

5 EDUCAÇÃO INFANTIL: UM LUGAR DE PASSAGEM?

Neste capítulo apresento e discuto as experiências dos professores Lucas, Patrícia e Geisa, com base nas observações feitas em suas salas de atividades, nas entrevistas individuais e encontros do grupo de professores e, ainda, no caso de Geisa, a partir de um caderno de registros da professora, ao qual já fiz referência no capítulo anterior. Os enunciados desses três sujeitos evocam os enunciados dos demais participantes da pesquisa com relação aos temas que emergem das situações vividas pelos três professores. Apesar das peculiaridades das histórias pessoais e profissionais de cada um dos docentes, é possível identificar, no momento de suas trajetórias profissionais em que participaram da pesquisa, características do estágio de *sobrevivência*. No caso de Lucas, claramente tentando sobreviver a seus primeiros seis meses no magistério; nos casos de Patrícia e Geisa, embora já tenham alguns anos de magistério, o que lhes permite alguma superação das angústias iniciais, as mudanças constantes de escola e série implicam a permanência de características próprias aos profissionais ingressantes na carreira. Em todos os três casos, a diversidade de trajetórias, assim como os pontos de tangência entre as mesmas, trazem implicações no modo como os professores constroem seus saberes.

5.1 Como se aprende a ser professor de crianças pequenas?

"(...) o sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto que outro e está disposto a perder o pé e se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida.
(Larrosa, J., 1999, p197)

Um ano espetacular. Assim Lucas define o período em que trabalhou na Escola Amarela, com crianças de quatro e cinco anos. Quando chegou à escola, o professor tinha seis meses de trabalho no magistério e algumas experiências bem diversificadas: já havia trabalhado numa creche – *"Na creche Cerâmica eu dei aula duas semanas"* – e com turmas de 2^a e 3^a séries numa outra escola. Além disso, à noite Lucas trabalhava na Educação de Jovens e Adultos, numa instituição de ensino da rede particular da cidade.

Formado em Pedagogia, na habilitação supervisão escolar, o professor explicou sua opção pela educação:

Fiz opção pela educação porque eu acredito que é por ela que a gente vai ter uma melhor população, pessoas mais aptas a um emprego, mais informadas, que possam cobrar mais como cidadãos. E gosto. (Entrevista com Lucas, agosto de 2005)

Como o curso de Pedagogia o habilitava a exercer as atividades de supervisão escolar, mas não permitia que ministrasse aulas no ensino fundamental, Lucas cursou algumas disciplinas de complementação pedagógica para estar habilitado a lecionar na educação infantil e no ensino fundamental. Contratado pela Prefeitura, Lucas se classificou como *um professor eventual desde sempre*. Foi essa condição que trouxe Lucas à Escola Amarela e, conseqüentemente, à educação infantil. Para o professor, o trabalho com os pequenos não foi uma opção, mas uma contingência de sua condição funcional.

Ao longo da curta trajetória profissional de seis meses, com passagem por diferentes instituições, trabalhando com diversas faixas etárias, Lucas veio encontrar-se, na Escola Amarela, com um grupo de crianças que também tivera uma trajetória acidentada ao longo do primeiro semestre do ano de 2004. A professora que havia começado a trabalhar com o grupo – Rosa, também ela sujeito desta pesquisa – afastou-se da escola em virtude de uma licença médica. Duas outras professoras eventuais já haviam assumido a turma até a chegada de Lucas que nela permaneceu por aproximadamente um mês. No segundo semestre de 2004, quando voltei à escola para dar prosseguimento ao trabalho de campo, após as férias de julho, mudanças haviam acontecido: Sueli fora transferida para a turma de Lucas, que assumiu uma turma de crianças de 5 anos. A professora dessa turma, por sua vez, assumiu a turma que antes era de Sueli.

Mesmo sem considerar as mudanças que ainda aconteceriam em suas trajetórias, quando Lucas chegou à Escola Amarela ele e as crianças tinham em comum as trocas constantes ao longo do ano letivo, o que parecia gerar insegurança no professor, que afirma: *Eu não estava preparado*.

Com relação às crianças, receberam o professor com curiosidade e euforia. Acostumadas a uma rotina que envolvia, entre outras medidas disciplinares, fazer filas para ir ao banheiro todas juntas, para ir ao refeitório, para voltar à sala depois do recreio, os pequenos se viram, de repente, com maior liberdade, em função do próprio desconhecimento, pelo professor, dessas rotinas.

As saídas para o banheiro e para o recreio se tornaram, em alguns dias, um espetáculo divertido, como registrei na nota de campo que transcrevo a seguir:

Subi as escadas com Frany, que ia conduzindo sua turma, andando de costas para ficar de frente para as crianças. A professora ia cantando uma das músicas que marcavam as rotinas em sua sala: "O parquinho terminou/ estou cansada de brincar/ o silêncio bem gostoso/ eu agora vou fazer". Quando chegamos à sala de atividades, ouvi a turma de Lucas se aproximando. As crianças vinham correndo na frente e o professor advertia: "Tem que ir ao banheiro e beber água!"

Frany olhou para mim e comentou: "eles [as crianças] estão adorando a bagunça!" (Notas de campo, 7/06/2004)

Estavam. As crianças pareciam estar adorando a súbita liberdade. Se por um lado *chegar sem conhecer nada*, como diz Lucas, trazia insegurança e uma certa sensação de desamparo, por outro o não saber criava possibilidades de fazer diferente, rompendo com práticas já instituídas simplesmente por desconhecê-las. O fato de não ter sido ainda exposto às rotinas e práticas da instituição permitia ao professor uma transgressão involuntária de regras. Talvez porque houvesse apenas oito crianças na turma, inicialmente o professor não viu qualquer necessidade de fazer fila ao se locomover pela escola com o grupo. Nos primeiros dias de Lucas na escola, os pequenos seguiam pelos corredores à sua volta, alguns agarrados às suas pernas ou segurando suas mãos e braços, ao contrário da disposição que adotavam anteriormente, em fila, um atrás do outro. Na sala de atividades Lucas parecia não se importar com o barulho das crianças e nem que elas se comunicassem umas com as outras mais livremente durante as atividades, o que antes não acontecia com frequência. Como conseqüência, algumas crianças mais tímidas, cujas vozes eu não havia ouvido mesmo já tendo feito observações na turma quando ela ainda estava sob a responsabilidade de Rosa, passaram a falar mais.

Também no horário da brincadeira livre aconteceram mudanças. Antes da chegada de Lucas as crianças brincavam em suas mesas com os brinquedos distribuídos pela professora. Com o novo professor as crianças andavam pela sala, riam, falavam alto e desfrutavam de maior liberdade para a criação de novos enredos para as brincadeiras. Isso não parecia incomodar o professor, mas se diferenciava dos comportamentos observados em outras turmas. Na sala de atividades, as mudanças pareciam registradas num calendário, que durante semanas permaneceu marcando a data anterior à chegada de Lucas à turma. Diariamente eu olhava o calendário e sorria diante do tempo colocado em

suspenso que ele, agora, marcava. Além do sentido implícito do calendário que ficou esquecido, também havia a questão explícita do desconhecimento do professor com relação às rotinas que estruturavam o trabalho na sala de atividades e que eu havia observado quando Rosa era professora da turma: a chegada, a distribuição dos crachás depois do tempo destinado à brincadeira livre, quando as crianças brincavam em suas mesas, a atualização dos cartazes que marcam “como está o tempo”, “ajudante do dia”, “quantos somos” e “calendário”. Entretanto, embora menos organizadas, as crianças pareciam mais livres para se expressar.

A inexperiência de Lucas com relação à organização das rotinas na educação infantil se revelava também em dúvidas do professor com relação a questões tais como: "Será que eu posso dar uma atividade com guache sem colocar avental?" ou "É preciso colar este dever no caderno? Como vou colar?" Diante desse "não saber", Lucas foi criando suas próprias alternativas, dentro dos limites estabelecidos pela instituição, muitas vezes mais rígidos que os do próprio professor, como é possível perceber a partir da situação relatada a seguir:

Certa manhã, a diretora da escola Amarela chegou à sala de Lucas para dar um recado. As crianças brincavam pela sala, imitando cães e gatos. Enquanto o professor se dirigiu à porta para atender à diretora, o barulho dos miados e latidos das crianças foi aumentando, tornando-se ensurdecedor. Incomodada com a situação, a diretora se dirigiu às crianças: "Eu estou conversando com o Lucas. Isso é muita falta de educação! Quem está miando, está miando alto demais!"

Lucas, que a princípio não parecia incomodado com a situação, voltou-se para as crianças e disse: "Olha aí pessoal! Olha a C. aí..."

As crianças pararam, olharam para o professor e retomaram a brincadeira, miando mais baixo por alguns segundos, até que o barulho aumentou novamente. (Notas de campo, Escola Amarela, 24/06/2004)

Essa situação, como outras vividas pelo professor e pelas crianças, evidencia o papel que o contexto de trabalho tem na construção, pelos professores, de sua docência e de sua própria identidade enquanto docentes. Os estudos que tratam da entrada na carreira de professor definem esse período como aquele em que o docente explora, a partir dos parâmetros impostos pela instituição, suas possibilidades de atuação (Hubermann, 2000). Esses parâmetros algumas vezes encontram-se explícitos em documentos da escola, como o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica, ou estão implícitos nos comportamentos e atitudes permitidos ou coibidos pela instituição, na pessoa do diretor, coordenador ou mesmo dos próprios professores, alunos e familiares,

como foi possível perceber no evento relatado anteriormente. Em função dos limites mais ou menos explícitos, impostos pela instituição, com o passar dos dias Lucas passou a organizar as crianças em filas e a se preocupar mais com o barulho que elas faziam. As regras da instituição foram se dando a conhecer ao professor em situações como a descrita anteriormente e, aos poucos, Lucas foi construindo suas respostas, mais ou menos adaptativas, a elas. Essas formas de adaptação às expectativas que se colocavam à sua atuação profissional, foram permitindo que o professor lidasse com as tensões iniciais. No primeiro dia em que o encontrei na Escola Amarela o professor comentou:

É mesmo uma falta de sensibilidade do pessoal da GEB³⁹. Sei lá, eu acho que com essa idade tem que ser mesmo mulher. Quatro anos!... Você não acha? (Conversa com Lucas, Escola Amarela, 7/06/2004)

Lucas parecia insatisfeito com o fato de ter sido enviado a uma instituição de educação infantil para trabalhar com crianças de uma faixa etária com a qual ele não tinha qualquer experiência. Além disso, existe a idéia amplamente difundida, inclusive pelo próprio discurso pedagógico, como abordado no capítulo 3 desta tese, de que as qualidades necessárias para trabalhar com a criança pequena seriam próprias à condição feminina, sendo a educação infantil um campo em que as profissionais são, em geral, mulheres. Alguns meses depois do nosso primeiro encontro, Lucas analisou sua condição de professor da educação infantil:

Eu, no papel de homem na educação infantil, a cabeça da gente fica, às vezes, rejeitando um pouco (...) As pessoas não aceitam. O nosso país é muito conservador. E eu vejo cada vez mais isso. Não é o ensino, não. É a visão das pessoas. Tentam passar uma imagem muito liberal, mas no fundo não é. É conservador. (Entrevista com Lucas, agosto de 2005)

Nesse enunciado, ao assumir sua rejeição inicial à condição de professor de educação infantil como decorrente de uma não aceitação dessa condição pela sociedade, Lucas revela que a percepção que temos de nós mesmos como profissionais e também como pessoas é uma construção social e não individual. Os estereótipos ligados aos papéis e atitudes próprios a homens e mulheres são internalizados a partir dos discursos que prescrevem as atitudes esperadas e /ou desejáveis aos gêneros masculino e feminino. Esses discursos se estruturam a partir de situações da vida cotidiana e constroem aquilo que Bakhtin (1997-b, p.37) denomina *ideologia do cotidiano* que, por sua vez, dá origem aos sistemas

³⁹ Gerência de Educação Básica.

ideológicos estruturados como a moral, a religião etc. A ideologia do cotidiano se constitui a partir das situações banais, do dia-a-dia, como aquela que pude observar na sala de Lucas e que descrevo a seguir:

Lucas dirigiu-se ao quadro para escrever o número 10, que as crianças deveriam copiar. Fez isso usando um giz de cor rosa, ao que um menino observou:

- Ih! Rosa!

Lucas retrucou:

- É, rosa. Rosa é bonitinho. Vamos copiar o número 10 e depois vamos recortar os produtos da propaganda que eu vou dar. (Notas de campo, Escola Amarela, 23/08/2004)

O tom de deboche do comentário feito pelo menino aparentemente se deve ao fato do professor, sendo homem, escolher o giz de cor rosa, considerada feminina, para escrever no quadro. No deboche havia também uma provocação que tinha o objetivo de verificar como o professor se posicionava com relação ao tema. Ao ignorar a provocação do menino, Lucas rejeitou o estereótipo de que rosa seria "cor de mulher", embora não tenha discutido isso de forma mais explícita com as crianças.

Refletindo sobre a ocupação de um espaço público pelas mulheres a partir de sua inserção no magistério, Louro (2002) destaca:

Discursos carregados de sentido sobre os gêneros explicaram (e explicam) como mulheres e homens constituíram (e constituem) suas subjetividades, e é também no interior e em referência a tais discursos que elas e eles constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhes são propostas (Louro, 2002, p. 478).

A rejeição de Lucas ao estereótipo de que rosa é uma cor para mulheres, assim como sua própria presença num campo de atuação profissional majoritariamente feminino, pode favorecer às crianças uma reflexão sobre questões de gênero a partir de novas perspectivas. Nesse sentido, a presença de um homem na educação infantil tensiona os discursos que, historicamente, atribuíram às mulheres a primazia nesse campo. No caso de Lucas, durante sua curta permanência na Escola Amarela o professor foi construindo formas próprias de lidar com as crianças. Essas formas não fugiam à perspectiva do cuidado e afetividade necessários à atuação junto aos pequenos, mas se revestiam de peculiaridades. Observando o professor no horário do recreio, foi possível perceber atitudes que revelavam esse cuidado e afetividade, tais como se abaixar para amarrar o tênis de uma criança, verificar as bordas do escorregador para assegurar-se de que o brinquedo era seguro, abaixar-se e

abrir os braços para receber o abraço de uma criança; acolher e consolar uma menina que se queixava de dor de barriga... Essas atitudes, entre outras, evidenciavam carinho, cuidado, atenção com os pequenos e não necessariamente se identificavam com a condição feminina, mas decorriam das necessidades e manifestações afetivas das próprias crianças.

Em algumas situações, Lucas simulava estar muito zangado, falando sério e franzindo a testa. A princípio as crianças tinham receio, acreditando que o professor estivesse mesmo zangado. Depois de um certo tempo, entenderam que era uma brincadeira e sorriam, como na situação descrita a seguir.

Lucas pegou uma caixa de lápis de cor sobre sua mesa, voltou-se para as crianças com cara séria, olhar grave e perguntou:

- Quem colocou estes lápis de cor aqui?

Uma das crianças respondeu:

- É seu!

- É meu?

- É.

- Quem que colorir o lobisomem?

As crianças gritam em coro

- Eu!!! (Notas de campo, Escola Amarela, 27/08/2004)

Essa e outras situações revelam um modo próprio de tratar as crianças, que tem a ver com as características pessoais do professor que, logicamente, definem-se em relação, entre outros fatores, à sua condição de homem, o que implica uma forma peculiar de lidar com questões quotidianas.

Ao dirigir-se aos pequenos Lucas fazia referência a si mesmo como "o professor" e às crianças como "os alunos" com enunciados do tipo: "*Vamos ouvir o que o professor vai falar?*" ou "*Os alunos da Escola Amarela vão ensaiar hoje?*" A referência às crianças como alunos, embora questionável pela identificação que estabelece da educação infantil com práticas do ensino fundamental que desconsideram as peculiaridades da criança pequena, era comum aos demais professores da escola. Quanto ao tratamento "o professor", este não era usual entre os docentes da escola que, por isso, ao se referirem a Lucas, tratavam-no por "tio Lucas", como é possível perceber no evento que relato a seguir:

Lucas chegou com as crianças ao refeitório onde já estava a turma da professora E. A professora acolheu a turma de Lucas e rezou com todas as crianças, embora o próprio Lucas nunca reze, convidando sempre uma criança a fazer isso. O professor também não costuma recitar os versos que se sucedem à oração ("A tia (dizem o nome da professora)... me ensinou com versos/ quando eu como eu não converso".) Neste dia, entretanto, quando as crianças terminaram a oração, a professora E. puxou o coro: "o tio Lucas me ensinou com versos/ quando eu como eu não converso." (Notas de campo, Escola Amarela, 27/08/2004)

Nesse evento é possível observar que o discurso e a prática da professora E. contribuíam para a construção de uma identidade do professor Lucas que ele próprio rejeitava: a identidade de “tio” que, de certa forma, controla o grupo a partir do exercício de determinadas funções – no caso, a tarefa de conduzir a oração.

Identificar-se como “o professor”, e não como “tio”, foi uma questão discutida no encontro com o grupo de professores no dia em que foi apresentada a filmagem realizada na sala de Lucas, a partir de uma provocação que fiz ao professor.

Pesquisadora: - E essa questão de você se referir a você como “o professor?” Como é isso para você?

Lucas: - Isso eu acho que de repente foi um excesso de rigidez da minha parte. Mas a C (diretora da escola) já conversou comigo sobre isso. (Reunião com o grupo de professores, 25/10/2004)

É interessante perceber que Lucas parece fazer uma autocrítica com relação ao fato de não se identificar junto às crianças do modo como normalmente as professoras o fazem. Talvez isso fosse decorrência da própria situação de enunciação, na qual ele era o único professor entre professoras que, em geral, são tratadas por “tias” e também porque, naquele momento, a diretora da escola, C., estava presente na sala. De qualquer forma, houve uma pressão institucional, manifesta tanto na conversa da diretora quanto em situações cotidianas, como aquela relatada anteriormente, na qual a professora se referia a Lucas como “tio Lucas”, para que o professor modificasse seu modo de agir com relação a essa questão. Outra professora do grupo, Angélica, pronunciou-se sobre o fato, apoiando a atitude do professor:

Engraçado, isso foi uma coisa que eu sempre quis: ser chamada de professora, mas nunca consegui. As crianças acabam sempre me chamando de tia, acho que por causa daquela coisa maternal, da mulher. (Reunião com o grupo de professores, 25/10/2004)

A experiência de Lucas fez com que Angélica refletisse sobre sua própria experiência, questionando, de certa forma, a correlação de forças em que se constrói sua identidade profissional: seu desejo de marcar uma posição com relação à sua identidade profissional x uma posição previamente marcada para ela como professora. Tal posição tem a ver com a identificação da atuação do profissional que lida com a criança pequena com práticas de maternagem, com o

espaço doméstico, já referida no capítulo 3 desta tese. Reforçando essa idéia, a contrapalavra de Angélica mostra que ser tratada de uma determinada forma pelas crianças não passa apenas por uma questão de maior ou menor rigidez dos professores, mas tem a ver com o modo como se constroem, em contextos institucionais específicos, as identidades desses profissionais. Revela, ainda, que a despeito do desejo do professor, essa não é uma escolha pessoal, pois a esse desejo se opõem as práticas já institucionalizadas pelos discursos que atravessam essas práticas. A identidade profissional não se constrói, portanto, tendo como referência opções individuais dos sujeitos, mas é tecida a partir dos discursos sobre esses sujeitos e os papéis que historicamente são a eles atribuídos. No caso do professor da pré-escola, esses discursos construíram para ele um perfil que mescla à atuação no espaço público aspectos da esfera privada, da família, como é o caso da identificação com a tia. Esse perfil muitas vezes se choca com a imagem do profissional, seja ele homem ou mulher, cujo reconhecimento como tal, pela sociedade, fundamenta-se na posse de determinados conhecimentos e habilidades próprios à profissão e mobilizados na atuação na esfera pública. O tipo de trabalho que se realiza na educação infantil, cuja identidade se define pela integração dos aspectos de educação e cuidado nas práticas que se dirigem à criança pequena, contribui para a idéia de que não é necessária uma formação específica ou a posse de conhecimentos especializados para a realização desse trabalho. Entretanto, reconhecer as necessidades manifestas pelas crianças e orientar as ações pedagógicas de modo a atendê-las através de uma prática intencional só é possível quando o profissional dispõe de uma formação adequada, seja ele homem ou mulher.

