

## 2

### Alteridade, subjetividade e a construção do objeto de pesquisa

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar e discutir as noções de linguagem e de saber que fundamentam esta tese. Começo por apresentar a perspectiva de linguagem que se constituiu a partir dos estudos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo<sup>1</sup>. A seguir, a partir de uma análise de como os saberes docentes vêm sendo abordados pela pesquisa acadêmica, apresento a concepção de saber a partir da qual esta pesquisa se desenvolve, localizando o enfoque dado à questão dos saberes dos professores da educação infantil pelas pesquisas sobre a educação infantil e seus profissionais.

#### 2.1.

##### O que é a linguagem?

Segundo Stam (1992), a questão da linguagem se constituiu numa obsessão do pensamento contemporâneo, ocupando papel central no projeto de pensadores distintos. Mikhail Bakhtin insere-se nessa tradição contemporânea de discussões sobre a linguagem construindo uma teoria sobre o papel dos signos na constituição do sujeito, a “translingüística”<sup>2</sup>

No cerne dessa teoria está uma concepção de linguagem como construção que se dá no plano intersubjetivo, nas relações entre sujeitos marcadas pelos diferentes lugares que estes ocupam na sociedade. Segundo Clark e Holquist (1998), o que difere Bakhtin de outros filósofos que se dedicaram ao tema é a construção de uma filosofia da linguagem que se aplica às preocupações relativas à vida cotidiana, colocando “a dinâmica social da prática observável da linguagem como a força especificadora que estrutura as relações interpessoais no *Zwischenwelt*, ou ‘mundo na consciência intermédia’” (Clark e Holquist, 1998, p. 36).

---

<sup>1</sup> Esta concepção de linguagem será retomada e aprofundada ao longo da tese.

<sup>2</sup> Filosofia da linguagem que Mikhail Bakhtin denomina metalingüística a qual, diferentemente da lingüística, trata do fenômeno do discurso em uma perspectiva que o considera na realidade concreta e viva. Clark e Holquist usam o termo translingüística para fazer referência a essa filosofia da linguagem por considerarem que o termo *meta* tornou-se demasiado banal no Ocidente (Clark e Holquist, 1998).

Para responder à pergunta “¿Qué es el lenguaje?”, Bakhtin (1993) identifica o surgimento da capacidade humana de comunicar-se, primeiro através de gestos e mímica e, posteriormente, através de material sonoro, como decorrente das necessidades de comunicação entre os indivíduos, advindas das relações de trabalho que se estabeleceram, inicialmente, de forma primitiva, como eram primitivas as primeiras atividades laborais dos agrupamentos humanos e, posteriormente, de forma cada vez mais elaborada. Servindo à comunicação humana, a linguagem, enquanto produto da vida social influencia a vida econômica e sociopolítica e constitui a consciência individual. Enquanto produto da interação entre os seres humanos, a linguagem sempre se dirige ao outro (Bakhtin, 1993).

Na produção teórica de Bakhtin, que engloba campos tão diversos quanto lingüística, psicologia e psicanálise, criação artística, epistemologia, semiótica, cultura popular na Idade Média e no Renascimento (Kramer, 2002), encontra-se um permanente esforço de compreensão da tensão dialética que se estabelece na relação entre o eu e o outro. A origem desse interesse pelo papel do outro na constituição do sujeito, que atravessa a obra de Bakhtin, tem sido objeto de estudo de diferentes autores que se debruçam sobre os escritos do pensador russo, sendo atribuída a diferentes fatores: à sua história de vida, marcada por uma relação bastante forte com o irmão, Nikolai Bakhtin, que teria sido o membro da família com o qual Bakhtin mais se identificava e "o 'outro' mais significativo que Bakhtin jamais encontrou" (Clark e Holquist, 1998, p. 44); à experiência vivida na cidade de Vilno (ou Vilnius), onde o autor de "Estética da Criação Verbal" na adolescência, vindo de uma cidade provinciana, teve a oportunidade de conviver com uma mistura de línguas, classes e grupos étnicos (ibidem); e, ainda, à sua ligação com a Igreja Ortodoxa Russa, em cuja celebração da liturgia dominical o crente "sente-se em comunhão com todos os seres humanos de todos os tempos e de todos os lugares" (Faraco, 1998, p. 19). Seja qual for a origem, o fato é que

Um traço distintivo da carreira de Bakhtin como pensador é que ele jamais cessou de perseguir diferentes respostas para o mesmo conjunto de questões. As várias maneiras em que efetivamente colocou o problema das relações entre o *self* e o outro, ou o problema de como a aparência de mesmice emerge da realidade da diferença apresentam-se com grande diversidade no curso dos anos. (Clark e Holquist, 1998, p.89)

