-50.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios a uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas – SP: Autores Associados – ANPED. vl 11, n. 31. jan./abr., 2006, pp. 7-18.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. O saber, a exclusão escolar e pesquisa em Educação. (entrevista). **Revista Educação em debate**. Ano 24. vl. 1. nº 43. Fortaleza: Edições UFC, 2002a. pp. 115-119.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In. PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (ORGS.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002b. pp. 89 – 108.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Ano 4, nº 08, jul/dez. Porto Alegre: UFRGS, 2002c. pp. 432-443.

CHARLOT, B. A noção de relação com saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In. CHARLOT, B. (ORG.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Trad. MURAD, F. Porto Alegre: Artmed, 2001. pp. 15-31.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. MAGNE, B. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 97, 1996. pp. 47-63.

CHARLOT, B. **L'École en mutation**. Paris : Payot, 1987.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHARLOT, B., BAUTIER, E. & ROCHEX, J-Y. **École et savoir dans les banlieues et ailleurs**. Paris : Armand Colin, 1992.

CIAMPA, A.C. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CLOT, Y. Methodologie en clinique de l'activité: l'analyse du sosie. In.: ROUAN, G. & SANTIAGO, M. (ED.). **Les methodes qualitatives en Psychologie**. Paris: Dunod, 2001, pp. 42-59.

COSTA, M.F.V. Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico. In. CRUZ, S.H.V. & PETRALANDA, M. (ORGS.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Edições UFC, 2004, pp. 232-256.

CRUZ, S.H.V. A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará: a construção de um caminho. In. MACHADO, M.L.A. (ORG.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. pp. 224-232.

CRUZ, S.H.V. Qualidade e currículo na Educação Infantil. Comunicação apresentada em mesa redonda intitulada Educação Infantil: desafios à teoria e à prática, por ocasião do **XI Encontro de Educação Infantil / IV Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil**. Natal - RN: UFRN, de 25 a 27 de agosto de 2004a.

CRUZ, S.H.V. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. In. CRUZ, S.H.V. & PETRALANDA, M. (ORGS.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Edições UFC, 2004b, pp. 127-150.

CRUZ, S.H.V. Tá quente ou tá frio?: A creche comunitária na perspectiva da criança. [CD-ROM] **Anais do 14.º Encontro Brasileiro de Educação Infantil da OMEP Brasil**. Campo Grande, 2002.

CRUZ, S.H.V. **Desenvolvimento e aprendizagem da criança**. Fortaleza: SEDUC-CE, 2000a (Série Ensinando e Aprendendo v. 2).

CRUZ, S.H.V. **Infância e educação infantil: resgatando um pouco da historia**. Fortaleza: SEDUC-CE, 2000b (Série Ensinando e Aprendendo v. 1).

CRUZ, S.H.V. Reflexões acerca da formação do professor da educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.º 97, 1996, pp.79-87.

DAHLBERG, G., MOSS, P. & PENCE, A. **Qualidade na Educação da primeira infância: perspectivas modernas**. Trad. LOPES, M.F. – Porto Alegre: ArtMed, 2003.

DAMIS, O.T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In. VEIGA, I.P.A. & AMARAL, A.L. (ORG.) **Formação de professores: políticas e debates**. São Paulo: Papirus, 2002. pp. 97-130.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DIEB, M. A educação infantil na LDB: pressupostos antropológicos, éticos e sociológicos. In. ARAÚJO, J.C. & DIEB, M. (ORGS.). **Linguagem & Educação: fios que se entrecruzam na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 225-243.

DIEB, M. Educação infantil: espaço de representações sociais e de relações com o saber. [CD – ROM]. Caxambu-MG: **29ª reunião anual da ANPED** – GT nº08 – 15 a 18 de outubro de 2006.

DIEB, M.H. **Educação Infantil e formação docente: um estudo em representações sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Fortaleza: PPEDB-UFC, 2004a.

DIEB, M.H. A formação docente na educação infantil e as representações sociais do professor sobre a sua profissão. In. CRUZ, S.H & PETRALANDA, M. **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Edições UFC, 2004b, pp. 84-104.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Março/ 2002, pp. 139-154.