Sobre sua formação acadêmica, Lucas reflete:

Eu fui preparado para supervisionar. Você tem uma visão técnica de coisas como calendário, quadro informativo, legislação educacional... E quando você vê que você tem que dar conta... (...) Às vezes você fica inseguro: será que eu estou fazendo certo? Será que eu estou dando aula de maneira coerente com o que eu aprendi? (Entrevista com Lucas, agosto/2005)

Segundo Lucas, a formação em supervisão escolar não deu a ele muitos elementos para enfrentar os desafios de trabalhar com crianças na educação infantil. A própria referência ao fato de "dar aulas" aos pequenos evidencia pouca familiaridade com as peculiaridades do trabalho com a criança pequena, no qual o foco se coloca em práticas integradas de educação e cuidado diferentes das práticas de ensino efetivadas no modelo de aulas ministradas no

ensino fundamental e médio. As lembranças de Lucas com relação a disciplinas que tenham focado as questões relativas à criança pequena atêm-se àquelas da área da Psicologia.

Não sei o nome... Psicologia I, II, III... tem do adolescente, da criança. Tem as fases do desenvolvimento. Discute, mas é uma coisa muito distante. (Entrevista com Lucas, agosto/2005)

Uma decorrência da ausência de modelos curriculares para a educação infantil e de formação específica para os profissionais que atuam no segmento é que a Psicologia do desenvolvimento tem sido o campo privilegiado para informar as práticas de trabalho com a criança pequena. Rocha (2001b) destaca que, mesmo os modelos pedagógicos decorrentes das idéias dos teóricos pioneiros da educação infantil como Montessori, Decroly e Froebel, tiveram como característica uma intervenção pedagógica marcada pela padronização, dando origem a práticas de padronização da criança pequena. O foco no desenvolvimento infantil como uma seqüência de etapas a serem alcançadas e vencidas obscurece uma compreensão mais ampla, pelo professor, da criança como sujeito inserido numa cultura que ela produz e na qual ela é produzida. Isso tem repercussões no modo como o professor que lida com a criança pequena estrutura seu trabalho, aspecto que se revelou a partir da observação da prática de Lucas. Durante o período de observação, o professor desenvolveu com as crianças atividades de pintura, colagem de bolinhas de papel crepom sobre desenhos, dobradura, escrita de numerais, recorte e colagem, atividades para colorir, alusivas a datas comemorativas, entre outras. Lucas afirma considerar as atividades de coordenação motora importantes para as crianças e explica o que entende por esse tipo de atividade:

É isso: o barbante, colocar para recortar, para mexer com o papel, pra bater pauzinhos, descobrir os sons. Você não precisa criar uma coisa fantástica. Você pode fazer com o que está perto, que muitas vezes a criança não está acostumada com aquilo. Muitas vezes a criança escuta uma música em casa mas não pode mexer naquilo, não pode pegar, não pode fazer bagunça. E foi isso que eu vi na festa de fim de ano, que nunca passou pela minha cabeça que crianças de 4, 5 anos pudessem fazer aquelas coisas: virar cambalhotas, dar piruetas, dançar como bailarina na ponta dos pés, no tempo da música... (...) A festa de fim de ano foi um desfecho muito emocionante. (Entrevista com Lucas, agosto/2005)

Na explicação que dá sobre o que considera ser importante para as crianças, Lucas evidencia objetivos muito mais amplos do que simplesmente um

trabalho de coordenação motora. O que o professor parece valorizar são as experiências da criança, suas possibilidades de se expressar e conhecer o mundo que a rodeia. Essa percepção com relação aos interesses e necessidades da criança é bem mais abrangente do que algumas das atividades que o professor desenvolvia em sua sala. Em função da formação inicial, que não contemplou satisfatoriamente as peculiaridades do trabalho com a criança pequena, e da experiência profissional restrita, Lucas foi construindo suas alternativas de trabalho experimentando atividades que lhe eram indicadas pelas colegas professoras como adequadas e a partir das poucas orientações oferecidas pela escola.

Na primeira semana de trabalho de Lucas, a coordenadora pedagógica da Escola Amarela entregou ao professor, no horário do café, quando estávamos reunidos na copa, duas folhas de papel ofício manuscritas. Segundo ela, aqueles eram “os conteúdos” que o professor deveria trabalhar com as crianças. As aspas na expressão “os conteúdos” foram uma observação da própria coordenadora:

Esses são os conteúdos entre aspas, porque na educação infantil a gente sempre vai e volta nos conteúdos. Tudo deve ser trabalhado no concreto, sempre que possível.

Lucas pegou as folhas, olhou-as e agradeceu, destacando que precisaria de toda ajuda possível. (Registro de conversa no refeitório, 07/06/2004)

As explicações da coordenadora, bastante vagas, talvez em decorrência da ausência de uma proposta curricular que desse base à definição de metas e objetivos para o trabalho com a criança pequena, não contribuíram muito para oferecer a Lucas uma orientação mais segura. Como abordado no tópico de apresentação da educação infantil em Juiz de Fora, no capítulo 3 desta tese, a rede pública municipal de ensino não dispunha, à época em que se realizou a pesquisa, de uma proposta curricular formalizada para a educação infantil.

A ausência, em muitos municípios, de propostas pedagógicas ou curriculares para a educação infantil é uma decorrência da própria história do atendimento à criança pequena. Inicialmente identificado unicamente com a guarda e a prestação de cuidados de higiene e saúde, o modelo de educação das instituições se identificava com a formação de hábitos, na perspectiva de uma educação para a submissão. Nesse sentido, as rotinas e a própria disciplina seriam educativas.

Posteriormente, os discursos que apregoavam a educação infantil como redentora dos problemas da escola de ensino fundamental (então 1º grau) não

se traduziram em propostas efetivas de trabalho que considerassem as especificidades das crianças pequenas. A consequência dessa história de atendimento é que existem, hoje, "divergentes concepções sobre o modelo pedagógico que deve ser adotado nas creches e pré-escolas" (Campos, 2002, p. xiii) que oscilam entre a negação de um caráter pedagógico a essas práticas, pois, segundo essa posição o caráter pedagógico impediria uma consideração dos reais interesses da criança, até aquelas posturas que identificam o caráter pedagógico das instituições de educação infantil com as práticas desenvolvidas no ensino fundamental, numa versão adaptada das mesmas.

No caso de Juiz de Fora, o fim do programa que, na década de 1980 fundamentava-se nos pressupostos teóricos de Maria Montessori, não foi acompanhado de outro tipo de orientação específica para o trabalho na educação infantil. Uma consulta ao Programa de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (1996) revela que o documento se organiza a partir da listagem de conteúdos e metodologias de trabalho para as diferentes áreas do conhecimento - Estudos Sociais, Ciências, Educação Artística, Música, Língua Portuguesa, Matemática, Língua Portuguesa e Educação Física. Os consultores que colaboraram na elaboração do Programa são professores licenciados em diferentes disciplinas e que atuavam, à época, em escolas de ensino fundamental e médio (antigos 1º e 2º. graus). A análise do documento revela que, embora haja uma preocupação em destacar peculiaridades do trabalho com a criança pequena como, por exemplo, o desenvolvimento da autonomia e a importância do jogo e da brincadeira, as orientações ao professor se apresentam na forma de uma listagem de conteúdos previamente estabelecidos (por exemplo, em Ciências, "O ser humano"; "Animais", "Vegetais", "O mundo que nos cerca").

A esse aspecto de fragmentação da proposta de trabalho com a criança, aliam-se as mudanças sucessivas nas orientações oficiais. Sueli, uma das professoras participantes da pesquisa, lembrou seu percurso como profissional marcado por rupturas, descontinuidades e sobreposições de orientações que, na verdade, desorientam. Trabalhando há vinte e um anos na rede pública municipal, todos eles dedicados ao trabalho na educação infantil, Sueli fez uma crítica contundente à falta de continuidade das orientações oficiais com relação a este trabalho.

Nas escolas que eu passei sempre foi assim: o ano é picado. O ano de 2000 não tem nada a ver com 1999. Eu acho que isso dificulta. Às vezes você está dando coisa repetida, às vezes você poderia estar avançando muito mais. (...)E acho

que também são as mudanças políticas. Eu já peguei na Prefeitura vários métodos: já peguei o fônico, o construtivismo... e tinha o PAI, PAPPE? Que tinha material montessoriano. Já fui para São Paulo, para o Instituto Montessori fazer curso. Agora é uma miscelânea de coisas: o silábico... não tem aquela continuidade. (Entrevista com Sueli, 10/08/2005)

No enunciado de Sueli, as orientações às quais ela já esteve submetida ao longo de sua história de professora da educação infantil da rede pública municipal de ensino são lembradas tendo como referência diferentes métodos de alfabetização (fônico, silábico). O construtivismo também aparece como referência, embora não seja possível compreender se a professora fala de uma proposta mais ampla de trabalho com a criança ou se faz referência a um enfoque mais restrito, voltado à construção da linguagem escrita. A professora destaca a fragmentação e a descontinuidade das orientações advindas das políticas públicas de formação dos professores e de orientação do trabalho pedagógico. Esse caráter fragmentário obriga o professor a adotar novas perspectivas de trabalho a cada mudança nas orientações oficiais, dificultando a consolidação dos saberes que esses profissionais vão construindo ao longo da trajetória profissional. Por estarem sempre recomeçando, as possibilidades de avaliar os resultados do trabalho realizado redirecionando-o a partir de uma seleção dos procedimentos considerados mais adequados, ficam limitadas. Face à desorientação oficial, a escola se constitui no espaço privilegiado onde essas orientações são buscadas e os pares, os formadores mais próximos. Entre os colegas de trabalho são buscadas alternativas, a partir da troca de atividades, sugestões sobre procedimentos para lidar com questões como disciplina, relacionamento com as famílias, entre outras. Sueli destaca:

Eu nunca tive dificuldade de trabalhar. Eu gosto bem de trocar. Não gosto só de dar, não. Eu também peço, porque tem professoras que são folgadas, querem que você carregue nas costas (...) Tem uma professora, eu fui professora da filha dela, ela falou: "nossa, eu estou desesperada!" Eu falei: "pode mandar uns [alunos] lá para a minha sala para te dar uma aliviada, porque você tem que se estruturar." (...) Eu já peguei o segundo período sozinha aqui na escola, você não tem com quem trocar uma idéia. (...) eu troco muito com a R. do 3º período. Ela está sempre me dando bilhetinho, cartãozinho, CD... eu acho muito enriquecedora e necessária essa troca. (Entrevista com Sueli, 10/08/2005)

Essa rede de trocas, a que se refere Sueli, tem algumas regras implícitas, como a professora deixa transparecer. Para ser ajudado, é preciso também ajudar, portanto é preciso ser aceito nesse circuito de trocas. No caso de Lucas parece ter havido essa aceitação. Ele próprio reconheceu que a ajuda das

demais professoras foi essencial para sua “sobrevivência” na função de professor de educação infantil.

Olha, a parte que você chega e não conhece nada, profissionalmente elas me ajudaram muito com atividades, sugestões. Mas eu nunca fiz igual e acho que é impossível fazer igual. Eu com a professora E., principalmente a professora E. e a Frany, também do 1º período, muito ‘jóia’, não guarda nada, gosta de passar. Eu ficava feliz quando alguém me pedia uma sugestão. (Entrevista com Lucas, agosto de 2005)

Discutindo a formação contínua dos professores, Nóvoa (2002) destaca que “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 2002, p. 39). Entretanto, a despeito do caráter formador da relação entre pares, o mesmo autor afirma que “A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e sua formulação teórica” (Id.Ibidem). No caso de Lucas é possível perceber que tanto sua trajetória profissional – que mesmo bastante curta é marcada pela passagem por várias escolas – quanto a própria organização da escola na qual o professor trabalhava à época da realização da pesquisa, não favoreceram um tempo de encontro entre os pares que permitisse uma reflexão partilhada sobre a prática, conduzindo a uma formulação teórica dessa prática. É importante lembrar, aqui, as palavras de Rosa que, embora já transcritas no capítulo 3 desta tese, merecem ser repetidas “o que falta é isso, essa troca entre os professores, de se reunirem. Trabalhando 15 horas semanais isso acabou, antes tinha (Notas de campo, Escola Amarela, 10/05/2004). Evidenciando a falta de oportunidades de encontro entre os professores da escola, Rosa aponta uma questão que diz respeito à organização de outras escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, que é a dificuldade de administrar o tempo destinado às “atividades docentes extra-classe”, previstas na lei municipal nº 09732/2000. Juntando-se a esses fatores a precariedade da formação inicial do professor de educação infantil, o resultado são práticas que se organizam a partir de atividades com um fim em si mesmas, na maioria das vezes descontextualizadas e pontuais, trocadas entre os docentes, como foi possível perceber ao longo do período de observação nas escolas.

Como Lucas destacou, a despeito do apoio oferecido pelas colegas de trabalho, há sempre um processo de recriação nessa troca de atividades,

orientado pelas crenças e opções do professor com relação ao que ele julga melhor, mais produtivo ou mais adequado à situação, como é possível perceber no evento relatado a seguir:

Lucas havia pedido que as crianças guardassem os brinquedos quando chegou uma criança de outra turma trazendo um material para o professor. O professor pediu que eu ficasse com a turma alguns segundos enquanto ele iria saber do que se tratava. Saiu da sala e voltou logo depois dizendo:

_ Pessoal, vamos fazer uma atividade aqui. Já mudou tudo. (olha para mim e reafirma: mudou tudo.) É que 10 horas nós vamos ver o filme "Procurando Nemo" e vamos fazer esta pulseira.

Lucas me explicou que a pulseira deveria ser um dedochê⁴⁰, mas ficou muito grande e virou uma pulseira.

-Para assistir ao filme tem que ir com a pulseirinha. (Notas de campo, 27/08/2004)

Na situação descrita, Lucas reinterpreta a atividade sugerida pela colega porque, segundo ele, o dedochê ficou muito grande, mas faz isso buscando um sentido para a atividade no contexto da rotina repentinamente modificada, como é possível perceber quando o professor diz "já mudou tudo": a pulseirinha seria como um ingresso para entrar no cinema. Entretanto, a despeito da criatividade do professor frente à situação, fica evidente que essa criatividade tem como objetivo oferecer uma alternativa para uma situação pontual, que não está inserida num projeto de formação mais amplo das crianças nem do próprio profissional. A rotina é, de certa forma, improvisada, com mudanças repentinas. O trabalho realizado responde a demandas imediatas, que se traduzem em atividades com um fim em si mesmas, como a atividade de dobradura, filmada na turma de Lucas e apresentada numa das reuniões com o grupo de professores participantes da pesquisa.

A turma com a qual Lucas trabalhava na Escola Amarela era a mesma turma que já havia estado sob a responsabilidade de Rosa e que, no segundo semestre, passou a estar sob a responsabilidade de Sueli. Quando a filmagem do trabalho de Lucas foi apresentada, o grupo de professores já havia assistido àquela feita na mesma turma quando sob a responsabilidade de Rosa. Na filmagem o professor aparece orientando as crianças na confecção de um cachorrinho de dobradura. Nela o professor mostrou primeiro seu próprio cachorrinho, já pronto, e depois foi mostrando às crianças como a atividade devia ser feita, passo a passo. Na fita Lucas parecia entusiasmado, incentivando

⁴⁰ O dedochê é um fantoche para ser colocado em um dos dedos da mão.

as crianças, elogiando seus sucessos e estas, por sua vez, também pareciam envolvidas.

Terminada a projeção do vídeo, perguntei ao professor como ele se sentia com relação ao que havia observado, ao que ele respondeu: *Eu acho que foi direitinho.*

Esse enunciado parece refletir a preocupação de Lucas com relação a um julgamento do seu trabalho, tanto por mim como pelas professoras, todas elas mais experientes que o professor.

Perguntei, ainda, por que Lucas havia escolhido a dobradura. O professor justificou a escolha por ser aquela atividade, segundo ele, ideal para trabalhar o controle motor, a atenção, a imaginação. Diante da resposta do professor, questionei como ele chegara à conclusão de que aquela atividade poderia servir a esses objetivos, ao que ele respondeu que *"foi perguntando aos outros, pedindo ajuda às colegas"*. Lucas destacou, ainda, que inicialmente imaginara que as crianças fossem ter muitas dificuldades na realização da atividade e que ficou surpreso com a autonomia delas.

A referência de Lucas ao fato de ter aprendido sobre os objetivos da atividade com outras colegas provocou a contrapalavra de algumas professoras do grupo, que também apontaram a importância que a interação com colegas de trabalho tem e teve na sua aprendizagem da docência. Rosa, a professora que havia trabalhado com o mesmo grupo de crianças antes de Lucas, pergunta se pode dizer uma coisa:

Eu fui vendo o Lucas na fita e fui me reciclando. Eu vi como foi importante ele ter deixado o desenho livre, isso foi desenvolvendo a imaginação das crianças... Eu venho pensando muito sobre essa questão do desenho livre, porque minha filha está sendo alfabetizada numa escola que usa o método natural e lá eles dão muita ênfase ao desenho. Outro dia minha filha fez um desenho e pediu a ajuda da irmã para escrever "obra de arte da L." (...) então o desenho livre é realmente importante. (Reunião com o grupo de professores, 25/10/2004)

Para compreender o enunciado de Rosa, é importante contextualizá-lo. Algumas semanas antes de assistirmos à filmagem do trabalho de Lucas, havíamos assistido a uma atividade realizada por Rosa na qual a professora também havia feito uma dobradura (de flor) com o mesmo grupo de crianças. Naquela situação a professora, em alguns momentos, foi diretiva com relação àquilo que as crianças deveriam fazer durante a atividade, abrindo poucos espaços para uma produção mais independente dos pequenos. Apesar de comentar o trabalho de Lucas fazendo referência à escola onde sua filha estuda,

e não ao seu próprio trabalho, o tema do enunciado de Rosa é sua própria prática, sobre a qual ela reflete, uma vez que inicia seu enunciado com a expressão “*eu fui me reciclando*”. Ao observar Lucas, Rosa vai refletindo sobre sua prática como professora e as repercussões dela no desenvolvimento das crianças. Nesse momento, quando uma atividade que a princípio se esgota em si mesma - uma vez que a proposta da dobradura não estava ligada a nenhuma outra que a antecederesse nem se desdobrou em outras atividades posteriores - é discutida pelos professores, o processo de reflexão vai dando a ela novos contornos. É no momento em que a prática é refletida *com o outro* que um saber sobre a profissão vai também se construindo, à medida que se buscam argumentos para validar as ações. Esse movimento aponta as possibilidades de produção de teoria a partir da prática e o caminho necessário a essa produção, que seria o de “pensar os professores enquanto coletivo” (Nóvoa, 2002, p. 45).