No campo dos estudos literários desenvolvidos pelo autor de "Problemas da Poética de Dostoiévsk", este projeto teórico, que se desenvolve em torno da relação entre o eu e o outro, revela-se por uma busca de compreensão da relação que o autor estabelece com seus personagens. É no texto "O autor e o herói" que Bakhtin desenvolve o princípio da exotopia, um dos conceitos-chave de sua filosofia e que se fundamenta no que o autor chamará de "excedente de visão humana" (Bakhtin, 1997-a, p. 43). Tal conceito se refere, segundo Tezza, "às diferentes formas de relação de uma consciência para outra" (Tezza, 2001, p.287). Nos estudos desenvolvidos por Bakhtin, esse conceito aparece, inicialmente, para explicar a relação entre autor e personagem: o autor é aquele que possui um excedente de visão em relação ao personagem e somente esse excedente de visão é capaz de dar ao personagem seu acabamento, completando-o. Mais tarde, no texto "Notas sobre a epistemologia das ciências humanas", Bakhtin usará tal conceito em seu trabalho de pesquisa. Segundo Amorim,

na origem do conceito de exotopia está a idéia de dom, de doação: é *dando*<sup>3</sup> ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e, portanto com seus valores, é possível enxergar (Amorim, 2003, p.14).

O excedente de visão é possibilitado pela posição que cada sujeito ocupa no mundo e que lhe permite, do seu horizonte social, ângulos de visão peculiares: "o que vejo do outro é justamente o que só o outro vê quando se trata de mim" (Bakhtin, 1997-a. p.43).

O modo como Bakhtin concebe a relação entre o autor e o herói evidencia uma concepção de homem e do modo como esse homem vive as relações sociais. O sujeito é concebido como constituído a partir das relações que vivencia no plano social, tendo na linguagem o elemento central desse processo. Para Bakhtin são as palavras que o outro me dirige que me dão a medida de mim mesmo e do mundo no qual estou inserido. É na tensão entre palavra própria e palavra alheia que o sujeito se constitui e se percebe como tal. Dialogismo e exotopia são, portanto, a chave para a constituição do sujeito na perspectiva de Bakhtin.

No campo dos estudos da linguagem, Bakhtin desenvolve uma crítica às correntes do pensamento lingüístico de sua época - o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

---

<sup>3</sup> Grifo da autora.

Para o autor, o objetivismo abstrato, ao tomar como realidade da língua o sistema de normas imutáveis, desconsidera o fato de que para o locutor tal sistema não importa, uma vez que ele o utiliza com propósitos comunicativos concretos. Para o locutor o que conta na realidade da língua não é sua forma fixa, imutável, seu caráter de signo estável, pois o que lhe permite utilizá-la é justamente seu caráter flexível. Somente quando as formas fixas da língua são atualizadas no contexto de enunciações concretas, elas passam a ter existência para os falantes.

Na realidade não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial (Bakhtin, 1997-b, p. 95).

Concebendo a enunciação como sendo de natureza social, Bakhtin também contesta as teses do subjetivismo idealista, apontando a grande limitação dessa orientação do pensamento filosófico-lingüístico, ao tomar a fala como expressão de um universo interior do qual o componente social é isolado.

Para Bakhtin, é preciso considerar que todo ato de fala se dirige a um interlocutor, seja ele real ou virtual, esteja ele presente ou distante e tem sua origem em diálogos anteriores, muitas vezes distantes no tempo e no espaço. A enunciação é modelada em função desse interlocutor, de seu horizonte social e histórico, sendo produto da interação social e tendo no meio exterior - o contexto social e histórico mais amplo - seu centro organizador. O que faz de uma palavra o que ela é são os vários sentidos que ela pode assumir em contextos diversos e a apropriação que dela fazem diferentes falantes em situações comunicativas específicas. Nessas situações, o conteúdo ideológico se manifesta não apenas no significado das palavras, mas na entonação com a qual elas são proferidas, no tom avaliativo que lhes emprestam os participantes da situação comunicativa.

Ao defender a necessidade de se buscar a verdadeira realidade da língua na interação entre os falantes, Bakhtin traz a relação eu/outro para o cerne das questões relativas aos estudos da linguagem à medida que, para o autor, o sujeito falante não é um sujeito individual, mas um sujeito social, que constrói o seu discurso a partir dos discursos que o precederam, evocando os discursos que lhe responderão. Fundamenta-se nessa idéia o conceito de dialogismo, desenvolvido por Bakhtin.

Na perspectiva bakhtiniana, o conceito de exotopia liga-se ao conceito de dialogismo, pois é no acontecimento dialógico que a palavra do outro me

completa. Desenvolvendo as reflexões de Bakhtin e estabelecendo um paralelo entre o que acontece no mundo dos objetos e no mundo dos signos, Machado (2001) afirma que, do mesmo modo que o posicionamento em relação a um objeto define e delimita as referências espaciais que garantem sua relatividade em relação aos corpos físicos, no mundo dos signos aquilo que está além do campo de visão potencializa significados.