EDWARDS, C. Parceiro, promotor do crescimento e guia: os papéis dos professores de Reggio em ação. In.: EDWARDS, C.; GANDINI, L. & FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Trad. BATISTA, D. Porto Alegre: ArtMed, 1999, pp.159-176.

ESTEVE, J.M. Condiciones sociales del trabajo de los docentes. In. RIVAS FLORES, J.I. (COORD.). **Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?** Málaga: Ediciones Aljibe, 2000. pp. 13-27.

FERREIRA, T. F. O perfume da *Fulô do Mato* assuense: o romantismo na obra de Renato Caldas. In. ARAÚJO, J.C. & DIEB, M. (ORGS.). **Linguagem & Educação: fios que se entrecruzam na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp.127-140.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 1991.

FONSECA, T.M.G. Epistemología. In. STREY, M.N. *et al.* **Psicologia Social contemporânea: livro-texto**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. pp. 36-48.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de professores de infância: potencialidades e dilemas. In. MACHADO, M.L.A. (ORG.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. pp. 169-188.

FORNEIRO, L.I. A organização dos espaços na educação infantil. In. ZABALZA, M.A. (ORG.). **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. NEVES, B. A. Porto Alegre: ArtMed, 1998. pp. 229-281.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREITAS, A. C. de & AMARILHA, M. Os filhos da carochinha: contando e recontando histórias. In. ARAÚJO, J.C. & DIEB, M. (ORGS.). **Linguagem & Educação: fios que se entrecruzam na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 141-157.
- FREITAS, M.G.F. Fazer-de-conta que é adulto, habitando um mundo guiado pelo desejo: considerações sobre o brincar e a psicanálise para a educação infantil. In. CRUZ, S.H & PETRALANDA, M. **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Edições UFC, 2004, pp. 257-283.
- FREITAS, M.T.A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In. FREITAS, M.T.A; JOBIM E SOUSA, S. & KRAMER, S. (ORGS.) **Ciências Humanas e Pesquisa: Leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, pp. 26-38.
- FREITAS, M.T.A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 116. jul., 2002, pp. 21-39.
- FREITAS, M.E. de. **Viva a tese: um guia de sobrevivência**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade** (1905). Trad. SALOMÃO, J. Rio de Janeiro: Imago, v. 7, 1980.
- FREUD, S. **Caso Dora**. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- GAMBOA, S.S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In. GAMBOA, S.S. (ORG.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. pp. 84-110.
- GAUTHIER, J. & GAUTHIER, L.S. A relação com o saber de alunos, pais e professores de escolas da periferia de Salvador, Bahia : estudo sóciopoético. In. CHARLOT, B. (ORG.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Trad. MURAD, F. Porto Alegre: Artmed, 2001. pp. 71-88.
- GAZZOLA, A.L.A. **Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior: propostas de emendas da ANDIFES**. Brasília: ANDIFES, 2005.
- GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 3. ed. Trad. JOSCELYNE, V.M. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (ORG.). **As representações sociais**. Trad. ULUP, L. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. pp. 321-341.
- GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1983.
- GOMES, P.B.M.B. Os materiais artísticos na educação infantil. In. CRAIDY, C. & KAERCHER, G. (ORGS) **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001, pp. 109-121.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7.ed. Trad. COUTINHO, C.N. Rio de Janeiro - RJ: Civilização Brasileira, 1989.
- GUARESCHI, P. Alteridade e relação: uma perspectiva crítica. In. ARRUDA, A. (ORG.) **Representando a alteridade**. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. pp. 149-161.
- GUARESCHI, P. Ética. In. STREY, M.N. *et al.* **Psicologia Social contemporânea: livro-texto**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. pp. 49-57.
- HADDAD, L. **Ecologia do desenvolvimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: FE-USP, 1997.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HARRÉ, R. Gramática e léxicos, vetores das representações sociais. In: JODELET, D. (ORG.). **As representações sociais**. Trad. ULUP, L. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. pp. 105-121.
- HOFFMANN, J.M.L. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- IBARROLA, M. A recente experiência mexicana de formação básica e contínua de professores. In. SERBINO, R.V. *et al* (ORGS.). **Formação de Professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. pp. 69-84.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, D. (ORG.). **As representações sociais**. Trad. ULUP, L. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. pp. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Re(des)cobrimo o outro: para um entendimento da alteridade na teoria das Representações Sociais. In: ARRUDA, A. (ORG.) **Representando a alteridade**. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. pp. 69-82.