No caso dos professores observados nesta pesquisa, foi possível perceber que esse coletivo, que informa as práticas realizadas pelos professores, é formado pelos colegas de profissão, mas também pela própria criança. Na relação com o professor, a criança é o outro que, quando enfrentado como outro, com todas as suas peculiaridades, indica os caminhos a serem percorridos pelo docente para dela se aproximar.

Lucas, a princípio, teve dificuldades em encontrar o modo mais eficaz de se conduzir como professor de educação infantil, em função de sua inexperiência com crianças pequenas. Entretanto as próprias crianças foram sinalizando a forma pela qual seria possível chegar até elas e Lucas parece ter sido sensível a esses sinais.

Logo nos primeiros dias de observação na sala de atividades de Lucas, uma situação evidenciou a pouca experiência do professor no trato com os pequenos:

As crianças brincavam na sala de atividades. Os meninos faziam construções com blocos. Um deles veio me mostrar um dos blocos de construção e disse que era um “anel mágico”. As meninas, por sua vez, vieram me mostrar os “bebês”, que na realidade eram bichinhos de pelúcia, que embalavam ao colo. Lucas, que estava arrumando folhas em sua mesa perguntou: “- Tem neném aí?” As meninas levaram os “bebês” para que ele visse. Ele olhou os bichinhos no colo delas e afirmou: “- Mas isso é um coala, não é?” As meninas responderam que era um bebê e o professor reiterou: “- É um coala sim!” (Notas de campo, 24/06/2004)

Nesse evento, o professor revela uma inabilidade em lidar com a situação imaginária criada pelas crianças. Enquanto elas, no brinquedo, trabalham no

plano da fantasia, imaginando que os bichinhos de pelúcia são bebês, Lucas se mantém preso ao real: são coalas e não bebês que as meninas embalam. O professor parece desconhecer, ou pelo menos ter dificuldade de lidar, com o fato de que a criação de situações imaginárias é uma forma de expressão da criança, sendo esta uma peculiaridade do pensamento infantil e uma fonte importante de aprendizagens. Entretanto, a convivência com os pequenos parece ter desenvolvido no professor a capacidade de se despregar do real e exercitar a imaginação criativa. Algumas semanas depois, ao realizar com a turma uma atividade de dobradura - aquela escolhida pelo professor para ser registrada em vídeo e, posteriormente, discutida no grupo de professores que fizeram parte da pesquisa - na qual as crianças deveriam criar um cachorrinho, Lucas mostra a dobradura que ele próprio fez, inventa um nome para o bichinho (Pit) e incentiva as crianças a realizarem a atividade afirmando:

O Pit está muito sozinho, ele quer amiguinhos para brincar com ele. Vamos fazer amiguinhos para o Pit? (Notas de campo, 28/06/2004)

Além de aprender a usar a imaginação criativa para se aproximar dos pequenos, Lucas foi aprendendo também a brincar com as crianças a partir do momento em que passou a percebê-las em suas singularidades, como é possível perceber na situação transcrita a seguir:

Cheguei à sala onde três meninos brincavam com blocos de encaixar (de madeira e de plástico) numa das mesas. Logo depois chegou R., uma das meninas. Lucas comentou comigo: "- Ela é bonitinha, não é?" Concordei com um movimento de cabeça. Lucas elogiou a calça comprida de R., bastante colorida. Isso fez com que os outros meninos comessem a comentar sobre suas roupas também. Eles falavam com desenvoltura e Lucas participava da conversa animado, fazendo perguntas e respondendo às perguntas das crianças.(...)
Lucas se aproximou da mesa onde estava R. e começou uma construção com blocos de plástico. Depois, foi até à mesa onde estavam os meninos e começou a fazer uma enorme torre com blocos de madeira. Todos ficaram atentos, na expectativa, a cada nova peça colocada, de que a torre caísse.(...)
As demais crianças do grupo chegaram e as brincadeiras continuaram: imitaram animais, correram em torno da mesa, construíram armas de brinquedo para matar um dragão, fizeram um trem, uma cidade, um circuito. Começaram a falar sobre o que o trem carregava em seus vagões. Lucas participava da conversa:
- O que o trem pode carregar?
- Lixo!
Só isso?
Olhei para o calendário: está atualizado até o dia de ontem. (Notas de campo, Escola Amarela, 18/06/2004)

A situação descrita acima, ocorrida já no fim do primeiro semestre letivo, mostra o professor em interação com as crianças. Nessa interação, ele se coloca

como parceiro das brincadeiras, deixando-se guiar por aquilo que as crianças sinalizam em termos de seus interesses e de sua forma própria de lidar com a realidade. No momento em que essa interação se dá, Lucas mobiliza seu *saber brincar* como forma de aproximação com os pequenos. Não se trata de saber propor uma brincadeira, ou saber conduzir uma brincadeira com objetivos pedagógicos pré-definidos. Trata-se de brincar junto, de se envolver genuinamente nos enredos que os pequenos criam e, nessa relação do adulto que brinca com a criança que brinca, viver situações de aprendizagem para ambas as partes: a criança aprende sobre ela mesma, a se pronunciar sobre aquilo que vive e o adulto aprende como se conduzir no mundo dos pequenos para chegar até eles, um mundo que ele, adulto, também já habitou, mas cuja memória muitas vezes se perdeu.

Retornando ao ponto onde iniciamos a análise da experiência de Lucas na educação infantil, seria possível afirmar que o professor classifica o ano em que essa experiência foi vivida como “um ano espetacular” pelas possibilidades de aprendizagem que o professor tivera ao longo desse ano. Essas aprendizagens tiveram como fonte as relações com o outro - os colegas de trabalho, as crianças - mediadas pelo (s) contexto (s) no qual o professor realizou seu trabalho e foram importantes para que o professor sobrevivesse aos primeiros tempos na profissão. Entretanto, poderíamos nos indagar se essas aprendizagens se traduziram em saberes que Lucas poderá mobilizar ao longo de sua trajetória profissional, ou se ficaram restritas à condição de vivências mais ou menos prazerosas. Inclusive porque a trajetória de Lucas como professor de educação infantil, no momento, foi interrompida. Em virtude de sua condição de professor contratado, no ano de 2005 não houve a possibilidade de Lucas assumir um novo contrato. Atualmente o professor realiza um trabalho burocrático na Secretaria de Educação de Juiz de Fora, embora afirme:

Assim que a Prefeitura me chamar e eu for efetivado com certeza vou dar aulas, porque gosto. (Entrevista com Lucas, agosto/2005)

Como a experiência de Lucas pode contribuir para uma compreensão dos saberes mobilizados pelos professores da pré-escola? O que faz com que as situações vividas possam se traduzir em experiências e o professor em sujeito da experiência? Em que condições o vivido é incorporado como uma experiência e transformado num saber sobre algo? A partir da análise da

trajetória de Patrícia como profissional da educação infantil é possível refletir sobre essas questões.

5.2

Ser professor de educação infantil “em trânsito”

Patrícia chega empurrando seu carrinho. É um carrinho de supermercado, conseguido como doação para a escola. A professora revestiu o carrinho com uma capa de tecido amarelo estampado com corações vermelhos. Dentro do carrinho vão os materiais de trabalho da professora: tesouras, cola, papéis coloridos, livros de história, o que estiver sendo trabalhado com as crianças no momento. Patrícia, empurrando seu carrinho pelos corredores da escola, é uma professora literalmente "em trânsito".
(Notas de campo - Escola Verde - 27/05/2004)

Patrícia tinha 27 anos à época em que observei seu trabalho e estava desde os 19 no Magistério. Segundo Patrícia, a escolha da profissão foi influenciada pela mãe e pela madrinha, também professoras. Entretanto, esclarece que ser professora não é uma profissão muito valorizada em sua família e que o pai desejava que ela fizesse a Faculdade de Veterinária:

Porque além do magistério eu tinha vontade de cuidar de bichos. Então ele falava: faz Veterinária! Só que Veterinária não tem em Juiz de Fora, eu teria que sair da cidade. Fiquei com medo de morar sozinha, longe da minha mãe... Aí eu preferi continuar na idéia do magistério mesmo. (Entrevista com Patrícia - outubro de 2004)

Por uma “opção contingente”, uma vez que não há faculdade de Veterinária na cidade, Patrícia escolheu o Magistério. Seu percurso como professora é marcado pela passagem por diversas escolas e por diferentes séries. No início da carreira, antes de fazer o concurso para o magistério público municipal, teve uma experiência de trabalho com bebês, numa creche particular que atendia a crianças de classe média, onde atuava como “estagiária”.

Eu fiz estágio, mas na verdade não assumi a função de estagiária porque era só eu para tomar conta de quatro nenéns: dois de quatro meses, um de seis e outro de oito meses. Passava cada aperto...(Entrevista com Patrícia - outubro de 2004)

A experiência na creche representou o ingresso da professora na educação infantil. Como foi vivido esse ingresso? A formação recebida na escola Normal contribuiu para que ela enfrentasse os desafios do início da vida profissional?

(...) Eu fiquei até doida lá. A moça que me ajudava só chegava às 10h:30min, até lá eu ficava sozinha com as crianças. No começo eu falei para minha mãe e ela falou assim: 'pega sua boneca que eu vou te ensinar.' Eu comprei fralda e ela me ensinava a trocar fralda na boneca e eu fui aprendendo assim. (Entrevista com Patrícia - outubro de 2004)

O ingresso de Patrícia na educação infantil representa uma situação exemplar do modo como muitas outras professoras iniciam a docência nessa etapa da educação básica. Começando pela creche, com salário e status de estagiária, porém enfrentando os desafios do profissional formado, com responsabilidades incompatíveis com o salário e com pouca - ou nenhuma - orientação para desempenhar suas tarefas. Na ausência de subsídios advindos da formação inicial, as professoras, em geral, lançam mão das experiências vividas no âmbito da vida privada, como mães. No caso de Patrícia, ainda bastante jovem e sem filhos, a experiência de menina que brinca de boneca.

Mas foi uma experiência ótima. Quando a AMAC⁴¹ me ofereceu um cargo para trabalhar como recreadora - o cargo é recreadora, mas você acaba sendo berçarista - eu preferi não pegar. É muita responsabilidade. Tem que ser alguém com mais experiência. (Entrevista com Patrícia - outubro de 2004)

O enunciado de Patrícia revela a situação comum entre os profissionais de creche, em que a falta de uma definição clara de atribuições e responsabilidades gera diferentes denominações para um mesmo profissional: berçarista, recreadora, pajem etc. Embora faça uma avaliação positiva da experiência, a professora optou por não permanecer na creche, reconhecendo-se inexperiente para a responsabilidade do cargo. Patrícia foi, então, buscar um outro norte para sua vida profissional. Depois de fazer o Vestibular para Pedagogia e começar o curso na Universidade Federal de Juiz de Fora, ingressou no magistério público municipal através de concurso público, inicialmente como contratada, aguardando chegar sua vez de ser chamada para efetivação. Começou, aí, a história de "profissional em trânsito" de Patrícia.

No primeiro ano eu trabalhei no Borboleta⁴², numa salinha da Prefeitura dentro do Estado⁴³. (...) Lá eu fiquei um ano. Com contrato, a cada ano eles vão mudando o professor de lugar, eles não deixam no mesmo lugar. No outro ano não tinha mais vaga lá, eu fui para Vila Olavo Costa. (...) Aí teve uma turma de efetivação, fui para Vila Ideal. Lá não tinha educação infantil, peguei 1ª série. (...) No outro ano fui para Santos Dumont, aí eu fui efetivada. Não tinha também pré, eu ficava numa tristeza danada. (...) Como eu já era efetivada, peguei um

⁴¹ Associação Municipal de Apoio às Creches.

⁴² Bairro da cidade de Juiz de Fora.

⁴³ Refere-se a turmas de educação infantil que funcionam com professores da Prefeitura em escolas estaduais

segundo cargo.⁴⁴ Nesse novo cargo comecei como eventual, rodei muita escola da Prefeitura. Terminou o ano em Santos Dumont, fiquei sabendo que tinha vaga aqui nessa escola (a Escola Verde), pedi transferência e peguei o 3º período. Não consegui pegar duas salas [estar na condição de professora regente] nenhum ano. Todo ano era só como eventual no segundo cargo. (Entrevista com Patrícia - outubro de 2004)

Assim como Lucas, Patrícia também teve uma trajetória no magistério caracterizada pela passagem por diferentes escolas. Ao longo de 8 anos, trabalhou em uma escola por ano (sem computar as escolas por onde passou no cargo de professora eventual), contingência da condição de professora contratada, que não tem a possibilidade de escolher a escola nem o segmento onde vai atuar. Mesmo preferindo trabalhar com educação infantil, Patrícia esteve também em turmas do ensino fundamental, atuando em classes de alfabetização. Esse período da vida profissional representou, para a professora, um novo desafio.

Porque eu achei que no curso de Magistério eu tivesse aprendido como alfabetizar uma criança, mas eu vi que não tinha aprendido coisa nenhuma. Ai eu comecei a estudar sobre métodos de alfabetização, ali é que eu fui criar minha maneira de alfabetizar. (Entrevista com Patrícia - outubro de 2004)

Diferentemente do que aconteceu quando começou no trabalho na creche, em que o auxílio para enfrentar os desafios profissionais fora buscado na experiência da vida privada, com a mãe e as bonecas, diante da turma de 1ª série do ensino fundamental, Patrícia buscou fundamentação no estudo das questões relativas à alfabetização, pesquisando sobre os métodos para criar sua própria forma de alfabetizar. Em comum com a situação enfrentada quando iniciou o trabalho com os bebês, a constatação de que a formação inicial não havia dado subsídios para enfrentar a vida profissional. A experiência de Patrícia parece apontar a identificação do trabalho com a criança pequena com o espaço da vida privada, onde a professora buscou os elementos orientadores da atuação profissional, em contraposição ao trabalho como alfabetizadora, para o qual a professora buscou subsídios no estudo da teoria.

A volta de Patrícia ao campo da educação infantil se deu a partir do ingresso na Escola Verde onde, já efetivada, poria fim, pelo menos em parte, à condição de "professora em trânsito". Entretanto, a possibilidade de ficar trabalhando na mesma escola nos dois turnos acabou criando uma outra

⁴⁴ Um novo contrato, para trabalhar mais 20 horas.

situação "de passagem" para Patrícia.

No fim do ano passado a N. (diretora da escola) me falou: "a gente não tem professora para ficar no Projeto. Você não está a fim de pegar?" Aí eu falei: mas é a minha salinha, né? Meus aluninhos... (Entrevista com Patrícia - outubro de 2004)

O Projeto a que a professora se refere tem uma história nas escolas da rede municipal de Juiz de Fora, abordada no capítulo 3 desta tese, que se inicia com a lei municipal que prevê quinze horas de trabalho efetivo com os alunos em sala de aula e cinco horas destinadas a "atividades docentes extra-classe", que podem ser cumpridas ou não na escola. Esse novo regime de trabalho exigiu adequação das instituições, que deveriam estruturar projetos de trabalho a serem desenvolvidos com os alunos nas cinco horas em que os professores responsáveis pelas turmas estariam envolvidos nas "atividades docentes extra-classe". Assim, cada escola elabora seus projetos de trabalho a partir das necessidades que identifica como prioritárias e que são explicitadas no Projeto Pedagógico da instituição. Em algumas escolas o foco é colocado no trabalho com uma língua estrangeira, em outras o trabalho com música, artes etc. O modo como os projetos são desenvolvidos também pode variar: em algumas instituições os professores responsáveis pelos projetos trabalham em várias turmas num mesmo dia e o professor responsável pela turma tem alguns tempos de liberação, podendo chegar à escola mais tarde, sair mais cedo, ou ter tempos livres no meio do horário; em outras, a cada dia os professores responsáveis pelo Projeto se ocupam de uma turma, ficando o professor regente dispensado do comparecimento à escola. Essa forma de estruturação do trabalho pedagógico, que a princípio deveria favorecer a criação de espaços de formação e encontro do corpo docente pela liberação para as "atividades docentes extra-classe", na prática tem apresentado problemas, apontados pelos próprios professores.

Patrícia atende a todas as turmas do 2º e 3º períodos (trabalha com crianças de 5 e 6 anos), desenvolvendo atividades de contação de histórias, dramatizações, música, pintura, recorte e colagem. Portanto, enquanto professora do Projeto, a condição de "professora em trânsito" hoje se constitui como a característica principal de sua atuação profissional. Quais as repercussões dessa trajetória, marcada pela passagem por diferentes instituições e, dentro de uma mesma instituição, por diferentes turmas, na constituição de uma identidade pelos professores de educação infantil? Que

papel essa *situação precária* desempenha na constituição dos saberes profissionais pela professora?

Baseando-se em estudo desenvolvido por Mukamurera (1999, apud Tardif, 2002), Tardif (2002) chama “situação precária” àquela dos professores que ainda não conseguiram alcançar uma situação estável na carreira, vivendo-a de maneira instável, sujeitos a freqüentes mudanças de natureza diversa (turma, escola etc.). As dificuldades vividas por professores em situação precária são várias. Esses professores sentem-se frustrados por não conseguirem viver uma relação mais estável com os mesmos alunos. Além disso, os professores em situação precária se encontram em constante recomeço no que diz respeito à preparação das aulas e à adequação de sua prática aos programas, o que exige deles um grande investimento de energia e tempo para cumprirem suas tarefas. Como estão sempre recomeçando nas diferentes escolas por onde passam, encontram-se, por conseguinte, numa posição em que se vêm permanentemente na contingência de provar sua competência.

Em suma, os professores em situação precária, como definidos por Tardif, ou “em trânsito”, como me refiro à Patrícia neste trabalho, estão sob permanente pressão psicológica, experimentando sentimentos de frustração e sendo mais exigidos em termos de investimento na profissão que os professores que gozam de maior estabilidade. Nesse sentido, embora há oito anos no magistério, Patrícia ainda não conquistou uma estabilidade nos termos definidos por Huberman: “Num dado momento as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer a seus olhos, quer aos olhos dos outros” (Huberman 2000, p. 40).

A condição de Patrícia de professora do Projeto trouxe as questões relativas a esse lugar de passagem como eixo da discussão na reunião com o grupo de professores na qual se discutiu a prática da professora em questão. Logo no início da reunião, quando foi solicitada pela pesquisadora a se apresentar ao grupo, a professora fez referência ao fato de ser “professora do Projeto”, o que denota a centralidade que Patrícia atribuía a essa condição na constituição de sua identidade profissional, pelo menos naquele momento de sua vida na Escola Verde.