Quando Bakhtin submete o ato dialógico à lei do posicionamento ele afirma a existência de um princípio de extraposição orientando os sentidos. Aquilo que é inacessível ao olhar de uma pessoa é o que preenche o olhar da outra. Logo, na esfera das relações humanas e da comunicação o excedente da visão é tão importante quanto aquilo que se oferece explicitamente ao olhar (Machado, 2001, p.227).

O sentido se constrói no encontro/confronto entre diferentes vozes que se manifestam no ato dialógico e o acesso a ele requer a análise dos enunciados dos sujeitos e da contrapalavra que tais enunciados suscitam em outros sujeitos.

Essa concepção de linguagem - que é também uma concepção de sujeito, já que destaca a linguagem como constituidora da subjetividade - desenvolvida por Mikhail Bakhtin, é o eixo em torno do qual se organizam, nesta tese, tanto as opções metodológicas quanto a análise das situações observadas e vividas no trabalho de campo. Essas situações se configuram como elos de uma corrente de discursos, proferidos em diferentes tempos e espaços, que constroem uma identidade do professor de educação infantil. Por essa razão, o diálogo com os professores que participaram da pesquisa é analisado, nesta tese, em relação aos contextos mais imediatos em que os enunciados são proferidos e também em diálogo com os textos construídos ao longo da história das políticas de atendimento à infância e da constituição do magistério como atividade profissional eminentemente feminina, uma vez que a abordagem da experiência vivida pelos professores remeteu a contextos mais amplos que organizam essa experiência. Como o personagem de Ítalo Calvino<sup>4</sup>, o metódico e divertido Senhor Palomar, que se dá conta da impossibilidade de observar uma onda isolando-a das que a precederam e das que se sucedem a ela, dei-me conta da impossibilidade de abordar os saberes dos professores sem uma referência aos contextos mais amplos em relação aos quais eles se constroem.

---

<sup>4</sup>Palomar é o nome dado por Ítalo Calvino ao protagonista dos textos reunidos no livro Palomar, do mesmo autor. Palomar é o nome daquele que por muito tempo foi o maior observatório astronômico do mundo, razão pela qual Calvino usa esse nome para batizar seu personagem, sempre atento a tudo que se passa à sua volta, tendo para as coisas mais simples um olhar que interroga o cotidiano.

A análise dos enunciados proferidos pelos professores na situação de pesquisa se revelou um processo no qual um texto sempre remetia a outros, muitas vezes distantes no tempo e no espaço. A palavra dos professores se apresenta como forma de compreensão responsiva aos discursos de seus pares e também àqueles discursos que, historicamente, vêm construindo uma identidade dos professores da educação infantil: o discurso oficial, produzido no âmbito da legislação educacional e das políticas públicas para a educação infantil e o discurso científico, produzido no campo acadêmico. Nesse entrelaçamento de vozes busquei compreender o modo como os professores da educação infantil têm construído os saberes em que se apóia sua docência, compreendendo que a própria noção de saber docente vem sendo focalizada, no campo acadêmico, a partir de diferentes modos de conceber o papel dos professores frente às realidades educativas.

## **2.2. Discursos sobre o saber docente**

A relação dos professores com o saber tem sido uma relação contraditória, que se configura nos discursos sobre a docência e o papel do professor. Ao mesmo tempo que, no plano discursivo, afirma-se a centralidade do saber na constituição da docência enquanto profissão, na prática se tem negado aos docentes a condição de produtores dos saberes que ensinam, atribuindo-lhes a posição de consumidores de um saber produzido por outros campos disciplinares (Nóvoa, 1998); à afirmação da existência de um saber próprio da profissão de ensinar, construído nas interações que os professores vivem com outros atores do contexto escolar, contrapõe-se o isolamento dos professores em suas salas de aula, em função da falta de tempos e espaços destinados aos encontros e trocas entre pares; o reconhecimento da importância da autonomia dos professores com relação aos saberes que produzem e ensinam é acompanhado pela implantação de reformas curriculares das quais os professores não participam senão como implementadores.<sup>5</sup>Essas ambigüidades e contradições têm adquirido maior visibilidade a partir do desenvolvimento de pesquisas que têm focado os professores, sua formação, seus saberes e sua

---

<sup>5</sup> Essas contradições foram aspectos observados a partir da análise dos dados da pesquisa "Formação dos professores de educação infantil do Estado do Rio de Janeiro" e são discutidas por Micarello (2005) e Figueiredo; Micarello e Barbosa (2005).

prática e que revelam um interesse crescente com relação àquilo que acontece nas salas de aula, na interação desses profissionais com seus pares, com os alunos e com os contextos institucionais mais amplos nos quais se dá a docência.

Segundo Nóvoa (2000), a publicação do livro "*O professor é uma pessoa*", de Ada Abraham, representa um momento de virada nos estudos que têm se debruçado sobre a prática docente, pois a partir dele surgem vários outros trabalhos sobre "*a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento profissional dos professores*"<sup>6</sup>(Nóvoa, 2000, p.15).<sup>7</sup> Essa nova tendência de abordagem da prática docente decorre de novas perspectivas de análise dos problemas enfrentados pela escola e pode ser percebida, também, nas pesquisas desenvolvidas no Brasil.