JUNQUEIRA-FILHO, G. de A. A Educação do educador: a pedagogia respondendo às paixões. In.: OLIVEIRA, Z. M. R. (ORG.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. pp. 177-187.

KAËS, R. Psicanálise e representação social. In: JODELET, D. (ORG.). **As representações sociais**. Trad. ULUP, L. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. pp. 67-90.

KLEIN, M. Personificação do brincar das crianças (1929). In: KLEIN, M. **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos - 1921-1945**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Obras completas de Melanie Klein, v. 1) p. 228-239.

KRAMER, S. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M.L.A. (ORG.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. pp. 117-132.

KRAMER, S. De que professor precisamos para a Educação Infantil?: uma pergunta, várias respostas. **Pátio Educação Infantil**. Ano 1, n.º 2. Ago./Nov. 2003.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate**. Disponível em: < www.anped.org.br/24/T0752393686166.doc>. Acesso em 22/dez/2002a.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 116, julho, 2002b. pp. 41-59.

KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência - notas sobre seu papel na formação. In: **A Magia da Linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001. pp. 101-121.

KUHLMANN JR. Educação Infantil e currículo. In.: FARIA, A. L. G. & PALHARES, M. S. (ORGS.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados – FE-UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCAR; Florianópolis: Editora da UFSC, 2003. pp. 51-65.

LACAN, J. **Mais, ainda**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

LACAN, J. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LANE, S. T. M. Linguagem, pensamento e representações sociais. In.: LANE, S. T. M. & CODO, W. (ORGS.). **Psicologia Social, o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. pp. 32-39.

LEITE, Y.U.F. Formação dos profissionais em Educação Infantil: pedagogia x normal superior. In. MACHADO, M.L.A. (ORG.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2005. pp. 189-196.

LEONTIEV, A. The problem of activity in Psychology. In.: WERTSCH, J. V. (ED.) **The concept of activity in soviet Psychology**. New York: Sharpe, 1979. pp. 37-71.

LEONTIEV, A **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ed. Ciências del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. **Le développement du psychisme**. Paris : Éd. Sociales, 1976.

LOIOLA, F.A. As estratégias de ensino e aprendizagem (entrevista). **Revista Vida & Educação**. Ano 02. nº 06. Fortaleza: UNDIME/BRASIL TROPICAL, 2005. pp. 10-13.

LOIOLA, L.J.S.L. Formação continuada e pesquisa colaborativa: re-conhecendo e re-construindo o saber prático contextualizado das professoras da educação infantil. In. CRUZ, S.H & PETRALANDA, M. **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Edições UFC, 2004, pp. 68-83.

LOMONACO, B. P. A relação com o saber de crianças e jovens de zona rural: dados preliminares de pesquisa. In: **Colóquio do LEPSI**. São Paulo: IP/FE-USP, 4., 2002.

LOMONACO, B. P. **Les sens, les savoirs, les saveurs: apprendre à l'école primaire**. Thèse de doctorat – France: Université de Paris VIII, 1998.

LOUREIRO, M.C.S. Representações sociais e formação de professores. In. CAMPOS, P.H.F. & LOUREIRO, M.C.S. (ORGS.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2003, pp. 105-116.

LUCCHESI, I. Walter Benjamin e as questões da arte sob o olhar da hipermodernidade. **Comum**. Rio de Janeiro. v. 11. n. 25. jul./dez., 2005, pp. 57-91.

MACHADO, M.L.A. Educação Infantil e sócio-interacionismo. In. OLIVEIRA, Z.M.R. (ORG.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. pp. 25-50.

MACHADO, M.L.A. **Formação profissional para a Educação Infantil: subsídios para a idealização e implementação de projetos**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: PUC-SP, 1998.

