

6

Identidade e conflitos do professor de educação infantil

Neste capítulo apresento e discuto as experiências das professoras que apresentam uma trajetória já consolidada na educação infantil e que vivem a carreira numa perspectiva mais estável. Essas professoras trabalham há vários anos com crianças pequenas e são efetivas na rede pública municipal, atuando numa mesma escola também há vários anos.

A consolidação de uma posição na carreira confere a essas profissionais um sentimento de pertencimento à condição de professora da educação infantil, do qual decorre um sentido de responsabilidade com relação a essa posição. Essas seriam características da *fase de estabilização* (Huberman, 2000) ou de *maturidade* (Katz apud Oliveira-Formosinho, s/d) na carreira que têm em comum o sentimento de competência do profissional com relação ao seu trabalho e o sentimento de pertencimento a um grupo profissional. Isso estabelece um diferencial entre as docentes que serão abordadas neste capítulo e os professores enfocados no capítulo anterior desta tese. Estes últimos, embora afirmem um gosto ou predileção pela educação infantil, não manifestam esse sentimento de pertencimento ao grupo dos professores da educação infantil, mas antes se definem como professores em situação transitória (ou “em trânsito”, como defini).

Deriva do sentido de pertencimento a um grupo profissional, manifesto pelas professoras Sueli, Rosa, Frany e Angélica, um sentimento de responsabilidade tanto com relação aos alunos quanto com relação às instituições nas quais atuam, o que traz implicações no modo como essas profissionais assumem sua condição de professoras da educação infantil, constroem os saberes profissionais e vivem suas condições de trabalho. Ao mesmo tempo em que as professoras demonstram uma maior segurança com relação à sua atuação junto aos pequenos, pois os anos de experiência possibilitaram validar alguns saberes e ações em detrimento de outros, revelam que essas opções não se fazem sem conflitos e questionamentos, tanto com relação a seus próprios procedimentos quanto com relação às condições institucionais em que realizam seu trabalho.

Para Bakhtin, o mundo não chega à nossa consciência sem mediação. Nos encontros com o grupo de professores, nos quais foram apresentadas e discutidas as filmagens realizadas nas turmas das docentes, os sentimentos dessas profissionais com relação a seu trabalho foram emergindo e

confrontando-se com o olhar do outro, colega de profissão, possibilitando uma ressignificação da prática num movimento de passagem do nível do sensível para o nível do inteligível. O excedente de visão dos colegas de profissão, com diferentes histórias e trajetórias pessoais e profissionais, ofereceu às professoras a possibilidade de produção de novos sentidos para a prática, revelando a dialética entre permanência e mudança em que se constroem e se consolidam o trabalho e os saberes dessas profissionais. É esse movimento que busco analisar nos itens que se seguem.

6.1. Ingresso na profissão e percursos na carreira

As professoras Frany, Rosa, Angélica e Sueli, que tomo como referência para as análises desenvolvidas neste capítulo, apresentam alguns traços em comum em suas trajetórias profissionais. Todas elas se encontram numa faixa etária entre 40 e 45 anos, têm, como formação inicial, o curso Normal de nível médio e ingressaram na rede pública municipal de ensino na década de 1980.

Sobre o Normal de nível médio, algumas das professoras desse grupo destacam a importância do curso em sua formação:

Eu sempre tive muita identificação com as matérias do curso Normal. Eu tirava 10 em Didática... eram as matérias que eu gostava muito. Talvez o curso superior tenha me dado mais maturidade para eu saber o que pesquisar, umas novidades... (Entrevista com Sueli, 10/08/2005)

Eu acho que o curso Normal teve um papel decisivo na minha formação. Era um curso muito bom mesmo, havia seleção para entrar na Escola Normal. As alunas tinham que estudar mesmo, os professores exigiam. A gente tinha aula de manhã e à tarde. Eu me lembro das aulas de puericultura, que eram aqui, acho que era um convento, ali perto da Escola Normal. Eram as irmãs que davam: falava sobre a gestação, sobre o desenvolvimento do bebê... muito bom mesmo. (Entrevista com Rosa, agosto de 2005)

O destaque ao curso Normal de nível médio como uma instância significativa de formação foi um ponto em comum nos relatos das professoras que participaram da pesquisa que fizeram aquele curso. Dos sete professores que constituíram o grupo, apenas dois não cursaram o Normal de nível médio (Lucas e Geisa). As cinco professoras que cursaram o Normal de nível médio, seguido de algum curso superior (Pedagogia, Letras ou Normal Superior)

apontam a formação de nível médio como especialmente importante para subsidiar a atuação na educação infantil, embora reconheçam a insuficiência dessa formação, destacando a prática profissional como verdadeiro espaço de aprendizagem da profissão.