Até a década de 1970 os problemas enfrentados pela escola no que diz respeito à aprendizagem dos alunos - em especial aqueles oriundos das classes populares - eram atribuídos, de modo geral, às próprias crianças e às suas famílias - que seriam material e socialmente "carentes". A partir dos anos 1980 passa a haver um deslocamento das discussões sobre o fracasso escolar para os fatores intra-escolares como promotores de desigualdades de acesso e permanência das crianças das classes populares na escola (Lelis, 2001). Esse novo enfoque confere centralidade à figura do professor como agente importante na criação de condições de apropriação, pelas classes populares, da cultura erudita. Nesse sentido, passa a se colocar como relevante a análise da relação do professor com o saber - o saber que ensina e o saber sobre como ensinar - ao mesmo tempo que se engendra um discurso de culpabilização dos docentes pelos problemas enfrentados pela escola. É nesse contexto que começam a se desenvolver, na realidade educacional brasileira, pesquisas que se debruçam sobre as práticas de formação de professores e as percepções desses profissionais sobre sua prática. Esses estudos apontam, por um lado, as lacunas presentes na formação, que dicotomiza as dimensões da teoria e da prática,

---

<sup>6</sup> Grifos do autor.

<sup>7</sup> Na literatura internacional é possível destacar, entre outros, trabalhos que discutem: as relações entre a história de constituição da profissão docente e as tendências para a formação dos professores (Popkewitz, 1995; Nóvoa 1999); o professor como profissional reflexivo (Gómez, 1995; Schön, 1995; Perrenoud, 2002; Sacristán, 1999); as histórias de vida dos professores e suas relações com a prática profissional (Nóvoa, 2000; Goodson, 2000; Holly, 2000; Moita, 2000; Fontura, 2000); os saberes docentes e suas implicações para a prática e a formação dos professores (Tardif, 2002; 2005); a docência frente às mudanças ocorridas nas relações de trabalho na sociedade contemporânea (Contreras, 2002; Esteve, 1999; Nóvoa, 2002).

levando a uma fragmentação dos saberes dos professores e, por outro, a necessidade de compreender a atuação docente numa dimensão mais ampla, que envolva os contextos em que se dá essa atuação e as histórias dos sujeitos envolvidos. É essa tendência que vem ganhando espaço nos estudos sobre os professores, seus saberes e sua formação.

Segundo Lelis (2001), no Brasil não temos, ainda, uma acumulação de pesquisas sobre os saberes dos professores<sup>8</sup>. Nesse sentido, são necessários cuidados, no desenvolvimento desses estudos, para que os mesmos não venham a privilegiar aspectos da atuação do professor ligados ao micro-contexto da sala de aula e da instituição sem a devida atenção aos aspectos mais amplos - ligados à política, à cultura, às questões sociais (*id.*). Além disso, muitas vezes as pesquisas que se debruçam sobre os saberes e a formação dos professores têm se atido muito mais àquilo que os professores deveriam saber e ainda não sabem - ou, embora sabendo, não praticam - do que àquilo que eles realmente sabem e fazem, o que, em alguns casos, obscurece os elementos contextuais implicados na atuação do professor. O foco em competências necessárias, que tem permeado algumas pesquisas sobre os saberes docentes, leva à abordagem da atuação dos professores numa perspectiva que, embora enfatize a relevância de considerar os saberes da experiência como estruturantes da ação docente, tem relegado esses saberes a uma posição secundária ou lacunar. Tardif e Lessard (2005) alertam para o fato de que

o primeiro passo a ser dado para analisar o trabalho dos professores é fazer uma crítica resoluta das visões normativas e moralizantes da docência, que se interessam antes de tudo pelo que os professores *deveriam ou não fazer*, deixando de lado *o que eles realmente são e fazem*<sup>9</sup> (Tardif e Lessard, 2005, p. 36).

A consideração daquilo que os professores *realmente são e fazem* requer a escuta àquilo que dizem esses sujeitos, o conhecimento de suas histórias de vida e formação e das condições institucionais em que se dá a prática docente. O foco na figura dos professores enquanto uma tendência da pesquisa em educação revela o reconhecimento de que a compreensão daquilo que acontece

---

<sup>8</sup> No Brasil, as pesquisas sobre o professor têm privilegiado aspectos tais como as narrativas dos professores, suas histórias de vida e formação (Kramer e Jobim e Souza, 1996; Freitas, 1998, 2000); os relatos autobiográficos (Catani, 2003 a; 2003 b); os saberes dos professores, sua pesquisa e sua formação (Candau, 1997; Lüdke, 1997; 2000, 2001; Lelis, 1997, 2001; Nunes, 2001; Pimenta, 2002) entre outros autores. O "Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação" (Educação e Sociedade, n.º 68, Ano XXII, abril/1999) apresenta uma coletânea de artigos de pesquisadores brasileiros sobre o tema dos saberes docentes.