MACHADO, M.L.A. Instrumentos metodológicos do professor e do coordenador pedagógico da criança de 0 a 6 anos. **15ª. Reunião Anual da ANPED**. Caxambu-MG: ANPED, 1992.

MADEIRA, M.C. *et alii*. Os sentidos do ser professor. **ANAIS da III Jornada Internacional e I conferência Nacional sobre as Representações Sociais**. [CD – ROM]. Rio de Janeiro: UERJ, 2003. pp. 2590-2607.

MADEIRA, M.C. **Representações sociais de professores sobre a própria profissão: à busca de sentidos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/2027t.htm>>. Acesso em: ago. de 2003.

MAFFIOLETTI, L.A. Práticas musicais na escola infantil. In. CRAIDY, C. & KAERCHER, G. (ORGS.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001, pp. 123-134.

MAMEDE, I. Professoras alfabetizadoras: quem são, o que pensam e como alfabetizam. In. CRUZ, S.H & HOLLANDA, M. P. (ORGS.) **Linguagem e Educação da criança**. Fortaleza: Edições UFC, 2004. pp. 23-41.

MARKERT, W. Educação profissional e competência: mudanças no mundo do trabalho e conceitos pedagógicos para o ensino técnico. In. ZIBAS, D., AGUIAR, M.A. & SIMÕES, S. (ORGS.) **O Ensino Médio e a reforma da Educação Básica**. São Paulo: Ed. Plano, 2002.

MORAES, M.C.M. Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente. In. MORAES, M.C.M. (ORG.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pp. 07-19.

MOSCOVICI, S. Por que estudar representações sociais em psicologia? **Vida & Saúde**, 30 (1), 2003. pp.11-30.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (ORG.). **As representações sociais**. Trad. ULUP, L. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. pp. 45-66.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In. GUARECHI, P.A. & JOVCHELOVITCH, S. (ORGS.). **Textos em Representações Sociais**. 4.^a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSS, P. & PENCE, A. (EDS.) **Valuing quality in early childhood services: new approaches to defining quality**. London: Paul Chapman Publishing, 1994. pp. 1-9.

MOSS, P. Para além do problema da qualidade. In. MACHADO, M.L.A. (ORG.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. pp. 17-25.

MOTA, E. A. D. A prática e a teoria: uma transversalidade possível no trabalho docente. In. ARAÚJO, J.C. & DIEB, M. (ORGS.). **Linguagem & Educação: fios que se entrecruzam na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp.175-191.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologias em análise de gêneros. In. KARWOSKI, A.M., GAYDECZKA, B. & BRITO, K.S. (ORGS.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória: Kaygangue, 2005b. pp. 179-202.

MOYLES, J.R. **Só brincar?: O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

MRECH, L. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MRECH H, L. **O espelho partido e a questão da deficiência mental em seu vínculo com as estruturas de alienação no saber**. Tese (Doutorado em Psicologia do Escolar). São Paulo: IP-USP, 1989.

NASCIMENTO, M.E.P. Os profissionais da Educação Infantil e a nova lei de diretrizes e bases da Educação nacional. In. FARIA, A.L.G. & PALHARES, M.S. (ORGS.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados – FE-UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCAR; Florianópolis: Editora da UFSC, 2003. pp. 101-120.

NICOLAU, M.L.M. As universidades nos projetos de formação continuada: impactos e resultados. In. MACHADO, M.L.A. (ORG.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. pp. 197-202.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In. SERBINO, R.V. *et al*(ORGS). **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. pp. 19-39.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In. NÓVOA, A. (ORG.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. pp. 15-34.

ODDONE, I., RE, A. & BRIANTE, G. **Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail**. Paris: Editions Sociales, 1980.

OLIVEIRA, Z.M.R. Creches no sistema de ensino. In. MACHADO, M.L.A. (ORG.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2005. pp. 79-82.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A profissionalidade específica da Educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & FORMOSINHO, J.

(ORGS.). **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga (Portugal): Livraria Minho, 2001. pp. 80-103.

OSTETTO, L.E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In. OSTETTO, L.E. (ORG.) **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas – SP: Papyrus, 2000.