Bom, meu nome é Patrícia. Trabalho na educação infantil, na Escola Verde, junto com a Geisa. Só que eu dou aula⁴⁵ no Projeto.(Reunião com o grupo de professores, 21/10/2004)

⁴⁵ Grifos meus.

De imediato a referência de Patrícia a dar aula no Projeto mobilizou o grupo, que tomou esse dado como objeto de discussão, mesmo antes da projeção da filmagem da prática da professora. Rosa imediatamente perguntou:

- *Como é o Projeto lá?* [referia-se à escola onde Patrícia trabalha]
 - *É... a gente dá os conteúdos que tem na grade curricular, só que de uma maneira mais lúdica, com teatrinho, música, conta uma história, então dentro da arte a gente desenvolve, mas em cima do conteúdo que a escola fixou para cada período.* (Reunião com o grupo de professores, 21/10/2004)

O esclarecimento de Patrícia provocou a contrapalavra de outras professoras do grupo que também já atuaram no Projeto, motivando, ainda, algumas perguntas sobre como este era desenvolvido na escola, até que convidei o grupo a conhecer um pouco mais o trabalho da professora a partir da projeção da fita de vídeo.

Na situação filmada, Patrícia aparecia desenvolvendo com um grupo de crianças de 5 e 6 anos uma dramatização ligada às comemorações do dia do Índio. As crianças cantavam uma música que narrava o encontro de um valente indiozinho com um leão feroz e sua luta para dominar o animal. A história era dramatizada pelas crianças, que usavam máscaras feitas pela professora. A dramatização foi repetida diversas vezes, com diferentes grupos de crianças. Ao contrário do que acontecia na música, na dramatização a criança que representava o indiozinho era sempre dominada pelo leão, exceto na última apresentação onde, finalmente, o índio dominou o leão com grande algazarra da platéia que, inclusive, gritava alguns palavrões. Durante a projeção do vídeo Patrícia cantarolava a música que servia de base à apresentação das crianças, sorrindo, enquanto as professoras observavam o vídeo e também sorriam, fazendo comentários entre si e com Patrícia.

Terminada a apresentação do vídeo, a professora sorriu, envergonhada (cobriu o rosto com as mãos). Aparentemente estava satisfeita com o que vira. Sugeri, então, que Patrícia falasse um pouco sobre suas impressões acerca de seu trabalho e a professora começou a relatar como o percebia:

O Projeto-Faz-de-Conta, como eu falei, a gente vai trabalhando os conteúdos. Às vezes, na conversa com as professoras, a gente procura trocar, ver o que elas vão fazer para a gente não fazer a mesma coisa. O meu trabalho não impede que elas façam a mesma coisa. Eu gosto de perguntar antes o que elas vão fazer para não ficar repetindo, não cansar as crianças. (Reunião com o grupo de professores, 21/10/2004)

As professoras foram fazendo perguntas à Patrícia: como fazia para adequar as atividades às diferentes faixas etárias, já que trabalhava com crianças de 5 e 6 anos? Como definia os temas a serem trabalhados? Com quantas turmas trabalhava?

Respondendo às colegas, Patrícia foi desenvolvendo um processo de reflexão sobre sua prática, do qual foram emergindo descobertas, contradições e uma consciência de sua situação na escola. Nesse processo estiveram em jogo relações alteritárias, em que os professores, a partir de seu horizonte social, marcado por suas experiências de vida e profissionais, ofereciam diferentes ângulos de visão para as questões que iam sendo levantadas. A principal delas dizia respeito à condição de professora do Projeto em que Patrícia se encontrava. Ela abordou as dificuldades de seu trabalho, entre elas os problemas de disciplina entre as crianças, um aspecto identificado durante o período de observação da prática da professora, como descrevo a seguir .

As crianças estavam especialmente agitadas hoje: batiam os pés no chão, brigavam, gritavam... Pareciam testar a capacidade da professora em suportar a algazarra, mas Patrícia buscava manter a calma, tentando contornar a situação. Finalmente a professora disse: "chega de falta de educação". Trocou alguns alunos de lugar e a situação se acalmou um pouco. (...)

A professora começou a contar uma história, mas uma criança caiu da cadeira e o grupo se desarticulou outra vez. (...) A indisciplina chegou a tal ponto que Patrícia chamou a secretária da escola para retirar da sala 4 meninos e levá-los para uma conversa na secretaria. (Notas de campo – Escola Verde – 18/05/2004)

Os problemas em manter a atenção e o envolvimento das crianças, vividos não apenas por Patrícia como também por outras professoras da Escola Verde, motivaram uma solicitação por parte dessas últimas para que Patrícia fizesse um trabalho voltado a aspectos atitudinais, como explica a professora.

*Então elas falaram: "você então não trabalha os conteúdos do folclore, porque isso acaba trabalhando o ano inteiro, e **pega mais os sentimentos**"⁴⁶. 'Bola' uma coisa interessante e dá".Aí, assim eu fiz: contei uma lenda ou outra em agosto e fiquei mais por conta dos sentimentos, para ver se eles [as crianças] davam uma melhorada. (Reunião com o grupo de professores, 21/10/2004)*

A fala de Patrícia expõe uma das principais contradições presentes no modo como o modelo dos projetos vem sendo desenvolvido não apenas na escola onde a professora atua, como será possível perceber a partir das falas de outros professores do grupo. Tal fato decorre da fragmentação do tempo,

⁴⁶ Grifo meu.

imposta pelo modo como as cinco horas para "atividades docentes extra-classe" vem sendo administrada nas escolas da rede pública municipal, uma fragmentação das relações entre os docentes e entre esses e as crianças.

Os projetos são desenvolvidos por professores de áreas específicas (música, artes plásticas, língua estrangeira etc), definidas no projeto pedagógico de cada instituição. Em algumas escolas, inclusive em turmas de educação infantil, esses professores trabalham em horários alternados, ao longo da semana, ficando o professor regente, nesses horários, liberado para as atividades docentes extra-classe. Nesse caso os professores regentes, dependendo de seus horários de liberação, podem sair mais cedo em alguns dias, chegar mais tarde em outros, ou ter horários livres no meio de seu dia letivo. Em outras escolas os tempos destinados às atividades docentes extra-classe de cada professor são concentrados num único dia da semana, no qual as crianças têm, por exemplo, atividades de música, inglês e educação física. As cinco horas para atividades docentes extra-classe do professor regente ficam concentradas nesse dia no qual, em geral, ele fica dispensado de comparecer à escola.

Como os professores responsáveis pelo Projeto não têm muitas oportunidades de encontro com os professores regentes, a idéia do Projeto enquanto eixo articulador do trabalho pedagógico é substituída pela fragmentação dos tempos dos professores na escola, da qual decorre, entre outras conseqüências, um tipo de trabalho marcado pela separação entre aspectos cognitivos, afetivos, estético-culturais, como é possível perceber no relato de Patrícia. Nele a abordagem do folclore, por exemplo, é vista como algo distinto do trabalho com os sentimentos. No caso da educação infantil, o modelo de aulas ministradas por um mesmo professor em diferentes turmas e em horários pré-estabelecidos e fragmentados mostra uma reprodução, na educação infantil, da estrutura de organização do tempo adotada na segunda etapa do ensino fundamental e também no ensino médio. A adoção desse modelo ignora várias peculiaridades da criança pequena: o fato de que ela necessita de tempo para envolver-se nas atividades propostas; a importância da referência do adulto para sua segurança e o desenvolvimento de sua autonomia; a forma global com a criança se desenvolve, entre outras questões. Além disso, essa perspectiva de tempo fragmentada, característica da dimensão técnico-racional abordada no capítulo 3 desta tese, confronta-se com a dimensão do tempo tal como vivida pelos professores, que seria a dimensão fenomenológica.

Essa diferença entre as dimensões de vivência do tempo apareceu no relato de Geisa, outra professora participante da pesquisa e que trabalhava na Escola Verde, com Patrícia. Geisa refletia sobre os problemas que percebia no modo como o projeto vinha sendo desenvolvido naquela escola. Suas reflexões apareceram tanto na entrevista que realizei com ela quanto em registros reflexivos, realizados pela professora num caderno ao qual tive acesso:

Tinha essa questão do tempo, aquelas coisas muito picadas, aquelas merendas cada dia num horário diferente, que era uma coisa muito louca para as crianças. E a gente não podia fazer um trabalho tão continuado, porque no meio do trabalho entrava a aula da Patrícia. (...)Acho que a gente não tinha uma hora e meia juntos [a professora e as crianças], sem nenhuma interrupção. Eu ficava muito perturbada, a minha personalidade. Acho que precisava de um tempo contínuo com eles [com as crianças]. (Entrevista com Geisa, 2005)

A questão do ritmo e da rotina fixa, tão importante para as crianças pequenas, não está sendo possível de se estabelecer por causa dos diversos horários dos professores. Assim, temos que procurar o máximo de estabilidade no dia-a-dia, para que as crianças fiquem mais tranqüilas e mais confiantes. (Caderno de registros de Geisa, de fevereiro/março de 2004)

É possível perceber que a professora reconhece a importância de rotinas estáveis para a criança pequena e que o fato de não haver a possibilidade do estabelecimento dessas rotinas, em função da organização do tempo dos professores na escola, é um dado que repercute não apenas em seu trabalho com as crianças, como também em sua própria personalidade, pela insatisfação da professora com os resultados de seu trabalho.

Como a professora Geisa reconhece, o modo como o tempo dos professores era organizado na Escola Verde não permitia um trabalho que tivesse continuidade. Na ausência de uma proposta mais articulada, elaborada a partir das reflexões dos professores e considerando as reais necessidades da criança, o foco do trabalho recaía em conteúdos tomados isoladamente, aspecto também abordado na análise da experiência de Lucas na educação infantil. Nessa situação, a prática do professor também se fraciona, o que faz com que, muitas vezes, o docente sinta-se perdido, como a própria Patrícia destaca em sua entrevista:

Eu estava me perdendo, toda hora eu tinha que olhar lá para não me perder durante o ano. Aí eu comecei a fazer os Projetos de acordo com os conteúdos que estão sendo trabalhados e escrever tudo o que eu posso trabalhar dentro daquele tema ali, aí eu não me perco.(Entrevista com Patrícia, outubro de 2004)

O enunciado de Patrícia evidencia a desorientação em que a professora se encontrava em função do modo como vivia o tempo do seu trabalho,

passando por várias turmas. Esse sentimento de desorientação tinha repercussões no desenvolvimento das crianças, assim como na construção dos saberes da experiência pela professora. Quais seriam essas repercussões? Num contexto de passagens por diversas escolas e turmas em períodos relativamente curtos de tempo, como poderíamos compreender a noção de experiência?

De acordo com Tardif (2002), a experiência com os pares e a prática cotidiana da docência seriam fontes das quais emanam os saberes da experiência que seriam, por sua vez, uma modalidade de saber ao lado de outras (saberes pessoais, saberes profissionais, saberes advindos da formação escolar e saberes provenientes dos programas e livros didáticos). Ainda segundo o autor, os saberes da experiência seriam amplamente valorizados pelos professores enquanto instrumentos capazes de auxiliá-los nos desafios que a prática profissional impõe quotidianamente. Os saberes da experiência não seriam, entretanto, decorrentes de uma construção individual dos professores.

Em tese de doutorado na qual analisa as condições de produção e circulação dos saberes da experiência de professores das séries iniciais, tomando como referencial teórico o conceito de *habitus* de Bourdieu, Nunes (2004) destaca a importância dos contextos institucionais na produção e circulação desses saberes. Uma condição para essa circulação seria, ainda, a reflexividade dos professores, que cria possibilidades de ver de outra forma as situações vivenciadas e criar novas formas de agir. Essa reflexividade não se dá no isolamento, mas está condicionada à possibilidade de trocas entre os sujeitos que partilham dos mesmos problemas e desafios no cotidiano das instituições.

Nos casos de Patrícia e de Lucas, a passagem por diversas escolas e, dentro de uma mesma escola, por diversas turmas num curto período do tempo, além da ausência de uma definição mais clara com relação aos objetivos do trabalho com a criança pequena, fazia com que a experiência desses professores ficasse restrita a uma busca de alternativas para situações imediatas. A experiência ficava reduzida à condição de vivência, pois a falta de condições institucionais para uma reflexividade com relação a essa experiência a mantinha na condição de resposta aos desafios do momento, do tempo presente em que ela se esgotava. Poderíamos, então, tentar compreender a experiência profissional desses professores tendo como referência a relação que eles estabelecem, através da sua atividade docente, com sua própria história enquanto profissionais da educação infantil, com apoio no conceito de experiência tal como formulado por Walter Benjamin.

Segundo Gagnebin (1994), o conceito de experiência é um conceito central na filosofia de Walter Benjamin, intelectual alemão que viveu entre 1892 e 1940. Ao empreender uma crítica à sociedade moderna, Benjamin aponta o enfraquecimento da experiência ("*Erfahrung*"), relacionando-a a outro conceito, o de experiência vivida ("*Erlebnis*"), que seria própria ao indivíduo solitário (Gagnebin, *id.*). Para Benjamin, a perda da capacidade de narrar suas experiências, de modo a transmiti-las como um legado às gerações futuras, seria uma conseqüência do isolamento em que vive o homem moderno.

Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (Benjamin, 1994, p. 114)

Ainda segundo Gagnebin, para Benjamin, entre outras condições, a realização plena da experiência requer uma relação com o tempo que permita "uma sedimentação progressiva das diversas experiências e uma palavra unificadora" (Gagnebin, *id.*, p. 11). Esse tempo seria característico do processo de produção num ritmo artesanal, ausente na perspectiva do trabalho em cadeia, próprio do modo de produção capitalista. Transpondo essas reflexões para a análise dos ritmos de trabalho dos professores que participaram da pesquisa, poderíamos afirmar que, num contexto em que esses profissionais estão sempre de passagem pelas escolas e/ou turmas, eles não se constituem artesãos de suas práticas, mas as executam na perspectiva do trabalho em série, do qual o carrinho que Patrícia empurra pelos corredores da escola é uma metáfora. Não há tempo para que o professor se relacione de forma mais próxima com seus pares e nem mesmo com as crianças. Passando de escola em escola, de sala em sala, em intervalos de tempo fracionados, o professor é o operário da linha de montagem, que não consegue visualizar seu trabalho como um todo. Nesse contexto, o trabalho fica reduzido à vivência de situações que não se traduzem em experiência, no sentido que Walter Benjamin dá ao termo. A fragmentação do tempo conduz à fragmentação dos sujeitos, que não vivem uma relação com os saberes que produzem numa perspectiva integradora, mas sim a partir da lógica da fragmentação, em que os professores são executores de práticas que não se consolidam num corpo de saberes que lhes permitam uma maior autonomia e segurança no exercício da docência.

Assim como o trabalho do professor, seus saberes e suas relações também se fragmentam no espaço da instituição, como é possível perceber no enunciado de Patrícia.

No Projeto eu me aproximei mais da diretora e da supervisora, até porque a gente está sempre trocando idéias, mas me distanciei mais das professoras. (Reunião com o grupo de professores, 21/10/2004)

Patrícia declara estar mais próxima da diretora e da supervisora, suas interlocutoras mais constantes, mas, em contrapartida, reconhece-se distante das professoras, com as quais afirma nunca conseguir se reunir. As conseqüências desse processo de fragmentação são sentidas tanto no comportamento das crianças, manifestando-se na agitação ou indisciplina, quanto na avaliação que a professora faz de sua atuação profissional. Ao falar do projeto de trabalho com os sentimentos, que vem desenvolvendo há alguns meses, Patrícia avaliou:

Eu fui estendendo isso até agora, mas o resultado é mínimo, porque eles não levam muito a sério... Você começa a conversar e eles dizem: "Ih!!!" (Reunião com o grupo de professores, 21/10/2004)

No grupo, essa situação foi refletida também por outros professores que já viveram a experiência de trabalho no Projeto.

Rosa: - Eu já trabalhei no Projeto igual a você. Eu também tentava me aproximar mais da direção e da supervisão para fazer coisas diferentes do que a professora fazia. Eu fazia em todas as turmas a mesma atividade, mas tinha uma turma de 3 ° período que eu não conseguia. Eu saí no final do ano sem perceber muitos resultados. Eu estou lembrando... (Reunião com o grupo de professores, 21/10/2004)

A fala de Rosa é uma contrapalavra à Patrícia marcada pela identificação, ao partilhar com a professora uma inquietação que também já fora sua quando esteve no lugar que Patrícia àquela época ocupava. Mostra que sabe como a colega se sente. Angélica, outra professora do grupo, ofereceu também sua contrapalavra que, entretanto, não buscava apenas uma identificação com o problema, mas tensionava-o, colocando-o em situação crítica.

Angélica: - O Projeto seria a melhor coisa da escola, mas há esse problema: os professores não têm tempo para se encontrar e discutir... Discutir a importância, o crescimento da sala... Tinha que ter pelo menos uma vez por semana para os

professores discutirem. Uma vez por semana ou pelo menos de quinze em quinze dias fazer uma avaliação para melhorar. (Reunião com o grupo de professores, 21/10/2004)

Enquanto falava, Angélica olhava para Sueli, outra professora, como que em busca de aprovação. Rosa e C., as únicas do grupo, fora eu mesma, que naquele momento não estavam trabalhando com turmas de educação infantil - a primeira porque está licenciada e a segunda por ser diretora de escola - abaixaram a cabeça.

Para entender o alcance das palavras de Angélica e o que elas representam na situação, é necessário recuperar o contexto em que são proferidas. Os projetos poderiam ser uma alternativa para que os professores tivessem, dentro de sua carga horária semanal de trabalho, tempo destinado a encontros, planejamento, estudo. Entretanto, os diretores e coordenadores pedagógicos encontram grandes dificuldades em promover esses momentos, pois existe uma compreensão, por parte de alguns professores, de que não precisam - ou devem - estar na escola nas cinco horas em que não estão trabalhando com as crianças. Em algumas escolas, inclusive, essas horas foram transformadas em uma folga semanal, como é o caso da escola em que Angélica trabalha. Portanto, o enunciado de Angélica tocou num problema que afetava tanto os professores quanto os gestores de forma delicada, pois, ao mesmo tempo em que ter garantidas cinco horas para atividades extra-classe remuneradas representa uma conquista dos professores, a efetivação dessa conquista sem a perda da qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas é, ainda, um desafio aos gestores e professores.

Se a palavra de Rosa manifestava uma identificação com o problema, porque proferida, aparentemente, do mesmo lugar ocupado por Patrícia - o lugar de professora - a palavra de Angélica, ao contrário, buscava um outro ângulo de visão que lhe permitisse compreender esse problema para além das impressões advindas da prática em sala de aula. As questões que envolvem o trabalho com o Projeto na escola voltaram em outro momento da conversa, motivadas por uma pergunta que fiz à Patrícia.

Você está trabalhando no Projeto pela primeira vez este ano. Como você avalia essa experiência?