<sup>9</sup> Grifos dos autores.



no espaço da escola, enquanto instituição, e, conseqüentemente, as possibilidades de mudanças nesse contexto passa, necessariamente, por uma compreensão dos sentidos que os professores têm produzido para a docência enquanto atividade profissional. É nesse sentido que Kramer (2002) aponta a necessidade de que a pesquisa em ciências humanas considere os sujeitos envolvidos nas práticas que se desenvolvem nas escolas como sujeitos com voz, que se pronunciam sobre o mundo, rompendo com a perspectiva monológica do conhecimento que dicotomiza a relação entre sujeito e objeto. A autora destaca a importância de que os professores sejam concebidos, nas pesquisas que se debruçam sobre sua prática, como narradores de suas histórias de vida e formação que, no ato de narrar, ressignificam as dimensões do passado, presente e futuro, permitindo uma forma de conceber o conhecimento como construção permanente (Kramer e Jobim e Souza, 1996). Estruturam a docência as relações que os docentes estabelecem com outros seres humanos, mediadas pela linguagem, o que imprime características peculiares à prática desses profissionais e aos saberes que se produzem nessa prática.

Tardif e Gauthier (2001) e Tardif (2002), discutindo os excessos das pesquisas que enfocam o saber docente, apontam uma polarização de posições com relação ao tema: de um lado, as pesquisas que tomam o professor como sujeito epistêmico, como um erudito ou cientista, construindo para ele um perfil que o define como "mediador do saber", um ator dotado de uma racionalidade que se funda exclusivamente na cognição, desconsiderando outras dimensões da docência. Num outro extremo, as pesquisas que se baseiam na concepção de que tudo (hábitos, intuições, emoções etc) é saber, o que faz com que o conceito perca seu caráter discriminante, pois "de que adianta falar de saber se tudo é saber?" (Tardif, 2002, p. 191)

Ainda segundo os autores acima referidos, no âmbito da cultura da modernidade o saber foi definido a partir de três diferentes *topos*: a subjetividade, o julgamento e a argumentação.

A maioria das pesquisas sobre cognição se baseia na primeira concepção, que enfatiza a subjetividade como lugar do saber: "saber alguma coisa é possuir uma certeza cognitiva racional" (*id.*, p. 194).

Uma segunda concepção toma o saber como os discursos que afirmam a veracidade dos fenômenos. Segundo essa concepção, o saber se liga à capacidade de emitir um julgamento sobre a veracidade de algum fato ou fenômeno. Nesse sentido, apenas as asserções relativas a fatos podem ser consideradas verdadeiras ou falsas. Aqueles julgamentos que se referem a

valores ou vivências estariam excluídos da ordem do saber, o que traz limitações à aplicação dessa noção de saber à reflexão sobre os saberes docentes, uma vez que esses saberes não se produzem em referência apenas a fatos objetivos, mas a vivências, em que se manifestam as opções e valores do sujeito que age.

A terceira concepção caracteriza o saber como "a atividade discursiva que tenta validar, por meio de argumentos e operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas etc.) e lingüísticas, uma proposição ou uma ação" (Tardif, 2002. p. 196). Nesse sentido, saber algo é ser capaz de apresentar argumentos racionais que validem determinadas ações.

De acordo com tal concepção, o saber não se reduz a uma representação subjetiva, nem a asserções teóricas de base empírica; ele implica sempre outro, ou seja, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva de natureza lingüística resultante de discussões, de intercâmbios discursivos entre seres sociais (Tardif e Gauthier, 2001, p. 194).

Essa perspectiva de abordagem do saber se fundamenta em seu caráter interacional: o saber se constituiu tendo como referência um contexto social específico, sendo a linguagem a forma privilegiada de interação entre os sujeitos.

Ainda sobre a questão do saber, Charlot (2002) afirma:

não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma 'confrontação interpessoal'. Em outras palavras, a idéia de saber implica a de sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo) de relação do sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber) (Charlot, 2002, p. 61).

Nessa mesma direção, Nóvoa (1997), ao abordar o saber docente, destaca:

O saber dos professores - como qualquer outro tipo de saber de intervenção social - não existe antes de ser dito. A sua formulação depende de um esforço de explicitação e de comunicação, e é por isso que ele se reconhece, sobretudo, através do modo como é contado aos outros (Nóvoa, 1997, p. 30).

Embora esta tese não se proponha à abordagem dos saberes docentes a partir de uma teoria da argumentação, perspectiva a qual se associam as reflexões sobre os saberes docentes desenvolvidas por Tardif e Gauthier (2001), segundo os próprios autores, o destaque que fazem ao caráter interacional do

saber, também presente em Charlot e Tardif é um aspecto presente no modo como os saberes dos professores da educação infantil são abordados neste estudo.