Esse destaque ao curso Normal pode estar relacionado a um certo *status* conferido aos alunos do Instituto de Educação de Juiz de Fora em décadas passadas. Àquele instituto era atribuída a característica de possuir bons e severos professores e um ensino de qualidade. Algumas professoras participantes da pesquisa, como Frany, Rosa e Patrícia fizeram questão de destacar em suas entrevistas que havia concurso para admissão naquela instituição. Esse dado converge para o que aponta Lelis (1997), ao analisar um sentimento de “reverência” dos professores pela escola normal, identificando-a como uma instituição de excelência. Para aquela autora, tal sentimento pode estar relacionado à possibilidade de mudança de posição social que a escola normal representava para alunas que dispunham de um capital econômico mais baixo, por ser aquela instituição identificada com um ensino de qualidade.

Outro ponto em comum entre as docentes é o fato de trabalharem há vários anos (entre oito e dezesseis anos) numa mesma escola.

As razões para o ingresso na carreira dessas profissionais são bastante semelhantes. Todas elas fizeram a opção pelo magistério numa época em que esse era o destino mais ou menos natural das mulheres, em especial daquelas que, além de uma carreira profissional, desejavam também o casamento e a maternidade.

Em suas entrevistas, as professoras falam sobre o ingresso na carreira:

Rosa: - Meus pais me levaram para fazer o curso Normal porque era o natural para as moças da minha época, mas depois eu gostei da profissão e fiquei. (Entrevista com Rosa, agosto de 2005)

Frany, irmã de Rosa, corrobora essa opinião:

Frany: - na minha época a gente fazia era o Normal mesmo. (Entrevista com Frany, junho de 2004)

Eu pensava, a princípio, em fazer outro curso. Só que na época minha oportunidade era fazer magistério, porque onde eu pensava estudar tinha o curso de magistério. Aí eu comecei o curso e gostei. (Entrevista com Angélica, 19/05/2004)

Desde pequena eu já acompanhava minha mãe que era professora, sempre ia para a aula com ela.(...) Então já estava bem incorporado em mim. Eu sempre gostei muito de lidar com criança. (Entrevista com Sueli – 10/08/2005)

Dos depoimentos das professoras é possível depreender que, para elas, o magistério foi, de certo modo, uma opção contingente num determinado contexto histórico-cultural no qual esta era não apenas uma opção possível, mas uma conseqüência natural de ser mulher. Esse caráter contingente da opção pelo magistério é um dado que emerge também em outros estudos que têm focalizado o magistério¹. Entretanto, a despeito da contingência inicial, ser professora se incorporou ao modo de ser de cada uma, como afirma Sueli.

Para alcançar os sentidos que Sueli confere à sua opção pelo magistério, busco o significado da palavra "incorporar" pois, numa perspectiva bakhtiniana, "a palavra é sua história" (Cereja, 2005, p. 203), ou seja, traz consigo uma memória das utilizações que, ao longo da história, dela se fizeram.

No dicionário Aurélio, encontramos, entre outros significados de *incorporar*: "1- Dar forma corpórea. (...); 8- Unir, reunir, juntar, em um só corpo ou um só todo." Considerando a atualização que Sueli faz da palavra "incorporar" em seu enunciado, numa situação de entrevista na qual é abordada sua opção pelo magistério, é possível compreender o uso do termo incorporar para definir a profissão como um aspecto da vida que envolve o sujeito como um todo, não apenas numa dimensão racional ou técnica, mas também numa dimensão emocional, afetiva.