(Patrícia passa as mãos pelos cabelos repetidas vezes) A avaliação tem pontos positivos e negativos, mas eu acho que os negativos estão pesando mais. O positivo é o seguinte (volta-se para o grupo): você faz o seu planejamento e dá ele a semana inteira. (...)E o outro positivo também é o contato com a diretora, que quando eu estava na sala de aula eu, pelo menos, quase não tinha muito contato. Era só aquilo "oi", "tchau" e acabou, porque a correria da sala de aula

não te dá muito tempo de ficar conversando. E elas também não procuram. Então você vai vivendo sua vida na sala de aula... Agora o negativo é você não ter a sua turminha. Então eles não encaram você como uma profissional (bate com as duas mãos no peito). (...) E eu me apego muito às turmas, por isso estou sentindo muita falta. E... sei lá, eu não estou gostando desse negócio de entra e sai das turmas (mexe no cabelo muitas vezes, olha para as pontas da mexa de cabelo que está em sua mão).(Reunião com o grupo de professores, 21/10/2004)

O enunciado de Patrícia confronta duas situações profissionais diferentes: ser professora responsável pela turma e ser professora do Projeto. Em ambas as situações, o professor parece solitário em seu trabalho. Na primeira, porque não sobra tempo para as trocas entre pares, que poderiam favorecer uma maior reflexividade do professor com relação ao seu trabalho, na segunda porque perde suas referências como profissional, advindas de uma relação mais estável com as crianças. Depreende-se desse enunciado que, se por um lado uma relação mais estável com as crianças é condição para a definição de uma identidade pela professora, por outro a relação entre pares também desempenha um papel importante nessa definição, por possibilitar viver a profissão numa dimensão mais ampla que a vivência da sala de aula.

O relacionamento mais próximo com a diretora e com a coordenadora pedagógica parecem proporcionar à professora um espaço para trocas. Entretanto, na avaliação de Patrícia o que parece ser negativo na experiência como professora do Projeto, que passa por diversas turmas, mas não fica em nenhuma, é justamente a impossibilidade de criar vínculos afetivos mais estáveis com as crianças. Ela, inclusive, aponta essa impossibilidade como a causa do não reconhecimento, por parte das crianças, de sua condição de profissional. Esse componente afetivo emerge como definidor do modo como Patrícia se percebe como profissional da educação infantil, tendo sido apontado por ela, inclusive, como um dos fatores que a levaram à escolha da profissão.

Eu achava legal [a profissão de professora] porque as crianças davam bilhetinhos para elas [para a tia e a mãe, que também eram professoras]. Eu achava aquilo bonito, dava valor para aquilo. (Reunião com o grupo de professores, 21/10/2004)

É possível compreender o sentimento de frustração da professora diante da impossibilidade de viver um aspecto que considera determinante de sua condição profissional, que é o contato com a criança numa situação mais duradoura. Nesse sentido, as diferentes perspectivas de vivência do tempo da

instituição e da professora se constituem num impedimento para o reconhecimento de uma identidade profissional pela docente.

A partir da situação de diálogo com os outros professores participantes da pesquisa, Patrícia foi construindo uma compreensão mais elaborada dos problemas envolvidos na sua relação com as crianças, relativizando suas responsabilidades em situações como, por exemplo, a indisciplina. Do mesmo modo, outros professores, que não estavam trabalhando com o Projeto, mas que já tinham trabalhado ou sofrem as conseqüências desse trabalho em sua prática, foram se posicionando e refletindo.

Sueli: - Aqui na escola, quando precisa, eu substituo professores. Eu noto isso que você fala, da gente entrar na sala... e a gente não é o referencial das crianças. Eu observo isso.

Rosa: - Você acha que essa questão do horário, ter mais ou menos tempo (...) eu estou questionando se é melhor ou pior.

Geisa: - Às vezes eu saio da sala e eles (as crianças) não querem ficar (para a aula com a professora do Projeto). Não é por causa da professora, que eles adoram, mas é porque há uma quebra....

Angélica: - Quando eu trabalhei no Projeto, para mim ficou um grande questionamento, que é a questão de quebrar. Eu percebo que não dá tempo de fazer o que você quer, nós trabalhamos menos com a criança.

Pesquisadora: - Essa coisa do envolvimento que a Geisa falou é importante, porque a criança precisa de um tempo para se envolver numa atividade.

Geisa: - Aí, muitas vezes não dá nem tempo porque você faz "zup!" (faz um gesto no ar de quem puxa um fio para cima) (Reunião com o grupo de professores, 21/10/2004)

A partir dessas e de outras reflexões os professores, embora limitados pelas condições institucionais, começaram a aventar alternativas que pudessem minimizar os problemas inerentes à estrutura do trabalho com os Projetos: aumento da carga horária, maior integração entre os professores do Projeto e os demais professores e até mesmo um repensar a proposta do Projeto a partir de propostas que foram desenvolvidas nas escolas onde os docentes trabalham ou já trabalharam.

Angélica: - Essa questão do horário tem que ser muito bem estudada, porque quando eu trabalhei de manhã dava tempo. A gente fazia debates, saíam coisas superinteressantes.

Rosa: Eu acho que se o Projeto estiver integrado, Educação Física, Artes, com o professor, eu acho que o Projeto funciona muito bem. Quando eu trabalhei eu achava muito cansativo. Acho que passei a ter problemas nas minhas cordas vocais por causa do Projeto. (Reunião com o grupo de professores, 21/10/2004)

Diferentes ângulos de visão sobre o mesmo problema vão deslocando o foco inicial – a experiência de Patrícia – para a experiência de ser professor de

crianças pequenas na rede municipal de Juiz de Fora. Enquanto análise de uma experiência particular, o foco na prática de Patrícia produz um discurso em que a frustração, o sentimento de fracasso e a insatisfação são a tônica. Enquanto experiência partilhada entre pares, o contextual emerge do particular e dá origem a um movimento de trocas e busca de alternativas. Nesse sentido, a reunião do grupo de professores, enquanto acontecimento discursivo, configura-se num momento de produção de saberes sobre a profissão. Um espaço de encontro e confronto de vozes onde se constrói um modo de perceber-se enquanto professor de crianças pequenas num determinado contexto, num momento histórico específico, a partir de determinadas concepções de infância.

Entre os professores, o discurso que enfatiza as qualidades do contato com a criança como uma das coisas boas de ser professor da educação infantil muitas vezes parte de uma visão idealizada da infância, que a reveste de inocência e pureza e fundamenta opções por determinadas metodologias de trabalho. Na reunião do grupo de professores onde se discutiu a prática de Patrícia, perguntei aos professores o que chamara atenção na atividade desenvolvida pela professora. Após um silêncio de alguns segundos, Sueli tomou a palavra:

Eu penso que a dramatização na educação infantil é tudo. Eles (as crianças) amam dramatizar. Eu canto uma música ... o Igor (refere-se a um de seus alunos) então gosta muito. O Igor, o momento que ele mais gosta da aula é a hora da rodinha. Ele olha para mim e (bate palmas, imitando o menino). Eu não posso ficar sem fazer a rodinha por causa dele... e eles vivem aquilo. O leão viveu o leão mesmo (refere-se agora à apresentação de Patrícia), o herói valente era valente mesmo, eles incorporam os personagens. Eu acho isso a coisa mais linda da pré-escola: música, dramatização, eu acho que esse é que é o foco da educação infantil, eles adoram... você começa a contar uma história, o olho brilha. É muito bonitinho. (Reunião com o grupo de professores, 21/10/2004)

Apresentando-se aparentemente como uma resposta à pergunta que fiz, a fala de Sueli parece mais um diálogo com sua própria experiência no intuito de melhor compreendê-la, o que se confirma quando a professora começa a falar de sua prática. As palavras proferidas pela professora parecem se dirigir àquele que Bakhtin chama de superdestinatário, ou um terceiro interlocutor do diálogo. “Todo diálogo se desenrola como se fosse presenciado por um terceiro, invisível, dotado de uma compreensão responsiva e que se situa acima de todos os participantes do diálogo (os parceiros)” (Bakhtin, 1997a, p. 356). Isso acontece porque, ainda segundo Bakhtin, toda palavra busca sempre uma compreensão, uma responsividade que nem sempre se encontra no outro imediato do diálogo. “A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez,

responder à resposta, e assim *ad infinitum*".(Bakhtin, *id.* p. 357) A entonação de voz e as palavras escolhidas por Sueli, na primeira frase, indicam um gênero do discurso que anuncia uma explanação sobre a importância da dramatização na educação infantil. Entretanto, já na segunda frase há uma mudança de gênero para o relato de experiência. Sueli parte de uma constatação que parece advir de sua prática como professora, fruto de um conhecimento sobre a profissão: 'eu penso que a dramatização na educação infantil é tudo'. Diante dessa afirmação categórica, começa a buscar as justificativas para sua forma de pensar. Esse enunciado revela a construção, por Sueli, de uma teoria pessoal sobre o papel da dramatização na educação infantil. Essa teoria está fundamentada em suas experiências e se constitui numa parte significativa de seu conhecimento profissional (Nóvoa, 2002). Tais justificativas baseiam-se em argumentos de ordem emocional, a começar pelo relato sobre a experiência com Igor, um menino com problemas motores e mentais. Expressões como: 'a coisa mais linda'; 'o olho brilha,' é muito bonitinho', dão um tom fortemente afetivo aos argumentos de Sueli, ao mesmo tempo em que enfatizam qualidades da criança que a apresentam identificada com beleza, pureza, inocência.

O discurso de Patrícia, que aparece como uma contrapalavra ao que disse Sueli, chama a atenção para o fato de que a experiência com as crianças nem sempre se reveste apenas de beleza e prazer, mas também pode trazer situações que frustram as expectativas do professor, forçando-o a rever suas intenções iniciais diante das respostas que as crianças dão às situações propostas:

Quando eu planejei a atividade [a dramatização apresentada no vídeo], escrevi no meu caderno, eu pensei que ia ser de um jeito... e aí na hora... Eu achei que o índio ia realmente agarrar o leão, e que a criançada ia assistir quietinha... e aí na hora que foi acontecer... Nem sempre é do jeito que você planejou. Você tem que deixar a criança ir no ritmo dela. E a platéia gritava muito "porrada, porrada!" Então assim, você tem que aceitar. Você tem que respeitar os atores e a platéia. (Reunião com o grupo de professores, 21/10/2004)

Enquanto Sueli descreve uma experiência que parece ter sido prazerosa pela resposta positiva da criança à sua proposta, Patrícia lembra das crianças que gritavam "porrada!" durante a dramatização, frustrando suas expectativas iniciais. Não há uma oposição aberta, explícita às idéias de Sueli, mas há a oposição implícita. É como se ela dissesse: eu também pensei que fosse ser assim tão lindinho, mas as crianças gritavam: porrada!

A especificidade da profissionalidade dos educadores que lidam com a criança pequena deriva das características da criança, entre as quais se destaca

a necessária atenção privilegiada a aspectos emocionais ou socioemocionais enquanto constituintes de uma base ou condição necessária para os progressos no desenvolvimento infantil (Formosinho, 2002). O privilégio dos aspectos emocionais parece ser justamente o que leva os professores a darem um tom afetivo ao seu discurso quando se referem às crianças. Entretanto é importante lembrar que existem diferentes percepções acerca das características próprias às crianças, que derivam das experiências vividas pelos professores. É esse fato que parece estar em jogo nos enunciados de Patrícia e Sueli: diferentes modos de perceber a criança ou o confronto entre uma visão idílica da infância (baseada na experiência com Igor, vivida por Sueli) e outra mais realista (construída na experiência de Patrícia com as crianças que xingam), numa situação profissional na qual ela própria reconhece a dificuldade de estabelecer vínculos mais perenes com os pequenos. Portanto, as condições de exercício da profissão repercutem no modo como os professores percebem e se relacionam com as crianças e, conseqüentemente, no modo como constroem sua identidade profissional e os saberes que mobilizam para atuar junto a essas crianças.

No grupo de professores que fizeram parte da pesquisa, situações em que se colocavam em confronto as percepções que os docentes traziam de seus lugares de trabalho, de suas histórias na profissão que foram construindo suas percepções do que é ser professor de crianças pequenas, evidenciaram-se nos discursos que tensionavam diferentes formas de perceber-se professor da pré-escola, contribuindo para a construção da identidade desse profissional.

Enquanto acontecimento discursivo, os encontros do grupo de professores permitiram a emergência desses diferentes horizontes sociais de onde enunciavam os sujeitos e a partir dos quais significavam as experiências vividas na educação infantil. No confronto entre o diferente, constrói-se a identidade. Permitiram, ainda, não apenas a emergência de saberes da experiência, como também um processo de construção de novos saberes no confronto com a experiência alheia.

O processo de reflexão entre pares sobre as experiências de trabalho parece ter representado um momento importante para os professores.

Rosa: - Olha que coisa enriquecedora para nós essa troca com outras escolas, quanta coisa a gente já aprendeu...

Sueli: - Eu também acho. (Reunião com o grupo de professores, 21/10/2004)

O que esses enunciados parecem apontar é que, ao discutirem sua prática no grupo, os professores puderam se constituir enquanto narradores -

contando suas histórias, oferecendo um conselho na forma de sugestão, intercambiando suas experiências. O entrecruzamento das falas dos professores durante o encontro em que se discutiu a prática de Patrícia, no qual a narrativa da professora foi suscitando outras, remete àquilo que diz Benjamin sobre o caráter formador da narrativa:

Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida - de qualquer maneira, um narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se dar 'dar conselhos' parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em conseqüência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada (Benjamin, 1994, p. 200).

Talvez por reconhecerem esse valor formador da narrativa, no dia em que se discutiu a prática de Patrícia, como em outros encontros do grupo, mesmo depois que a pesquisadora anunciou o fim do tempo destinado ao encontro, os professores permaneceram em seus lugares, conversando em duplas ou trios, trocando materiais.

Ninguém se levanta do lugar, embora o tempo já tenha se esgotado e a pesquisadora se despedido. As conversas são cruzadas, com várias duplas conversando em paralelo. É como se uma imensa teia de enunciados fosse sendo tecida na sala, de modo que, nesse momento, é impossível separar os fios desses discursos. (Nota de campo, 2º encontro do grupo de professores).

Colocando em diálogo a análise do percurso de Patrícia como profissional da educação infantil e aquela desenvolvida com relação ao percurso de Lucas na mesma atividade profissional, retomo aquelas questões abordadas ao término do tópico no qual realizei a análise das situações vividas e observadas com aquele professor: O que faz com que as situações vividas possam se traduzir em experiências? Em que condições o vivido é incorporado como uma experiência e transformado num saber sobre algo? Sem a pretensão de oferecer respostas a essas questões, seria possível afirmar a importância de que os professores se constituam em narradores de suas vivências para que elas possam se traduzir em saberes. Entretanto, considerando as limitações impostas pelos contextos institucionais em que se dá a prática desses profissionais, quais as possibilidades de constituição dos professores da educação infantil enquanto narradores? Seriam esses profissionais narradores por excelência, em função do modo como a criança pequena conhece e aprende

sobre o mundo a partir da fantasia e da imaginação? A análise da trajetória profissional de Geisa e de sua prática como professora de educação infantil pode ajudar a avançar nessa reflexão.

5.3 História de uma professora narradora

*Madeira sobre madeira
Faremos uma fogueira
No céu brilham as estrelas
Na terra brilhamos nós(...)*

(Canto para a roda de São João, caderno de registros da professora Geisa)

Geisa tinha 33 anos e estava há 10 no magistério à época da pesquisa. A despeito do tempo de formação, as experiências profissionais da professora estiveram mais voltadas à atuação em espaços de educação não formal, sendo que seu trabalho na rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora teve início no ano de 2004. Portanto, quando participou da pesquisa, a trajetória na carreira de professora da educação infantil era ainda curta para a professora.

Geisa decidiu ser professora quando estava no 7º período da Faculdade de Jornalismo e descreveu como fez essa opção:

Eu fui levando [o curso de jornalismo] até o 7º período. Foi quando fui para Visconde de Mauá.(...) Fiquei apaixonada pelo lugar, queria morar lá. Então fiquei pensando: 'Para eu morar em Visconde de Mauá, o que é que eu posso fazer para trabalhar lá?' 'Aí eu vi uma escola. Eu nunca tinha pensado em ser professora na minha vida. Nunca, nunca, nunca. Meu objetivo foi esse: 'Vou fazer alguma coisa de Normal para poder mudar para Visconde de Mauá'. (Entrevista com Geisa, março de 2005)

Para Geisa a opção pelo magistério foi, como podemos perceber a partir de seu relato, circunstancial. Motivada pelo desejo de viver em Visconde de Mauá a professora fez uma complementação pedagógica num curso de um ano para poder dar aulas. Segundo afirma, o curso foi péssimo, não trouxe qualquer contribuição para sua vida profissional. Entretanto, após tê-lo concluído, a professora estava lecionando na escola multisseriada do Vale do Pavão, uma comunidade de Visconde de Mauá. Na mesma época Geisa conheceu os

princípios da Pedagogia Waldorf⁴⁷ por intermédio de uma amiga psicóloga a quem a família a havia encaminhado, suspeitando da “loucura” que fora abandonar o curso de jornalismo no 7º período e mudar para uma comunidade na qual ela morava “*numa casinha no meio do mato, sem luz, sem nada e era bem feliz lá.*”(Entrevista com Geisa, março de 2005)



Fig. 1: Desenho em giz de cera – Ilustração que compõe parte da capa do caderno de registros da professora Geisa.

A despeito da motivação inicial – mudar para Visconde de Mauá – Geisa reconheceu que havia outros motivos para sua opção pelo magistério:

Não foi só assim para mudar para Mauá. Gostava das crianças pra caramba, já fazia teatro com elas e tal”. (Entrevista com Geisa, março de 2005)

⁴⁷ A Pedagogia Waldorf fundamenta-se nos princípios da Filosofia Antroposófica de Rudolf Steiner. Concebe o homem como uma “unidade harmônica físico-anímico-espiritual” e toda a prática educativa se orienta a partir dessa concepção. Uma característica da Pedagogia Waldorf é a ênfase numa harmonia entre aspectos científicos, estético-artisticos e uma atitude de respeito e admiração diante do mundo no processo de ensino.