Assim como em Charlot e Nóvoa, adoto como um fundamento das análises que empreendo nesta pesquisa o princípio de que é no plano intersubjetivo que se constitui e define o saber. É no momento em que o professor busca formas de explicitar esse saber, tornando-o inteligível ao outro, que o saber ganha materialidade, inclusive para o próprio professor. Como, para Bakhtin, a linguagem é material e instrumento de si mesma, o saber do professor é também linguagem, discurso. Portanto, nas relações de alteridade o saber se constitui e se explicita.

As considerações sobre o caráter intersubjetivo do saber, tendo a linguagem como instrumento privilegiado de sua constituição, revelam-se especialmente produtivas para a compreensão dos saberes produzidos na docência, atividade que se caracteriza pela relação com o outro, mediada pela linguagem. Apontam, ainda, um caminho para o acesso a esses saberes. Sendo o saber constituído na relação com o outro, e a linguagem o próprio espaço de sua constituição, é legítimo afirmar que através da linguagem se torna possível o acesso a esse saber. Se os saberes se constituem na linguagem, é possível apreendê-los tomando-a como objeto de análise; se o saber se constitui no espaço do outro, para o outro, na interação entre os sujeitos pode-se buscar uma inteligibilidade para esse saber. Apoiando-se nesses princípios, esta tese se debruça sobre as interações, mediadas pela linguagem, que os professores estabelecem com as crianças, suas famílias, seus pares e com a figura do pesquisador, uma vez que sua convivência com os sujeitos da pesquisa o torna também parte dos contextos que constituem os saberes do sujeito professor.

### 2.3.

#### **Os saberes de professores da educação infantil enquanto objeto de pesquisa**

Se os estudos acerca dos saberes docentes vêm ganhando destaque nos meios educacionais, os saberes dos professores que atuam na educação infantil constituem ainda um campo pouco explorado por esses estudos.

Segundo Vasconcelos (1997), “De todos os professores, os educadores de infância são aqueles a quem a sociedade reconhece menos poder e, conseqüentemente, aqueles cujas vozes têm sido menos escutadas” (Vasconcelos, 1997, p. 33). No Brasil, só recentemente a educação infantil foi reconhecida como parte da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e tal reconhecimento, dentre outras conseqüências deu maior visibilidade às questões relativas às políticas de atendimento à criança pequena e à formação dos profissionais responsáveis pelas práticas de educação e cuidado que se desenvolvem nas instituições de educação infantil, intensificando-se a produção de discursos sobre esses profissionais no campo da pesquisa acadêmica.

Até a década de 1990 a produção científica relacionada à área da educação infantil esteve mais voltada às questões ligadas às políticas de atendimento à criança pequena, em função das lutas travadas pelo reconhecimento da educação infantil como direito das crianças e de suas famílias. Com a conquista desse reconhecimento pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996, passa a haver uma maior preocupação com as questões relativas aos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas em função, dentre outras razões, da precariedade da formação desses profissionais, especialmente daqueles que trabalham nas creches. Entretanto é ainda reduzido o número de pesquisas que tomam como foco os professores da educação infantil e, dentre essas, um número ainda menor discute os saberes docentes a partir da ótica desses profissionais.

Em pesquisa realizada por André (2000) no CD-ROM ANPEd, 3ª ed., com o objetivo de fazer um balanço da pesquisa sobre formação de professores no Brasil na década de 1990, a autora constata que, de um total de vinte e dois estudos (dissertações de mestrado e teses de doutorado) que analisam propostas de formação docente, apenas nove têm como foco a formação para atuação na educação infantil (André, 2000, p.91).

No banco de teses e dissertações da CAPES<sup>10</sup>, sob o descritor “educação infantil” encontram-se listadas, no período entre 1987 e 1995, em torno de trinta e oito dissertações de mestrado e teses de doutorado, sendo que desse total apenas uma tem como foco o profissional que atua na educação infantil. No ano de 1996, no qual é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 há uma alteração significativa no número de trabalhos sobre a educação infantil: vinte e sete apenas naquele ano. Desses, sete trabalhos tomam como foco o profissional da educação infantil, sendo a maioria deles dedicados aos profissionais das creches.

A partir do ano de 1996 cresce o número de dissertações e teses sobre a educação infantil (aproximadamente trinta a cada ano até 2001), sendo que os trabalhos que tomam como foco os profissionais que atuam no segmento mantêm-se em torno de seis a cada ano, com exceção dos anos de 1998 (doze trabalhos) e de 1999 (três trabalhos).

Kramer (2005a), analisando as contribuições da Fundação Carlos Chagas para a educação infantil, faz um levantamento dos artigos relacionados ao tema publicados nos Cadernos de Pesquisa. De um total de sessenta e quatro artigos listados pela autora, apenas cinco tomam como foco os profissionais que atuam nas creches e pré-escolas.