PALHARES, M.S. & MARTINEZ, C.M.S. **A Educação Infantil: uma questão para o debate..** In. FARIA, A.L.G. & PALHARES, M.S. (ORGS.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 4ª ed. Campinas: Autores Associados – FE-UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCAR; Florianópolis: Editora da UFSC, 2003. pp. 05-18.

PASCUAL, J.G. Pesquisa etnográfica na Educação: estudo introdutório. **Revista Educação em debate**. Ano 24. vl. 1. nº 43. Fortaleza: Edições UFC, 2002. pp. 05-25.

PEREIRA, M.V. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In. CANDAU, V.M. (ORG.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. pp. 22-41.

PÉREZ, C.L. Docência: feminino, vírgula, singular e plural. In. AZEVEDO, J.G. & ALVES, N.G. (ORGS.). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. pp. 75-98.

PERRENOUD, P. A relação com o saber. In. PERRENOUD, P. **Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação**. Porto: Edições ASA, Coleção em Foco, 2002, pp. 95-98.

PERRENOUD, P. Construindo competências. Entrevista concedida a Paola Gentile e Roberta Bencin. **Revista Nova Escola**. Setembro de 2000a. pp. 19-31.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. RAMOS, P.C. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança – prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n.º 12, set/dez de 1999a. pp. 5-21.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Pátio - Revista Pedagógica**. Porto Alegre, n.º 11, nov. 1999b, pp. 15-19.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Trad. FARIA, H. *et alii*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1975.

PINHEIRO, R.S.L. A professora Sinhazinha Wanderley e o Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia. In. MORAIS, M.A.C. de. (ORG.) **A mulher em nove versões**. Natal: EDUFRN, 2001. pp. 29-39.

POPOVIC, A.M. *et al.* **Subsídios para elaboração de um programa nacional de atendimento à criança**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1983.

PORTO, B.S. & CRUZ, S.H.V. Uma pirueta, duas piruetas... bravo! bravo! A importância do brinquedo na educação das crianças e de seus professores. In. CRUZ, S.H & PETRALANDA, M. **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Edições UFC, 2004. pp. 213-231.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In. EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. (ORGS.) **Pesquisa participante**. Trad. BARBOSA, F.S.A. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1986. pp. 31-54.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. In: ROMANELLI, G & ALVES, Z.M.M.B. (ORGS.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto-SP: Ed. Legis Summa Ltda, 1998. pp. 119-133.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: Educação e assistência no campo da Educação Infantil. In. MACHADO, M.L.A. (ORG.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 63-78.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 115, março/ 2002. pp. 25-63.

ROSEMBERG, F. Educação Infantil, gênero e raça. In.: GUIMARÃES, A.S.A. & HUNTLEY, L. (ORGS.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz & Terra, 2000. pp. 127-164.

SÁ, C.P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SÁ, C.P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SACRISTÁN, J.G. & PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. ROSA, E.F.F. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em Educação**. Trad. NEVES, B.A. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SANTOS, L.L.C.P. Políticas públicas para o Ensino Fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, Setembro/2002. pp. 346-367.

SANTOS, V.L.B. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil. In. CRAIDY, C. & KAERCHER, G. (ORGS.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001, pp. 89-100.

SAUL, A.M. Apresentação. In: **Caderno CEDES**, n. 36, 1995, pp. 5-7.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós - LDB: vicissitudes e perspectivas. In. VEIGA, I.P.A. & AMARAL, A.L. (ORG.) **Formação de professores: políticas e debates**. São Paulo: Papirus, 2002. pp. 47-63.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In.: NÓVOA, A. (ORG.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 77-92.

SCHWARTZ, Y. Travail et usage de soi. In. BERTRAND, M.; CASANOVA, A., CLOT, Y. *et al* (ORGS.). **Je: sur l'individualité**. Paris: Messidor/Editions sociales, 1987.

SERPA, A. Experiência e vivência, percepção e cultura: uma abordagem dialética das manifestações culturais em bairros populares de Salvador-Bahia. **R. RA'É GA**, Curitiba: Editora UFPR, n. 8, 2004, pp. 19-32.

SHIROMA, E.O. & EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In. MORAES, M.C.M. (ORG.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pp. 81-98.