Depois de algum tempo em Visconde de Mauá, a professora começou a sentir a necessidade de voltar a estudar e, ao mesmo tempo, a escolinha onde trabalhava fechou. Geisa interpretou o fechamento da escola como “um sinal” de que era hora de alçar outros vãos. Aliás, ao falar de sua história, Geisa algumas vezes usa a expressão “parece que foi um sinal” para fazer referência a acontecimentos marcantes. Aparentemente a professora lê esses “sinais” como um convite para ir adiante, buscar novos rumos e também a realização profissional, que parece estar ligada à busca de uma coerência entre suas crenças e ações. Depois de fechada a escola na qual trabalhava, Geisa foi para o Rio de Janeiro, onde começou a trabalhar numa escola de elite que adotava os princípios da Pedagogia Waldorf. Entretanto, apesar do interesse pelo tipo de trabalho realizado na escola, a professora estava insatisfeita com o alcance social deste trabalho:

Fui entrando muito em crise com a educação da Pedagogia Waldorf, achando que era uma escola muito de elite, poucas crianças. (Entrevista com Geisa, março de 2005)

Buscando alternativas para a realização de um trabalho pedagógico que contemplasse suas preocupações sociais, Geisa aproximou-se de uma tia que, à época, era professora universitária e trabalhava com base nos princípios da psicologia sócio-histórica de Vygotsky. Desse encontro com a tia professora nasceu o envolvimento com a educação popular no município de São João do Meriti, no Rio de Janeiro, no CAC (Centro de Ação Cidadania). Foi também no Rio de Janeiro que Geisa fundou, juntamente com outros amigos artistas, o “Núcleo de Cultura Popular Céu na Terra” que, segundo a professora, existe até hoje:

A gente começou como uma história de fazer um trabalho de “Bumba meu boi”, mas depois tinha um amigo nosso que era antropólogo, aí nós começamos a trabalhar outras coisas também: a folia, o congado, pastoreio. A gente começou a pesquisar muito isso. Começamos esse trabalho que é um trabalho de educação também, que a gente fazia muito essa coisa de ir às escolas, explicar, falar da importância da cultura popular, apresentar os autos. (Entrevista com Geisa, março de 2005)

Depois de algum tempo no Rio de Janeiro, Geisa voltou para Minas Gerais para trabalhar num sítio, na cidade de Santos Dumont, interior do Estado, onde fazia um trabalho educativo com aproximadamente 30 crianças:

Fizemos um trabalho muito assim... tasteando. Nós dois [a professora e seu companheiro, também professor]. Éramos nós dois e a sala. A gente procurando ver como misturava as coisas: algumas coisas da Pedagogia Waldorf que a gente achava legal, muito também das propostas que eu tinha visto no CAC. E levamos a turma até o final do ano. Só que teve um problema com o dono do sítio porque a gente trabalhava muito a questão do boi. A gente ficou muito envolvido com o auto do boi, começamos a trabalhar muito isso com as crianças. Nós fizemos um auto, confeccionamos os bois. E todo o trabalho – alfabetização, matemática – tudo foi gerando muito em cima disso.(...) E os pais começaram a achar que aquilo era um culto. (...) Fizemos reuniões com os pais, explicamos, eles entenderam. Mas o dono do sítio não. (Entrevista com Geisa, março de 2005)

Sobre esse período, destaco um trecho dos registros que se encontram no caderno de Geisa:

"Primavera, enfim as flores. Foi quando nos casamos na floresta. Dia tão feliz! E na escola também muita festa, lá dançamos o "Boi da estrela na testa". Fizemos a peça e as crianças adoraram. Todas estavam muito envolvidas, afinal tínhamos (estamos ainda) trabalhando muito em cima do tema e as crianças parecem não se cansar de ouvir novas notícias do Pinico branco, do patrão... Até hoje eles cantam felizes da vida "Xem xem xem xeremama, óia o caboco da véia fumana". Teve também o livro escrito por eles mesmos, escrito e ilustrado! Muito bacana! (...)"(Caderno de registros de Geisa, setembro⁴⁸)

A despeito do entusiasmo com o trabalho, perceptível no registro da professora, a permanência no sítio foi se tornando problemática pela incompreensão do proprietário com relação ao tipo de trabalho realizado pelos professores, como a própria Geisa destaca em sua entrevista. Nessa mesma época foram aparecendo mais propostas de trabalho com o grupo "Céu na Terra", no Rio de Janeiro, o que fez que a professora voltasse àquela cidade, onde começou a cursar a faculdade de Pedagogia na UERJ.

E aí a gente começou a trabalhar no CEDAC também, nas comunidades no morro de São Carlos e em Santa Tereza, no Morro dos Prazeres. Eu e o G. [companheiro de Geisa], dando oficinas e trabalhando com cultura popular, junto com leitura e formação de educadores nas escolas dos morros. (Entrevista com Geisa, março de 2005)

Aproximadamente dois anos depois, um novo "sinal" trouxe Geisa de volta a Minas: a morte do pai.

Meu pai morreu em Santos Dumont, de repente, assim, do nada, jogando vôlei na quadra...Minha mãe ficou sozinha aqui com minha irmã e eu achei que também tinha que vir. E aí a gente veio de novo! (Entrevista com Geisa, março de 2005)

⁴⁸ Não há referência ao ano.

Voltando à cidade de Santos Dumont, Geisa fez vestibular para o curso de Pedagogia na UFJF e concurso público para professora da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Tendo sido aprovada em ambos os concursos, foi trabalhar na Escola Verde, onde nos conhecemos.

A cultura popular e os princípios da pedagogia Waldorf parecem ser duas referências fortes tanto na vida quanto na prática profissional de Geisa. Essas referências têm a ver, também, com a história pessoal da professora, na qual estão presentes a figura da mãe, artista plástica, e de uma bisavó que contava histórias. A experiência com a “bisa” foi relatada por Geisa num dos encontros com o grupo de professores que participaram da pesquisa:

Depois do almoço eu ia para o quarto da bisa e ela contava. Ela contava muito bem: ela pegava as coisas dela de costura (Geisa começa a fazer no ar movimentos de espalhar pequenos objetos sobre uma mesa imaginária) e cada objeto era um personagem. Por exemplo, o dedal era um príncipe... uma mesa de vidro, ela falava: “então o príncipe subiu na montanha de cristal”. E ele subia (reproduz os movimentos de um príncipe que sobe uma montanha, fazendo com a boca o barulho do dedal-príncipe imaginário sobre a mesa de vidro-montanha. Os demais professores já foram capturados pela narrativa da bisa, distante no tempo, presente nos gestos de Geisa.) E as histórias que ela me contou são muito lindas. Então, assim, a experiência de contar foi muito com ela. (Reunião do grupo de professores, dia 28/10/2004)

A reação que observei entre os professores no dia em que Geisa falou ao grupo sobre a influência de sua bisavó em sua formação como contadora de histórias foi bastante semelhante àquela que pude observar entre as crianças da turma da professora quando a mesma, numa roda, contava histórias.

O momento da história na sala de Geisa era precedido por um ritual:

As crianças estavam sentadas num círculo formado no meio da sala. Geisa apagou as luzes e algumas crianças começaram a cantar a música que anuncia o início da história: “Era uma vez/ a história já vai começar/ fiquem bem quietinhos/ para a história escutar”. Geisa passeava pelo círculo, acariciando os rostos das crianças. Algumas ainda estavam agitadas pelo término do recreio. Ao completar o círculo, Geisa acendeu a vela, colocada num castiçal em forma de anjo na mesa da época e começou: “Era uma vez, há muito tempo atrás...” (Notas de campo, Escola Verde, 17/06/2004)



Fig. 2: Desenho com giz de cera. Ilustração que abre os meses de fevereiro e março – Caderno de registros da professora Geisa.

As crianças permaneciam de olhos atentos, respiração suspensa e uma expressão de quem está viajando pelo mundo da fantasia, do encantamento. A própria narradora parecia se transportar para esse mundo. A capacidade de envolver as crianças na narrativa de contos de fadas, trazendo um clima de enlevo e encantamento para a turma foi, entre outros aspectos, uma peculiaridade do trabalho da professora que pude observar na Escola Verde. Nesse sentido, o *saber narrar* se revelou uma referência a partir da qual a professora estruturava sua prática profissional.

O relato de Geisa sobre sua história profissional, as observações que fiz em sua sala, as anotações da professora em seu caderno de registros, ao qual tive acesso por oferecimento dela própria e as discussões no grupo de professores me permitiram perceber que o desejo de proporcionar às crianças um espaço para o exercício da imaginação criativa e o contato com elas mesmas a partir do reconhecimento de suas identidades culturais esteve no centro do trabalho de Geisa como professora da pré-escola. Esse objetivo se revela em vários momentos registrados em seu caderno:

“Cada vez mais tenho percebido como este tempo do brincar livre é importante e precioso para os pequenos. É o tempo de ser outra coisa, de inventar, de voar na fantasia, de ser gigante, índio ou princesa, de sentir o sol e o vento frio, de fazer escolhas, de escolher os mais queridos para estar junto, de conhecer melhor quem se gosta tanto. É o espaço privilegiado para o encontro e para o conflito, as brigas (que eu penso serem situações preciosas para a transformação, para estar construindo o sentido da percepção do outro e de

cada um como indivíduo e como companheiro)". (Caderno de registros de Geisa, abril/maio de 2004)

"Nestes tempos contei a história 'As moedas estrela', que tocou profundamente as crianças, principalmente a Laura que se emocionou bastante. (As histórias de Grimm são mesmo tesouros!)" (Caderno de registros de Geisa, abril/maio)

"O brincar livre vem se transformando a cada dia. É tão bom ver como eles [as crianças] estão brincando gostoso, com a fantasia cada vez mais forte e presente. São vários episódios a serem registrados porque belos e de muito significado. Teve o 'bubu', o nosso bicho da seda que saiu da toca e depois voltou misteriosamente(...) Houve também o Jonas empurrando o carrinho de bebê por horas a fio no recreio, como que imitando a mãe com a irmãzinha pequena. Foi comovente a carinha dele tão entregue nesta atividade, tão em busca de compreender e penetrar no mundo que o rodeia." (Caderno de registros de Geisa , 10 de maio de 2004 em diante)

"J. está numa fase que não brinca, que não consegue mais fazer de conta, parece desanimada. O que fazer com ela? Talvez tricô de dedo, trabalhos manuais e contar histórias menos repetidas vezes. Depois dos desenhos fizemos a roda que não foi tão boa assim. Fui dura novamente e acho que exigí muito deles, ou não... (...) Fomos para a sala e a menina da lanterna [personagem de uma história] fomos todos nós. Foi bem bonito de ver a luz na carinha das crianças e elas também gostaram. Mas ao fim deste pequeno momento mágico, a dispersão novamente. Como mantê-los por mais tempo envolvidos na atmosfera? É a grande questão que devo perseguir".(Caderno de registros de Geisa- fim do 1º semestre de 2004)

A professora não é apenas uma narradora que conta histórias às crianças, mas é também uma narradora de sua própria prática. Geisa expressa, nas reflexões registradas em seu caderno e também no seu trabalho, que pude observar por alguns meses, uma preocupação em tomar as crianças como referência para o desenvolvimento de suas ações, ouvindo também as narrativas dos pequenos, compartilhando suas experiências.

O caderno de registros da professora foi um material bastante rico para a compreensão do trabalho por ela desenvolvido. Como destaquei no capítulo 3 desta tese, no caderno encontram-se registrados aspectos da vida pessoal e profissional de Geisa desde o ano de 1998 e que revelam um processo de reflexão a partir do qual, a partir daquilo que as crianças vão sinalizando como suas necessidades e interesses, a professora vai orientando seu trabalho:

"Da roda das bonecas veio todo o movimento para este tempo, dando oportunidade para o trabalho da questão racial permanecer mais tempo conosco, de modo mais sistemático, não sei ainda como vai ser e que rumo vai tomar. Que as crianças mostrem o caminho!" (Caderno de registros de Geisa, 10 de maio em diante)

O caderno de registros não é um diário, uma vez que não há uma periodicidade nos registros que nele se apresentam, embora o gênero textual se aproxime do relato autobiográfico, entrecruzando aspectos da vida profissional e pessoal. Também não é um caderno de planos, embora apareçam registradas as intenções de trabalho da professora e as justificativas para a escolha de determinados projetos, sempre pautadas pelos interesses manifestos pelas crianças. Pessoalmente, li o caderno de Geisa como uma narrativa na qual o tempo é marcado pelas estações do ano e os humores que elas evocam:

"É verão, ainda que não pareça. Muita chuva, dias frios e poucos dias azuis"; "Entrou o outono, as folhas caem com o vento e as borboletas desabrocham por toda parte. As chuvas vão-se indo e os dias são claros, dourados de sol"; "Então terminamos agosto. O frio também terminou e o sol tem estado sempre conosco. Dias de muito azul, e é tão bom que seja assim..." (Extratos do caderno de registros de Geisa)

Não existem referências explícitas às mudanças de escola, só perceptíveis através da leitura do caderno entrecruzada às informações sobre a trajetória profissional da professora que obtive quando a entrevistei. As estações do ano se sucedem na vida da professora, trazendo novas experiências de trabalho com os pequenos sobre as quais ela reflete à luz de sua sensibilidade e dos aportes teóricos nos quais sustenta suas opções profissionais. O tempo é vivido, por Geisa, numa dimensão fenomenológica, como define Hargreaves (1998), em que as referências de sua passagem se encontram nos próprios sujeitos, no modo como vivem as estações do ano, nas sensações que o sol ou a chuva despertam. Para cada uma das crianças da sala há comentários a cada estação do ano como, por exemplo, no outono:

" V. está serenando, já canta bonito sem gritar ou fazer vozes estranhas (...). L. voltou da febre mais tranqüilo; G. se solta mais a cada dia e também L. que já dá até sorrisos; J.P. tem mostrado ter muita fantasia e isso é ótimo. No momento ele é o dono do castelo do gigante..."(Caderno de Registros de Geisa, abril/maio)

Os comentários sobre as crianças, frutos da observação da professora, suscitam propostas de intervenção:

"Preciso rever algumas condutas para que as crianças encontrem uma prática mais significativa, que lhes toque mais o coração. Muitas idéias precisam ser organizadas". (Caderno de registros de Geisa, fim do semestre)

Aparecem referências aos princípios da Pedagogia Waldorf e indicações que a professora faz a si mesma de livros a serem consultados como guias para o trabalho - "*Para as férias preciso consultar 'A criança e o número', 'A fome com a vontade de comer' e o maravilhoso livro da Madalena Freire*" - além de referências a títulos de literatura infantil e contos de fadas. Esses aportes teóricos se constituem em fontes onde a professora busca elementos para atender às necessidades percebidas nas crianças.

O caderno de registros de Geisa é um instrumento de avaliação das crianças e do trabalho da professora, o que condiz com a indicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de que na educação infantil a avaliação deva se dar "através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos"(Brasil, CNE/CEB, 1998, p. 18). Mas é também o fio de Ariadne, que Geisa vai desenrolando ao longo de sua trajetória profissional e que impede que ela se perca no labirinto das mudanças de rumo, estabelecendo uma continuidade entre os diferentes enredos que atravessam a vida profissional e pessoal da professora. Nele, junto com reflexões acerca do trabalho realizado com as crianças e do planejamento de novas atividades, estão histórias e letras de músicas, algumas do folclore popular, outras criadas pela própria professora.

Pé de Coração

*Era uma vez
Há muito tempo atrás
Uma cidade pequenina
Lá no alto das colinas
Onde todas as pessoas, bichos, coisas
Eram felizes
Felizes de viver!
(...)
(Caderno de Registros de Geisa, sem referência de data)*

Algumas páginas trazem ilustrações, feitas com giz de cera, para uma história que não tem começo nem fim. Embora os registros sejam mantidos por Geisa há seis anos, neles o tempo cronológico desaparece e as reflexões desenvolvidas pela professora no passado se entrecruzam àquelas realizadas no presente, como partes de uma mesma narrativa que aponta sempre para o futuro: a próxima estação do ano e o que ela poderá trazer em termos de surpresas e encantamentos com as crianças. A narrativa que Geisa desenvolve em seu caderno parece recuperar uma dimensão ancestral da arte de narrar, sobre a qual Benjamin (1994) reflete:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (Benjamin, 1994, p.205)

Os relatos de Geisa não informam sobre as crianças ou sobre os objetivos do trabalho, mas antes trazem os pequenos e o que com eles se realiza, embebidos pelo olhar da professora, pelas crenças e desejos que movem suas ações. Esses relatos trazem a experiência que revela saberes construídos do desejo de compreender as crianças e suas necessidades e de se colocar em relação com elas. Trazem também as dúvidas e angústias diante do não saber, dos desafios que os comportamentos e atitudes apresentados pelos pequenos representam:



Fig.3- Desenho com giz de cera – Ilustração que abre o mês de setembro – Caderno de Registros da professora Geisa.

"Quando entrar setembro, e a boa nova andar nos campos".Enfim chegou o tempo de flores, e o gigante do inverno se foi embora levando o frio nas suas botas pesadas para ceder lugar à doce rainha da primavera, que vem chegando na sua carruagem de flores, puxada por borboletas douradas. Na escola muita agitação, as crianças estão mais excitadas que nunca. Um pouco por causa do desabrochar da primavera que já convida mesmo à expansão. Mas mais ainda pela falta de ritmo que a escola impõe. Algumas estão mesmo agressivas, como o V. que vem passando por momentos muito difíceis. Ele teve uma manhã aqui em casa e foi muito gostoso! É um menino doce e que tem um forte poder de conquistar as pessoas, é muito carismático. Mas precisa muito direcionar as suas energias. Peço muito ao anjo dele que me ajude e a todos que estão envolvidos na busca dele a tornar mais calmo e feliz. Quando estive aqui comigo pude ver que ainda pouco conquistou na escrita e nos números e chego a pensar se existe um comprometimento na parte cognitiva. Será? Ou será só desinteresse? É preciso estar muito atenta. Mas ontem, primeiro dia da primavera, ele esteve tranqüilo, mas vejo como ele luta para conquistar a serenidade e não aprontar."(Caderno de registros de Geisa, setembro/2004)".

Ao refletir sobre a situação de V., Geisa se questiona sobre as razões do comportamento do menino, levanta hipóteses e aposta no desejo de mudança que o próprio V. manifesta. Guiada pelo caminho que as crianças sinalizam,

Geisa vai desenvolvendo o seu trabalho que, apesar da imprevisibilidade das situações surgidas no grupo, tem uma intencionalidade bastante clara, que se fundamenta na importância que a professora dá à criação de possibilidades para que os pequenos se expressem através de múltiplas linguagens e, de forma privilegiada, pela linguagem do brincar, da fantasia, como é possível perceber a partir de alguns trechos de notas de campo, transcritos a seguir:

As crianças iam sair para o recreio. Antes de saírem da sala, Geisa avisou que há um gigante espreitando lá fora, que ao menor ruído poderia sair de seu castelo e aparecer, por isso todos teriam que passar para o pátio silenciosamente, para não acordar o gigante. Geisa sempre usava este estratagema para que as crianças saíssem menos ruidosas, mas quase nunca funcionava.

Início do horário do recreio na turma de Geisa. A área externa favorece a criação de diferentes enredos pelas crianças. Há bancos de cimento, grama, um barranco onde uma árvore com raízes aparentes convida à escalada. Há degraus onde as meninas montam casinhas de boneca.

No pátio rapidamente as crianças se dividem em grupos, que se envolvem em diferentes brincadeiras: casinha, pular corda, escalar um morro, trabalhar na "obra", escavando o chão com diferentes instrumentos, dirigir um carro utilizando como volante a tampa de uma vasilha, bolinhas de gude... A professora participa alternadamente dos diferentes enredos.

Meninos chegam gritando à mesa onde algumas meninas desenham, imitando, aos gritos, uma sirene de polícia. As meninas gritam pela professora, denunciando os colegas que estão atrapalhando a brincadeira. Geisa intervém:

- O carro de polícia tem um botão para fazer a sirene tocar mais baixo...

Os meninos "acionam o botão" e vão para um outro lado do pátio.

(Notas de campo, 16/06/2004)

Na Escola Verde Geisa encontrou um espaço físico propício para a realização de um trabalho que enfatizava o valor e a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil. Com uma área externa privilegiada, a escola oferece boas condições para que as crianças se exercitem em brincadeiras variadas. Além disso, a professora obteve junto à coordenação uma autorização para estender o horário de recreio de sua turma, que tem o dobro da duração das demais turmas da escola.