Além dos artigos publicados nos Cadernos, Kramer (idem) aborda, ainda, as contribuições dos pesquisadores da Fundação Carlos Chagas para a educação infantil através da publicação de textos em números especiais dos Cadernos, da apresentação de trabalhos em eventos de órgãos públicos e da publicação de livros em editoras de circulação nacional<sup>11</sup>. Destacando a relevância da abordagem da formação dos profissionais da educação infantil em artigos e documentos, a autora ressalta haver ainda poucos trabalhos sobre o tema, indicando a importância de que houvesse uma provocação dessa demanda pelos Cadernos, caso essa se constituísse como uma de suas prioridades.

A despeito da ainda pouca representatividade dos estudos que enfocam os professores que atuam na educação infantil no quadro geral das pesquisas sobre formação de professores, existem alguns espaços nos quais pesquisas sobre o tema vêm se desenvolvendo. Sem a pretensão de realizar um levantamento exaustivo das instituições e/ou núcleos que vêm se dedicando à

---

<sup>10</sup> [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

<sup>11</sup> Dentre esses cumpre destacar, mais recentemente MACHADO, M. L. A.(org.) Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

pesquisa sobre professores da educação infantil, destaco alguns grupos com os quais estabeleci, nesta tese, um diálogo a partir da apropriação e/ou participação em trabalhos por eles desenvolvidos.

Na Universidade Federal de Santa Catarina, o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos (NEE 0 a 6) desde a década de 1990 tem se dedicado à pesquisa na área de educação infantil, dando ênfase às questões relativas à formação dos professores. Derivam desse núcleo de pesquisa vários trabalhos de monografia, dissertações de mestrado e teses de doutorado que têm focado, dentre outros temas ligados à educação infantil, o professor da educação infantil, apresentando os pontos de vista desses sujeitos acerca de sua prática.

Esses trabalhos têm como foco os educadores da criança pequena e buscam compreender aspectos de sua prática a partir da ótica desses profissionais. Para isso, as estratégias de pesquisa privilegiadas são as histórias de vida, entrevistas, observação participante, estratégias, enfim, que possibilitam ao pesquisador apreender as experiências desses profissionais a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Na Universidade de São Paulo funciona desde 2000, sob a coordenação da professora Tizuko Morchida Kishimoto, a Rede de Pesquisadores Contextos Integrados de Educação Infantil, da qual participam onze grupos de pesquisa espalhados pelos estados de Ceará, Minas Gerais<sup>12</sup> e São Paulo. Esses grupos vêm desenvolvendo pesquisas sobre a formação de professores, sustentadas por princípios que tomam esses profissionais como protagonistas de sua própria prática e investem nas possibilidades de reflexão e transformação da prática a partir do trabalho colaborativo dos profissionais.

Na PUC-Rio o grupo de pesquisa coordenado pela professora Sônia Kramer tem produzido trabalhos de monografia, dissertações de mestrado e teses de doutorado que têm abordado as questões relativas aos professores que trabalham com a criança pequena, dentre os quais cabe destacar, mais recentemente, as teses produzidas por Corsino (2003), Debortoli (2004) e Drago (2005) no âmbito da pesquisa "Formação dos profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro", desenvolvida no Departamento de Educação da PUC-Rio no período de 2000 a 2005. Ainda na PUC-Rio o curso de Especialização em Educação Infantil tem originado trabalhos monográficos sobre

---

<sup>12</sup> Em Juiz de Fora o grupo de pesquisa "Qualidade em Educação Infantil", do qual participei entre os anos de 2000 e 2005, é coordenado pela professora Léa Stahlschmidt P. Silva. O trabalho realizado pelo grupo entre 2000 e 2004 deu origem ao livro "Uma experiência de pesquisa, formação e intervenção em educação infantil" (Silva e Micarello (orgs.), 2005).

as práticas de educação da criança pequena e a formação dos profissionais da educação infantil<sup>13</sup>.

Analisando os títulos das dissertações de mestrado e teses de doutorado que se encontram sob o descritor "educação infantil", pesquisados no período anteriormente mencionado e que enfocam os profissionais que atuam nas instituições de educação infantil, é possível perceber uma predominância de trabalhos sobre os profissionais que atuam em creches<sup>14</sup>. As razões para tal predominância podem ser atribuídas à existência, no contexto das creches, de diferentes profissionais - com formação, salários, *status* profissional, nomenclaturas e jornada de trabalho diferenciados - responsabilizando-se, respectivamente, por tarefas de educação e cuidado, que são tomadas como práticas distintas. Um outro fator que configura um especial interesse por esse segmento é a proximidade entre as atividades que se realizam nas creches e aquelas próprias à mãe, no espaço privado, o que muitas vezes contribui para uma indefinição de fronteiras entre trabalho doméstico, identificado com o gênero feminino, e a atividade profissional.