SILVA, F. S. & FARIAS, M. C. Q. **Linguagem na educação infantil**. Fortaleza: SEDUC - CE, 2000 (Série Ensinando e Aprendendo v. 6).

SILVA, T.T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, R.N. **Concepções de conhecimento de professores alfabetizadores em escolas das redes pública e privada de ensino**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Fortaleza: UFC-PPGP, 2005.

SIMONDON, G. **L'individuation psychique et collective**. s/l: Aubier, 1989.

SOUZA FILHO, E.A. Análise de Representações Sociais. In. SPINK, M.J.P. (ORG.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. pp. 109-145.

SPERBER, D. O estudo antropológico das representações: problemas e perspectivas. In: JODELET, D. (ORG.). **As representações sociais**. Trad. ULUP, L. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. pp. 91-103.

ŠTECH, S. O que significa o aprender para os alunos tchecos? Balanços do saber no início dos anos 90. In: CHARLOT, B. (ORG.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Trad. MURAD, F. Porto Alegre: Artmed, 2001, pp. 51-69.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (ORG.) **Didática, currículo e saberes escolares**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. pp. 112-128.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002b.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 13. Rio de Janeiro: jan./fev./mar./abr. 2000. pp. 5-24.

TAYLOR, M. & BOGDAN, R. **Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource**. 3ª ed. New York: John Wiley & Sons, 1998.

TEBEROSKY, A. & COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Trad. MACHADO, A.M.N. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

TERRIEN, A.T.S. **Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro**. São Paulo: EDUC, 1998a.

TERRIEN, A.T.S. O trabalho docente e o seu valor social: representações sociais e campo pedagógico. In: TERRIEN, A.T.S. & MATOS, K. (ORGS.) **Identidade e representações sociais. Cadernos da Pós-Graduação em Educação**. Fortaleza: UFC. n. 09. (1/2), 1998b. pp. 47-54.

TERRIEN, J. & LOIOLA, F.A. Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional. **CD-ROM, XVI EPENN**, Aracajú: UFS, 2003.

TERRIEN, J. & LOIOLA, F.A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**. ano XXII, n. 74, abr., 2001, pp. 143-160.

TERRIEN, J. & TERRIEN, A.S. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, V.M. (ORG.) **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, pp. 77-95.

THERRIEN, J. MAMEDE, M. & LOYOLA, F. Autonomia e gestão ética da matéria no trabalho docente. **Anais do Congresso Pedagogia 2005** [CD-ROM]. Havana, Cuba: fev/2005.

THERRIEN, J. Saber de experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. **Contexto & Educação**. n.º 48, vol. 12. Unijuí: ED. UNIJUI, 1997. pp. 07-36.

TIRIBA, L. **Buscando caminhos para a pré-escola popular**. São Paulo: Ática, 1992.

TORRIGLIA, P.L. Argentina: políticas de ajustes e paradoxos na educação. In. MORAES, M.C.M. (ORG.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pp. 99-127.

VAZ, S. A criança problema e a normatização do cotidiano da educação infantil. **Revista Urutágua**. n. 7. Ago/Set/Out/Nov. Maringá-PR: Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá (DCS/UEM). Disponível em: <www.uem.br/urutagua/007/07vaz.htm> Acesso em Dez, 2005.

VIEIRA, S.L. & ALBUQUERQUE, M.G.M. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica**. 2. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

VIEIRA, S.L. **Ser professor: pistas de investigação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEBER, M. A "Objetividade" do Conhecimento nas Ciências Sociais. In. COHN, G. (ORG.) **Max Weber: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1982. pp. 79-127.

WITTMANN, L.C. Prefácio. In. MOREIRA, C.E. **Formação continuada de professores: entre o imprevisto e a profissionalização**. Florianópolis: INSULAR, 2002.

YANNAKAKIS, P. **L'enseignant médiateur et ses rapports à l'école en Grèce**. Thèse de doctorat – France: Université de Paris VIII, 1996.

ZABALZA, M.A. Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. In. ZABALZA, M.A. (ORG.). **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. NEVES, B. A. Porto Alegre: ArtMed, 1998. pp. 49-61.