A ênfase na ludicidade e na fantasia como formas privilegiadas de relação da criança com o mundo que a cerca é um dos princípios da filosofia antroposófica, expresso por Steiner.

Se quisermos educar o homem para a compreensão do espiritual, devemos propiciar-lhe o mais tardiamente possível o chamado elemento espiritual externo em sua forma intelectualista. Embora justamente em nossa civilização seja sumamente necessário que o homem se torne plenamente lúcido da vida madura, devemos deixar que a criança permaneça o mais longamente possível naquela agradável e sonhadora vivência na qual ela cresce em direção à vida - o

mais demoradamente na imaginação, na atividade pictórica, na ausência de intelectualidade. Se fortalecermos seu organismo no aspecto não intelectual, ela crescerá de maneira correta para o intelectualismo necessário na atual civilização (Steiner, 1996, p.28)⁴⁹

Essa centralidade da atividade lúdica como forma de propiciar um encontro da criança com sua própria espiritualidade e também como forma privilegiada de contato dos pequenos com o mundo adulto foi outro aspecto que chamou minha atenção, de modo especial, no período em que observei a professora Geisa na Escola Verde.

Quando iniciei o trabalho de observação na sala da professora, demorei algum tempo até compreender os significados que se construíam no grupo de crianças, sob sua orientação. Em muitos aspectos a turma se diferenciava das demais turmas da escola, a começar pelas rotinas. Diariamente – ou sempre que a organização do tempo na escola permitia – Geisa realizava uma roda com as crianças. Nessa roda cantavam-se músicas da cultura popular, ligadas ao tema que estava sendo desenvolvido pelo grupo ou canções criadas pela própria professora. Nessa roda também era contada uma mesma história, com as mesmas palavras, por até duas semanas consecutivas. Depois fui informada pela professora que a repetição tinha a função de fazer com que as crianças se apropriassem da história e fossem adquirindo um vocabulário mais rico pois, para a Pedagogia Waldorf, a imitação é a grande força que a criança nos primeiros 7 anos de vida (1º setênio) tem disponível para a aprendizagem.

Para acalmar as crianças, Geisa dedilhava o cântele, um instrumento de cordas, enquanto passeava entre elas esperando que se tranquilizassem ou, como dizia a professora, que “estrelas brilhassem” para as crianças. Antes das refeições havia uma oração de agradecimento que na verdade era um cântico de louvor às dádivas da terra e do trabalho do homem. Nem sempre Geisa conseguia o “clima” necessário à oração, mas nunca deixava de fazê-la.

Na entrevista, questioneei a professora sobre o porquê realizar um trabalho com base nos princípios da Pedagogia Waldorf numa escola da rede pública, uma vez que a própria professora havia expressado sua angústia diante do caráter elitista desse trabalho, que exigia uma estrutura e materiais bastante caros.

Uma vez eu fui a um congresso em São Paulo e lá eu conheci o Tião que era um cara que estava começando uma escola pública lá em Friburgo, o Vale da Luz.

⁴⁹ O livro referido foi indicado pela professora Geisa para que eu pudesse conhecer os princípios gerais da Pedagogia Waldorf, que ela adotava em sua prática.

Nessa escola, que vai até o oitavo ano, as crianças são aquelas rechaçadas de outras escolas. É uma escola linda! E eu falei: "se tivesse uma formação em Pedagogia Waldorf no Vale da Luz eu faria". E o Tião é uma pessoa tão empreendedora (...) ele conseguiu fazer isso. (...) Aí eu fui fazer a formação lá e eu vi que dava, sabe Hilda, sem usar aqueles materiais absurdos, com outros materiais, outras opções. E aí eu fiquei apaixonada e falei: Nossa, é possível fazer uma coisa assim na escola pública. (Entrevista com Geisa, 2005)

Motivada pela experiência no Vale da Luz, ao chegar à Escola Verde Geisa procurou pela coordenadora e negociou com ela a possibilidade de realizar um trabalho inspirado em princípios da Pedagogia Waldorf na escola.

Expliquei para a coordenadora que não era a Pedagogia Waldorf pura, mas sim algumas coisas dessa pedagogia, assim como o modo de compreender a criança da Pedagogia Waldorf, que eu acho bacana.(...) Então tinha algumas coisas que eu queria, como a questão da história e da brincadeira, mas sem deixar de levar em conta os trabalhos cognitivos das crianças. Aí ela [a coordenadora] aceitou, porque na escola não tinha uma proposta bem definida de trabalho. Cada um fazia meio o que queria. Tinha aquelas coisas de estar participando de uma vida escolar, que era o hino, os trabalhos da Sexta Cultural. Você estando nesse movimento da escola, tudo bem. Não tinha nenhuma proposta. (Entrevista com Geisa, 2005)

Justamente pelo fato de a escola não apresentar uma linha de trabalho definida, as atividades que nela se desenvolviam tomavam enfoques bastante diferenciados, o que causava conflitos a Geisa:

Eu acho que faltava uma identidade para o trabalho. Eu me lembro que uma vez, numa reunião, eu até defendi "Ó gente, não vamos botar Xuxa, né?" Eu falava muito essas coisas e a coordenadora me apoiava, mas o grupo da escola não. A coordenadora falava "É mesmo, já tem a questão da indústria de entretenimento...", mas logo depois as pessoas já estavam discutindo qual era a faixa do CD da Eliana⁵⁰ que iam usar na próxima apresentação. Eu sofria muito, Hilda. (Entrevista com Geisa, 2005)

O fato de desenvolver um tipo de trabalho tão peculiar num contexto onde não havia uma proposta curricular definida trazia alguns problemas à Geisa, uma vez que as prioridades da escola e da professora divergiam. Muitas vezes as perspectivas de trabalho da professora e da instituição se chocavam, como pude constatar a partir de situações ocorridas durante o período de observação, uma das quais relato a seguir:

Eram 16 horas e 20 minutos. Voltamos à sala depois do horário destinado ao recreio que, na turma de Geisa, durava entre 40 e 45 minutos. A professora escureceu o ambiente da sala e cantava baixinho, enquanto retirava do armário uma lanterna oval, feita de papel marché verde claro e com uma alça de

⁵⁰ Xuxa e Eliana são apresentadoras de programas infantis que gravaram Cds com músicas voltadas ao público infantil.

barbante. As crianças, que chegavam do recreio agitadas, pareciam mais tranqüilas. Geisa acendeu uma vela colocada no castiçal de anjo que está sobre a mesa da época e cantou: "A chama chama a L." (uma das crianças da sala). L. então acendeu outra vela, que se encontrava dentro da lanterna de papel marché. As crianças cantaram: "Eu achei a minha estrela/ a minha estrela eu achei..."

Geisa começou a contar uma história que falava de uma menina com uma lanterna. A lanterna que ela carregava se apagou, a menina foi até o Sol em busca de luz e ele reacendeu sua lanterna. A menina, então, foi levando luz por onde passava. Durante a história, K., cansado das brincadeiras no pátio, deixou-se levar pela narrativa, abraçado a uma boneca. As demais crianças ouviam a história, algumas com a cabeça apoiada no ombro do colega, outras de mãos dadas, outras, ainda, se remexendo nas cadeiras. A lanterna que Geisa retirou do armário passou por todas as crianças, sentadas em roda, no início e no fim da história.

Logo no início da história a diretora da escola entrou na sala e falou algo no ouvido da professora, que fez um sinal afirmativo com a cabeça. A diretora saiu da sala e, quando a história terminou, retornou, desta vez com as crianças de outra turma, vestidas de coletores de lixo e avisou que a turma de outra professora faria uma apresentação. Geisa rapidamente entregou os trabalhos que as crianças deveriam levar para casa naquele dia enquanto a diretora e as crianças da outra turma esperavam. A diretora pediu para acender as luzes, mas não esperou ser atendida, apertando o interruptor. A apresentação teve início. As crianças da turma visitante (invasora?) cantaram um "rap" que tinha como refrão "lugar de lixo é na lata do lixo" (em alguns momentos só a diretora e a outra professora cantavam). Quando a apresentação terminou, eu, Geisa e algumas crianças batemos palmas. As mães já estavam chegando para buscar seus filhos. O dia acabou. Eu fiquei meio zozza com a mudança repentina de "clima". (Notas de campo, Escola Verde, 22/06/2004)

O momento da história era bastante valorizado por Geisa em sua rotina e para vivê-lo a professora criava um ambiente e um clima de enlevo, que possibilitassem às crianças um mergulho na narrativa. No dia em que se deu a situação relatada, em especial, o clima era reforçado pela lanterna acesa na sala escura, passando pelas mãos das crianças, e pela própria história: uma menina que distribui luz por onde passa, remetendo à luz que cada pessoa tem e à capacidade de transmitir essa luz a outras pessoas. Esse clima foi subitamente quebrado pela apresentação da turma "visitante" sobre o lixo, forçando as crianças a uma saída abrupta da fantasia e encantamento, que elas poderiam ter levado consigo para suas casas, para entrarem na realidade das questões práticas. Nesse contexto, o saber narrar, fundamento da prática da professora, não encontrou espaço para sua afirmação, mas, antes, foi negado.

A despeito da liberdade de estender o horário do recreio da turma e de realizar as atividades nas quais acreditava, Geisa sofria por ter que participar de situações com as quais não concordava, uma vez que tinha algumas convicções com relação aos objetivos que pretendia alcançar com seu trabalho. O evento da apresentação do *rap*, relatado anteriormente, descreve uma situação paradigmática desse conflito, pois nela os valores da escola, representados na

figura da diretora que acompanha as crianças e solicita um espaço para que elas se apresentem na turma de Geisa confrontaram-se com os da professora, que havia criado todo um clima de enlevo e fantasia que foi quebrado com a presença dos visitantes.

Enquanto o grupo de professores da Escola Verde não via qualquer problema em utilizar as músicas que a mídia veicula, aderindo, de certa forma, à cultura de massa e trazendo-a para a escola como forma de envolver as crianças, Geisa via justamente a escola como um espaço de resistência à massificação, adotando com o grupo com o qual trabalhava práticas que buscavam resgatar o valor da cultura local e dos objetos artesanais.

Os brinquedos da sala de Geisa eram feitos, em geral, de madeira, argila ou tecido. No caderno da professora se encontra o relato do período em que panelas de argila foram confeccionadas pelo grupo no mês de abril, no qual têm lugar as comemorações do Dia do Índio:

As crianças começam a entrar num ritmo mais harmonioso, apesar de ainda estarem um pouco agitadas. Estamos fazendo a roda rítmica dos índios e foi impressionante - tem sido - como as crianças se identificaram com este ritmo. A Áurea tinha razão ao dizer que os membros, principalmente as pernas, devem ser bem explorados nesta idade. E com que alegria elas navegam no grande rio cantando e como descansam tranqüilos os valentes após a luta: Foi na terra de Tupã/Índios guerreiros eu vi/Um se chama flecha ligeira/ E o outro Touro Sentado, sim(...)

Além da roda fizemos panelas de argila, como fazem os povos indígenas. Amassamos a terra, modelando, dando formas acolhedoras de panelas, as crianças ficaram mais tranqüilas e também muito contentes com o resultado do trabalho! (Caderno de registros de Geisa, abril/maio)

Assim como os outros enredos que observei na sala de Geisa, os brinquedos tinham um sentido mais profundo e estavam a ligados e experiências simbólicas, ricas em significados culturais que eram vivenciados pelas crianças. Observando as panelas de barro já prontas num canto da sala, onde elas ficavam sob uma tenda de pano e sobre um fogão improvisado, mais uma vez fui transportada a Walter Benjamin, quando o autor reflete sobre as diferentes perspectivas que o brinquedo assume para a criança e para o adulto:

(...) ninguém é mais casto em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. E ao imaginar para as crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil. Madeira, ossos, tecidos, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos (Benjamin, 2002, p. 92).

Conversando com Geisa, descobri que ela já havia lido um texto de Walter Benjamin sobre o brinquedo e que havia apreciado suas reflexões. Além de uma referência ao contato com os materiais da natureza, princípio da pedagogia Waldorf, os brinquedos artesanais na sala de Geisa eram também um elo com a cultura local, pois se misturavam a eles favas, sementes e objetos alusivos a comemorações ligadas à cultura local dispostos na “mesa da época”.

A mesa da época era uma outra peculiaridade da turma de Geisa. Quando cheguei, a mesa me pareceu uma espécie de altar, organizado com panos coloridos e pequenas bonecas negras dispostas num círculo feito com um colar de contas. A professora explicou que as bonecas eram as abayomi⁵¹, feitas por uma cooperativa de mulheres negras do Rio de Janeiro. A mesa da época foi organizada em função de um trabalho de valorização da cultura negra que vinha sendo desenvolvido pela professora e que se estruturou em torno da confecção de uma boneca de pano. Esse foi o primeiro trabalho de Geisa que tive a oportunidade de acompanhar. Fui capturada por sua singeleza e profundidade, por isso resolvi filmar o mural ao qual ele deu origem e foi esta a filmagem exibida no dia em que discutimos, no grupo de professores, a prática da Geisa. Escolhi essa atividade porque a achei absolutamente diferente de tudo o que eu havia observado em outras turmas de educação infantil e porque acreditei que ela representava, de forma condensada, o que era o trabalho desenvolvido com as crianças pela professora.

No dia da reunião com os professores que fizeram parte da pesquisa na qual a filmagem do trabalho realizado por Geisa seria exibida eu tinha grandes expectativas com relação às discussões que aquele trabalho poderia suscitar entre os docentes. Esperava que fossem feitas muitas perguntas à professora e que houvesse um grande interesse com relação ao modo como ela realizava seu trabalho, pela beleza que eu havia identificado nele e pelo modo original e sensível de lidar com uma questão delicada como o preconceito racial. Minhas expectativas iniciais não se confirmaram, entretanto as razões que fizeram com que elas se frustrassem acabaram se constituindo como um dado relevante da pesquisa.

⁵¹ Boneca negra, confeccionada com nós, sem o uso de cola ou costura.

O encontro entre os professores teve início com Geisa explicando os motivos que a levaram a desenvolver o projeto “Boneca Negra de Pano”⁵²:

Foi assim: na minha sala começou a haver, desde o início do ano, um preconceito com relação a uma criança. Na minha sala há muitas crianças negras, mas eles caíram na pele de uma. Chamavam de carvão, isolavam a menina. E isso ficava na minha cabeça: como é que eu poderia fazer alguma coisa sem ser muito direta, do tipo “é feio fazer isso”? E aí fiquei pensando também sobre essa coisa da escola, embora receba muitas crianças negras - não é só essa escola, mas todas as escolas - e não tem muito a presença da figura negra nos cartazes, nas histórias... Eu já estava querendo fazer uma boneca com eles, aí pensei deles fazerem uma boneca negra. E aí a gente começou este processo e as coisas foram vindo. (...) E aí começou toda uma discussão e naquele espaço a gente começou a confeccionar a boneca. Com um monte de lã suja, aquela lã cheia de caroços e tingimos a malha, fomos fazendo a boneca. E durante o processo de fazer a boneca a gente conversava muito. As crianças traziam muitas questões, relativas à beleza mesmo, dos cabelos... (...) E na época uma menina negra da sala fez umas tranças enormes. Aí que me veio a idéia de fazer a Rapunzel. (Reunião do grupo de professores, 04/10/2004)

O Projeto Boneca de Pano também está registrado no caderno de Geisa.



Fig.4- Desenho com giz de cera – Ilustração que abre os registros do projeto Boneca de – Caderno de Registros da professora Geisa.

Como objetivo geral do projeto, a professora destaca:

“(...) trabalhar a questão da identidade da criança negra através de vivências e experiências simbólicas, que necessariamente não passem por uma forma racional, verbal de discussão” (Caderno de registros de Geisa, 10 de maio em diante).

No decorrer do projeto a professora esperava que a valorização dos elementos da cultura negra reforçasse a identidade cultural das crianças – muitas delas negras ou afro-descendentes – levando a uma superação da situação de exclusão em que se encontrava a menina à qual a professora fizera

⁵² Este foi um projeto planejado e desenvolvido pela professora Geisa e que não tem qualquer relação com o trabalho com Projetos, desenvolvido nas escolas da rede pública municipal de ensino.

referência em seu depoimento. Essa era a explicação para a “mesa da época” e para outras atividades decorrentes do Projeto tais como a história da Rapunzel Negra – uma adaptação da história de Rapunzel que Geisa fez para a turma, inspirada numa outra menina negra da sala que colocou um “aplic” de trancinhas até a altura dos quadris.

Rapunzel

Rapunzel era a criança mais linda debaixo do sol. Tinha a pele negra como a noite cheia de estrelas e os cabelos enroladinhos, tão longos que suas tranças se espalhavam pelo chão. (Trecho da história "Rapunzel". Caderno de registros de Geisa.)

Conversando com os outros professores que participaram da pesquisa, Geisa avalia que a história não alcançou os objetivos que ela havia previsto:

Na história, a Rapunzel não era loira, era negra, tinha os cabelos negros. Mas isso é uma coisa tão forte no imaginário das crianças que a Rapunzel nunca foi negra para eles. Não deu. Isso foi uma coisa que eu vi que não chegou. (Reunião do grupo de professores, 04/10/2004)

Além da história, houve também a interpretação de uma cantiga de ninar africana pelas crianças.

*Alunde, alunde
Alundê aluiá
Alunde aluia
Aluiaa iaiaucucô
Ai ai ai alunde
(Acalanto africano, Caderno de registros de Geisa)*

Sobre a origem do acalanto, Geisa explica:

A música é porque nos navios negreiros vinham muitas crianças e as que chegavam vivas, quando chegavam, as mulheres passavam de mão em mão cantando essa música, para louvar pelas crianças que chegaram vivas, resistindo à viagem. Isso faz parte da cultura deles mesmo. Acho importante a gente estar trazendo, procurando, esses elementos da cultura dos negros. (Reunião do grupo de professores, 04/10/2004)

No mural confeccionando pela professora, ao término da atividade, foram colocados, além da boneca de pano, os desenhos produzidos pelas crianças para o conto de Rapunzel e a letra do acalanto africano.