Entre as pesquisas que focalizam os profissionais que atuam em pré-escolas, com crianças entre 4 e 6 anos, boa parte discute o modo como esses profissionais lidam com os saberes disciplinares na docência junto à criança pequena - percepções sobre o ensino da Matemática, de Artes, da leitura e da escrita etc. As percepções desses profissionais sobre sua prática e os saberes que a fundamentam são ainda um campo pouco explorado. Em geral aponta-se uma identificação das práticas pedagógicas desenvolvidas na pré-escola com aquelas próprias do ensino fundamental e a atuação do professor como reprodutor dessas práticas, numa versão adaptada à criança pequena, com o objetivo de prepará-la para etapas posteriores da escolarização.

Cumpre ainda destacar que as pesquisas sobre profissionais da educação infantil têm abordado, principalmente, as questões relativas à formação desses profissionais frente à realidade de reconhecimento da educação infantil como parte da educação básica e à necessária melhoria da qualidade do atendimento à criança pequena nas creches e pré-escolas. Nessas discussões, muitas vezes os profissionais que atuam nessas instituições têm encontrado pouco espaço para se pronunciarem sobre os saberes que

---

<sup>13</sup>Esses trabalhos encontram-se reunidos no CD-Rom "Educação Infantil", produzido pelo Curso de Especialização em Educação Infantil. Ver, também, Kramer (2005-b)

<sup>14</sup>A LDB 9394/96 divide a educação infantil em creches, que atendem às crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas, que atendem às crianças de 4 a 6 anos. Dentre os trabalhos que abordam os profissionais das creches cabe destacar os de Cerisara (2002) e Silva (2003).

constroem no enfrentamento cotidiano dos desafios que a docência na educação infantil lhes impõe.

Rocha (2001b), ao fazer um mapeamento do estado do conhecimento na área da educação Infantil no Brasil, destaca que na década de 1990 passam a ganhar espaço estudos que se propõem ao estabelecimento de parâmetros de qualidade na educação infantil e as pesquisas que enfocam as relações que se estabelecem no cotidiano das instituições de educação infantil. Nesse contexto, aumentam os estudos que se voltam aos profissionais da educação infantil e sua formação. Entretanto, a autora destaca que

(...)os estudos sobre a formação dos profissionais têm antecedido aqueles sobre a própria definição das particularidades dos profissionais de educação infantil, tais como as características de sua função e de sua atuação prática, mesmo, de sua identidade e configuração profissional.

Neste conjunto de trabalhos voltados para a formação, tanto o professor como o profissional de atuação indireta não têm sido muito considerados como sujeitos em seu próprio processo de formação. (Rocha, 2001, p.12)

Considerando o que afirma Rocha, é legítimo afirmar a necessidade de que as particularidades do profissional de educação infantil sejam conhecidas a partir da perspectiva desses profissionais para que o professor de educação infantil possa se constituir como sujeito das práticas de formação que a ele se dirigem.

Aqueles que lidam com a infância (*in-fans*) permanecem sem voz nas pesquisas que se debruçam sobre suas práticas. Entretanto, a despeito das lacunas e limitações da formação inicial e continuada e das polêmicas com relação ao perfil necessário ou desejado ao profissional de educação infantil, os professores das pré-escolas constroem sua identidade profissional e os saberes que mobilizam em sua prática tendo como referência suas experiências anteriores, acadêmicas e/ou pessoais e nas interações com outros sujeitos. O conhecimento desses saberes e o reconhecimento dessa identidade profissional são elementos necessários às reflexões acerca da formação do profissional de educação infantil.

Tanto no que se refere aos saberes docentes dos profissionais que atuam nas creches quanto aos daqueles que trabalham nas pré-escolas, esses profissionais vêm se construindo a partir de determinadas condições sociais e históricas, tendo como referência a criança pequena com a qual lida o professor. Portanto, numa perspectiva dialógica, para compreender o que sabem e fazem esses profissionais é necessária a escuta àquilo que eles têm a dizer sobre sua



prática numa articulação entre o texto – os enunciados dos professores – e o contexto – as condições de enunciação. Essas condições de enunciação estão referidas ao contexto mais imediato de realização da pesquisa e àqueles mais amplos, ligados à história da educação infantil e da constituição de seus profissionais, pois, como afirma Bakhtin,

em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. (...) Sabemos que toda palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais (Bakhtin, 1997b).

A consequência dessa concepção de enunciação é que a escuta àquilo que dizem os professores sobre seus saberes só é possível a partir da compreensão do horizonte social desses sujeitos, onde se constroem os valores que eles trazem para a “arena” que é a palavra. Esse horizonte social, por sua vez, não é um lugar previamente dado e ocupado pelos sujeitos, mas é processo de construção que se dá na linguagem, a partir dos discursos que historicamente vêm construindo uma identidade dos professores da educação infantil em referência a concepções de infância e do papel das instituições de educação infantil. Puxando os fios dessa história, que são também fios de discursos sobre a educação infantil e seus profissionais, construídos no encontro/confronto entre diferentes sujeitos, em diferentes contextos históricos e sociais, busco compreender o horizonte social dos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa. Os próximos capítulos empreendem essa busca.