Os professores que participaram da pesquisa assistiram ao vídeo que mostrava o trabalho de Geisa e, a partir dele, a questão do preconceito racial foi discutida de forma bastante acalorada, com manifestações de diversas posições. Angélica relatou sentir essa questão do preconceito entre as crianças,

destacando, inclusive, que uma das crianças negras com as quais trabalha deixou de freqüentar a escola e que, muitas vezes, as famílias de crianças negras têm uma posição subserviente com relação à escola, comportando-se como se a freqüência à instituição fosse um favor e não um direito. Alguns professores, principalmente os da Escola Amarela, afirmaram não perceber esse tipo de preconceito entre as crianças com as quais trabalham, e que lidavam de uma forma natural com a questão quando ela aparecia. Entretanto, mesmo afirmando não viver o problema do preconceito com as crianças, os professores relataram algumas situações nas quais ele se revelava:

Lucas: [Falando sobre as comemorações na escola, quando as crianças fazem apresentações para as famílias] *Às vezes numa situação em que você nem está raciocinando, você separa uns assim, aí vem aquela história: esses alunos são negros. Então se você não coloca, aí a mãe já pensa que é preconceito. E você está ali, sem maldade.*

Frany: *e às vezes o próprio pai e a mãe têm preconceito. Acham que por ser preto a professora está excluindo. Isso a criança traz de casa, vem do adulto.*

Sueli: *eu estava pensando isso aqui. Que eu não tenho nenhum aluno negro. Aí eu lembrei que tenho o Igor e o Maiquel (Maiquel Douglas⁵³). Talvez porque pra mim isso seja uma coisa tão resolvida, por isso talvez eu não tenha percebido. (Reunião com o grupo de professores, 4/10/2004)*

Nas falas dos professores aparece um deslocamento da questão da identidade da criança negra e de sua família na escola para posições de ordem pessoal. Sueli, inclusive, parece não perceber nenhuma contradição no fato de um de seus alunos, que é negro, se chamar Maiquel Douglas⁵⁴ e o que isso tem a ver com a percepção que essa criança está construindo de si mesma enquanto negra. Ao abordar a linguagem como forma de interação entre os falantes, Bakhtin (1997b) destaca que, para compreender a interação, é necessário considerar o horizonte social dos falantes "que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito" (Bakhtin, 1997b, p. 112). No caso do grupo de professores, a abordagem que Geisa faz da identidade racial da criança negra na escola se dá a partir do horizonte social da professora, em que a experiência com a cultura popular permite uma visão da questão que se manifesta em seus enunciados, mas não é acessível aos demais professores nos termos em que Geisa a concebe, por não compartilharem desse mesmo horizonte social. Por essa razão, as discussões no grupo acabaram

⁵³ Neste caso foi usado o nome verdadeiro da criança, pela relevância que esse dado tem para a questão em foco. Como os nomes da escola e da professora são fictícios, concluí que o uso do nome verdadeiro da criança não implicaria uma identificação da mesma.

⁵⁴ O nome da criança está grafado tal como consta dos registros da escola.

girando em torno da não aceitação, por parte dos negros, de sua própria identidade. Questões como negros que humilham outros negros quando estão numa situação de poder; jogadores de futebol famosos, ricos e negros que escolhem mulheres loiras para se casar; o preconceito existente nas próprias famílias dos professores, entre outras, foram deslocando o foco da discussão da questão da identidade da criança e do papel da escola no trabalho com essa identidade, para uma análise parcial da questão do preconceito, fundamentada em fatos isolados, que colocam no próprio negro a rejeição de sua identidade. O papel da escola no processo de construção da identidade da criança negra ou afrodescendente não foi tema de reflexão do grupo e o trabalho realizado por Geisa foi abordado como uma ação pontual, para resolver um problema visto como específico do grupo de crianças com o qual a professora trabalhava.

Do modo como Geisa encara o problema do preconceito contra a criança negra na escola, a partir de suas experiências de trabalho com a cultura popular, essa é uma questão de construção de identidade e, nesse sentido, a escola pode ter um papel importante ao valorizar a cultura negra. Já pela forma como o problema foi visto pelos demais professores, essa é uma questão de aceitação ou não de sua raça pelos indivíduos e de uma luta dos negros, individualmente, para mostrar que têm valor, o que revela uma percepção parcial da questão, colocando-a como uma questão do sujeito, e não da coletividade na qual ele está inserido. A posição de Rosa exemplifica esse fato:

Rosa argumentou que também há negros de sucesso, como a Glória Maria (a repórter da TV Globo) e afirmou:

Rosa: - Eu acho que o negro que chega lá também tem que mostrar que o negro também tem condições de chegar. Não é o caso que você falou [dirige-se à Angélica que havia relatado um episódio do qual havia tomado conhecimento em que um policial negro havia humilhado uma outra pessoa, também negra] do policial negro que quer se impor. Não é assim também, tem que ser natural. Eu acho que pode chegar. Eu acho que tem que valorizar essas pessoas que aparecem, mostrar que pode chegar. (Reunião com o grupo de professores, 4/10/2004)

A análise de Rosa, fundamentada nas visões que a mídia veicula acerca do que é ter sucesso em nossa sociedade, não permite avançar para uma percepção do papel que a escola pode desempenhar na construção da identidade da criança negra, mesmo quando não existe uma situação explícita na qual o preconceito se revela.

O significado da posição de Rosa pode ser melhor compreendido tendo como referência o que afirma Konder (2004) ao abordar a dialética numa

perspectiva hegeliana: "se não enxergarmos o todo podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada (transformando-a em mentira), prejudicando a compreensão de uma verdade mais geral (Konder, 2004, p. 37). Esse parece ser o caso dos professores que, atendo-se à uma análise da questão do preconceito racial que enfoca situações isoladas de sucesso ou fracasso, desconsideram o papel que a escola tem, enquanto instituição imersa numa sociedade excludente, que historicamente tem relegado o negro a uma posição subalterna, na construção de uma identidade pelas crianças negras. Conseqüentemente, não existe uma possibilidade de chegar à essência das situações que engendram o preconceito, pois "para nós podermos ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos precisamos realizar operações de síntese e de análise que esclareçam não só a dimensão imediata como também, e sobretudo, a dimensão mediata delas" (Konder, *id.*, p.47).

No dia em que discutimos a prática de Geisa, como em outras reuniões com o grupo de professores, a análise das situações vividas pelos docentes em suas atividades profissionais ateu-se à aparência dos fenômenos, a despeito do foco que a professora buscou imprimir ao projeto "Boneca Negra de Pano". Essa dificuldade em perceber as mediações envolvidas nas situações com que lidam diariamente nas escolas – a postura das famílias diante das crianças, a rejeição das crianças frente a algumas propostas de trabalho, a organização do tempo na instituição, entre outras questões – tem implicações no modo como esses profissionais constroem os saberes que fundamentam sua atuação profissional. Esses saberes, como buscamos pontuar ao longo das análises, são, em geral, mobilizados para responder a demandas imediatas sem que, necessariamente, os professores cheguem a uma compreensão mais aprofundada das origens dessas demandas. São, portanto, saberes pontuais, que não adquirem maior estruturação. Caracterizam-se, como aponta Tardif (2002), pelo sincretismo e têm como fundamento as próprias experiências vividas pelos professores, tanto no plano profissional quanto no plano pessoal: "Valores, normas, tradições, experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais" (Tardif, 2002, p. 66). Esses juízos se constroem a partir dos discursos veiculados por diferentes instâncias da sociedade nas quais os professores circulam e se materializam na palavra do professor, enquanto signo ideológico que reflete e refrata a realidade (Bakhtin, 1997b). Isso pode ajudar a compreender as diferentes perspectivas de Geisa e dos demais professores. No caso da professora, o olhar sobre a questão da criança negra na escola está fundamentado em experiências vividas anteriormente e que permitem a ela não

apenas uma percepção diferenciada do problema, como o conhecimento das fontes – cooperativa das mulheres negras, por exemplo – onde pode buscar elementos para subsidiar seu trabalho.

Essa diferença de perspectivas parece indicar, ainda, o papel que a formação do professor – não apenas a formação acadêmica, inicial, mas a própria formação cultural - tem no modo como esse profissional percebe o sujeito criança, inserido num contexto sócio-cultural mais amplo, e de seu papel junto a essa criança. Em determinado momento da reunião do grupo, tentei estabelecer uma relação entre o trabalho de Geisa, que enfocava a questão da identidade a partir de uma vivência simbólica dessa identidade no grupo, com o trabalho realizado por Patrícia com relação aos sentimentos, que já havia sido discutido anteriormente pelo grupo de professores participantes da pesquisa. Diferentemente do trabalho de Geisa, que se fundamenta em vivências simbólicas, o trabalho de Patrícia estava mais voltado para uma formação de hábitos, fundamentado num discurso moralizante sobre os sentimentos considerados positivos – solidariedade, amizade, paz. Considerando que a professora Patrícia havia mostrado, no dia em que discutimos seu trabalho, uma insatisfação com seus resultados, perguntei como ela percebia os diferentes enfoques dos dois trabalhos.

Patrícia: Em algumas salas deu resultado. Eu me lembrei de uma professora que chegou para mim e falou: "olha, deu resultado sim". Agora as salas que estão mais... são as salas que estão custando mais aceitar essa coisa do carinho. (...) Eu coloco a música e chego para fazer um cafuné neles, tem criança que está assim com o sentimento muito duro. Então eu acho que assim, bem ou mal, alguma coisa mudou, deu algum resultado. Mas tem que insistir, durante anos, para lá no futuro alguma coisa mudar. (Reunião com o grupo de professores, 4/10/2004)

Respondendo à minha provocação, Patrícia revela a dificuldade de perceber resultados num tipo de trabalho que enfoca as manifestações das crianças sem, na verdade, abordar as causas dessas manifestações. Entretanto essa dificuldade é atribuída a uma resistência das próprias crianças. Embora reflita sobre o problema, Patrícia não parece chegar a uma síntese mais ampla com relação ao mesmo, ficando presa a perspectivas parciais, como é parcial seu contato com as crianças e com os demais professores que trabalham com elas, uma vez que, na condição de professora do Projeto, Patrícia transita por várias turmas e tem poucas oportunidades de troca com os demais professores da escola.

Como foi possível perceber nas análises desenvolvidas até aqui, nas escolas onde atuam os professores que participaram da pesquisa não há uma proposta de trabalho com a criança pequena que envolva a instituição como um todo. O próprio trabalho da professora Geisa não teve maiores repercussões nas outras turmas da escola onde ela trabalha.

De acordo com Geisa, a falta de uma proposta de trabalho mais clara, fundamentada numa concepção de infância e de educação infantil, que nascesse da discussão com o grupo, acabava favorecendo atuações isoladas e pontuais dos professores, muitas vezes contrastantes. É preciso lembrar que, como afirma Kramer (2003) “todo projeto político-pedagógico é fundamentalmente um trabalho de opção, de decisão política, a que se subordinam objetivos, estratégias e recursos. Optar pelo caminho a seguir implica reconhecer as possibilidades e os limites das opções” (idem, p. 53). Entretanto é preciso lembrar também que optar só é possível a partir de uma reflexão sobre a prática, elevando a prática à condição de práxis, que chama a consciência para o problema; é a prática que necessita da teoria para justificá-la. Entretanto, essa consciência não pode ser concebida como produto da reflexão individual, que os sujeitos constroem no isolamento. Ela é, antes de tudo, uma consciência social, que se estrutura a partir de determinadas condições históricas. Cumpre destacar, então, o papel da reflexão partilhada no processo de construção de saberes pelos professores da educação infantil e as condições criadas, a nível institucional, para que essa reflexão se dê. Em que situações os professores se encontram nas escolas? Como compartilham suas experiências? Que tipo de mediação está envolvida nesse compartilhar?

As análises que desenvolvi até aqui parecem apontar o caráter de fragmentação do trabalho desenvolvido pelos professores que participaram da pesquisa, fragmentação esta que se revela em diversos níveis. No nível mais amplo das políticas de atendimento à criança pequena, a fragmentação se revela na divisão de responsabilidades pelo atendimento: as creches sob a responsabilidade da Assistência Social e as pré-escolas sob a responsabilidade da Educação. Além disso, as formas de ingresso na carreira dos professores municipais também são fragmentadas: professores contratados, que mudam de escolas a cada ano, professores eventuais que, como o próprio nome indica, estão eventualmente nas escolas; professores do Projeto, que transitam pelas diferentes turmas da escola, em tempos partidos. Nas escolas, a fragmentação do tempo parece conduzir a uma fragmentação da própria criança, como destaca a professora Geisa:

Era uma coisa muito sofrida para as crianças. Entrava a Patrícia, eu tinha que sair, às vezes a gente tinha que parar o que estava fazendo. Eu dizia para as crianças: “depois a gente vai continuar!” E não sabia quando ia ser. No dia seguinte, tinha essa coisa de não começar com as crianças. O professor não recebia as crianças na porta e às vezes, o próprio professor recebendo a criança, ela fica segura. Não era assim: a cada dia era um professor. (...) Eu só recebia as crianças dois dias e elas perdiam o referencial. (...) Elas ficavam muito desorientadas. (Entrevista com Geisa, 2005)

Havia uma clara oposição entre a dimensão do tempo vivida por Geisa, uma dimensão fenomenológica, o tempo estendido da narrativa que perdura, e a dimensão técnico-racional do tempo como organizado pela escola, onde as atividades se sucedem sem grande significado para os sujeitos. Enquanto para a professora a vivência dos diferentes ritmos que as crianças imprimiam ao trabalho era essencial, na escola como um todo a lógica da organização do tempo era a da fragmentação, onde a quantidade de vivências se sobrepunha à qualidade das experiências. Em função desse descompasso, Geisa avalia o final do primeiro semestre do ano letivo da seguinte forma:



Fig.5- Desenho com giz de cera – Ilustração para o último registro do ano de 2004 – Caderno de Registros da professora Geisa.

Fim do semestre:

(...) Último encontro. As crianças muito agitadas, mas cantamos felizes as nossas músicas, foi bom. Depois a apresentação do Barangandão. Seria tão melhor se estivessem só mesmo brincando! Depois voltamos para a sala, tudo meio caótico, sem uma programação organizada. Então desenhamos, desenhos lindos que foram. Eu um pouco fora do centro, já que não havia um programa, e por vezes fui dura com as crianças, talvez não precisasse ter sido. Sinto muito que ainda falta a veneração e o encantamento nos olhos das crianças, mas como fazer? Como trazer o sonho pra elas, como povoar a imaginação com imagens preciosas? (...) Depois dos desenhos fizemos a roda, que não foi tão boa assim. Fui dura novamente e acho que exigi muito deles, ou não... Fizemos a oração do alimento e foi bonita, houve a calma necessária e as crianças puderam sentir um pouco. Fomos para a festa e sempre aquelas coisas que, para mim, não são importantes para as crianças. Muito barulho, pouco

envolvimento. Depois cachorro-quente e guaraná e aí elas brincaram um pouco. Fomos para a sala e a menina da lanterna fomos todos nós. Foi bem bonito de ver a luz na carinha das crianças e elas também gostaram. Mas ao fim deste pequeno momento mágico, a dispersão novamente. Como mantê-los envolvidos por mais tempo na atmosfera? É a grande questão que devo perseguir. Acho que hoje foi muito pela minha própria falta de estar inteira em cada gesto e nos meus sentimentos. Mas tudo há de melhorar pros tempos que hão de vir. E que assim seja. (Caderno de Registros de Geisa, fim do semestre)

Avaliando o dia em que se encerram as atividades do semestre, Geisa mostra sua insatisfação com a qualidade de seu trabalho, em função de sua dificuldade em lidar com a sucessão de atividades promovidas na escola sem um planejamento prévio. As atividades têm um fim em si mesmas, fugindo à perspectiva de trabalho da professora e aos objetivos perseguidos por ela, de cultivar nas crianças uma atitude de "veneração e encantamento", só possível na vivência de um tempo estendido, em que haja a possibilidade de saborear as situações, desfrutando plenamente da saudável inutilidade do brincar. No caso de Geisa, embora a criança seja a informante dos rumos do trabalho realizado pela professora, a falta de uma interlocução entre pares na escola onde trabalhava parece ter sido um impedimento para que a professora se sentisse satisfeita com os resultados de seu trabalho, que se fundamenta na arte de narrar.

Para a professora, a condição de "estar inteira em cada gesto" é essencial para encontrar o centro na realização de seu trabalho. Entretanto, essa condição é dificultada por fatores institucionais, pois, embora a escola não tenha uma linha de ação mais articulada, existe uma proposta curricular em andamento na instituição, ainda que as ações muitas vezes careçam de uma intencionalidade.

No início do ano de 2005, quando foi efetivada como professora da rede pública municipal de ensino, Geisa optou por trabalhar em uma outra escola, na qual encontrou uma maior identificação com seus objetivos:

Lá eu vejo que há uma identidade. Eles sabem o que é a criança e o que eles pretendem. Eles têm essa questão de trabalhar o aspecto antropológico das crianças, de identidade, de consciência delas, quem elas são. Isso é muito forte. Então você tem uma linha de trabalho. É a primeira vez que eu estou tendo uma orientação boa. Trocar com a A. (diretora da escola onde Geisa está trabalhando atualmente) está sendo assim... Nossa! Parece que eu estou fazendo um curso. (Entrevista com Geisa, 2005)

Na escola onde trabalha atualmente Geisa é responsável por uma turma de crianças de 7 anos, do ensino fundamental, o que, segundo a professora, tem se constituído num novo desafio para quem sempre pensou em trabalhar com

os pequenos. Portanto, pelo menos por enquanto, a trajetória de Geisa como professora da pré-escola foi interrompida.

As trajetórias de Lucas e Geisa, a despeito das muitas peculiaridades, convergem para o fato de que a educação infantil foi um lugar de passagem, mais ou menos desejado pelos professores, mas, ainda assim, um lugar por onde passaram num determinado momento de suas trajetórias profissionais. Ambos afirmam ter aprendido nesse lugar, mas, em função da própria dinâmica de organização da rede pública municipal de ensino, não permaneceram por mais tempo nele.

No caso de Lucas, talvez não tenha havido tempo suficiente para consolidar ou mesmo validar os saberes construídos nesse processo de aprendizagem de ser professor de crianças pequenas, entre eles, o saber brincar, de modo que os saberes construídos se traduzissem numa prática mais consistente, que permitisse a afirmação de uma identidade de professor de educação infantil. Nesse caso, talvez a passagem pela educação infantil tenha se constituído apenas como uma etapa a ser vencida para dar um outro rumo à carreira.

Para Geisa, as dificuldades de compartilhar perspectivas de trabalho na instituição em que atuava parece ter contribuído para que a professora se transferisse para outra escola, na qual não houve a possibilidade de permanecer na educação infantil pela inexistência de vagas naquele segmento, mas onde encontrou a possibilidade de mobilizar o seu saber narrar.

Para Patrícia, hoje trabalhando com uma turma de 3º período na Escola Verde, a situação de professora em trânsito parece ter sido superada. A professora se diz satisfeita, pois, no ano de 2005, conseguiu novamente a sua “salinha”. Nesse caso, é como se Patrícia conquistasse a consolidação de uma identidade de professora da pré-escola e uma maior estabilidade na carreira, não apenas em termos funcionais, mas, principalmente, em função de uma relação mais estável com as crianças, sendo, para elas, uma referência.

Com as experiências dos professores Lucas, Patrícia e Geisa foi possível compreender que, no estágio de sobrevivência na carreira de professor da pré-escola, se por um lado existe uma dificuldade em consolidar alguns saberes em função das mudanças freqüentes, por outro há uma disponibilidade ao novo, à criação de alternativas para chegar à criança que, nesse estágio, tem um papel importante na construção dos saberes profissionais pelo professor. Nas experiências desses professores destaca-se, ainda, o papel formador dos contextos institucionais e o os pares como os formadores mais próximos,

enquanto aqueles que validam ou valorizam determinadas experiências em detrimento de outras.

Finalmente, as experiências desses professores mostram a condição de professor da pré-escola vivida como situação de passagem, sem garantias de uma consolidação em termos de carreira, o que traz implicações para o investimento desses profissionais em sua formação e na criação de condições de reflexividade sobre os saberes da prática. Como essa mesma condição é vivida por profissionais que já conquistaram uma estabilidade como professores da pré-escola? É tentando compreender essa questão que, no capítulo a seguir, busco a palavra de outras quatro professoras participantes da pesquisa.