Gostar de crianças, ter uma paixão pela profissão, demonstrar afeto e cuidado com os pequenos foi também um dado recorrente nas percepções dessas profissionais do que é ser professora de educação infantil e nas razões para se manterem na profissão, como é possível perceber no enunciado de Sueli e também no que afirma Angélica:

Hoje eu amo minha profissão, amo minha profissão. Eu gosto muito de trabalhar com crianças. Gosto muito de adolescentes também, mas eu acho que a criança tem uma necessidade muito grande de nossa presença como orientador. (...) A afetividade é a prioridade. Porque você tem que ter muito amor... Amor, não! Carinho. Tem que ter muito carinho com as crianças. (Entrevista com Angélica, 19/05/2004)

Embora aponte o carinho e gostar de crianças como importantes, a professora destaca também o valor da formação acadêmica para a orientação de sua prática:

¹ Podemos citar Lelis (1996; 1997), Chamon (2005); Almeida (1998); Louro (2002), entre outros.

Eu acho que se eu não tivesse um curso superior, eu seria menos questionadora.(...) Eu acho que hoje, se eu não tivesse uma formação teórica, eu não saberia lidar com os problemas, eu estaria errando muito, Porque cada dia é uma situação nova para mim (...) Porque às vezes eu me questiono: será que eu estou fazendo direito? Será que eu estou trabalhando? (Entrevista com Angélica, 19/05/2004)

Talvez o curso superior tenha me dado mais maturidade para saber o que pesquisar, umas novidades... (Entrevista com Sueli, 10/08/2005)

Nos depoimentos de Angélica e Sueli a formação acadêmica aparece como importante, por possibilitar autonomia e reflexividade no exercício da docência.

Para Frany, que à época da pesquisa cursava o Normal Superior após vários anos sem estudar, a formação acadêmica se mostrou, inclusive, uma referência fundamental no processo de construção de uma identidade profissional pela professora, naquele momento de sua carreira. Em várias oportunidades, ao longo de nossa convivência, a professora destacou a importância do curso superior pela possibilidade que abre de questionar a prática e as mudanças que a frequência a esse curso trouxe tanto à sua atuação como professora, quanto às suas características pessoais, em termos de sentir-se mais segura e confiante.

Embora os professores busquem alternativas para dar conta das situações práticas que se apresentam em seu cotidiano, os enunciados de Angélica, Sueli e Frany contribuem para relativizar a idéia, muitas vezes presente em estudos que abordam a relação dos professores com o saber, de que os professores sejam resistentes à teoria, ou não reconheçam nela um valor. Esse reconhecimento aparece nos enunciados das professoras, embora o valor da teoria se ligue à sua capacidade de responder à prática².

Para as professoras que já possuem uma carreira estável na educação infantil, aparecem como fontes de satisfação profissional, por um lado, o reconhecimento do valor desse trabalho pelas crianças e pelas famílias e, por outro, a possibilidade de perceber o desenvolvimento alcançado pelas crianças. É inclusive por considerarem que com a criança pequena os frutos do trabalho da professora são mais evidentes, que as docentes afirmam sua preferência por trabalhar com os pequenos e, entre as diferentes faixas etárias, com o 3º

² Sobre as percepções as relações entre teoria e prática na formação dos profissionais da educação infantil ver MICARELLO, H. Formação de profissionais da educação infantil: "sair da teoria e entrar na prática"? In: KRAMER, S. (org.) Profissionais da educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005, p. 140-155.

período (crianças de 6 anos, na etapa em que, em geral, se espera que as crianças sejam alfabetizadas).

Eu me identifico muito mais com o 3º período, que agora é a Fase 1. Eu acho que a gente tem uma resposta do trabalho melhor, a gente vê nosso investimento... a criança começa a ler. Mesmo que não seja obrigatório, como aqui não é, mas a maioria sai alfabetizada. E é muito gostoso, muito prazeroso. A descoberta da escrita para eles... é tudo muito legal, todo dia tem uma novidade. Então eu gosto mais. (Entrevista com Sueli – 10/08/2005)

Perceber, no desenvolvimento das crianças ou em aprendizagens por elas realizadas, os resultados do investimento feito com seu trabalho parece ser uma fonte importante de satisfação profissional para as docentes que já consolidaram uma posição na carreira de professoras da educação infantil. É no intuito de alcançar essa satisfação que as docentes desenvolvem diferentes estilos de conduzir seu trabalho e também se colocam alguns conflitos com relação à pertinência ou adequação do mesmo. Esses conflitos emergiram e foram refletidos por elas nas reuniões com o grupo de professores, evidenciando o papel das relações de alteridade na constituição da identidade.

Nos tópicos que se seguem, focalizo a experiência de cada uma dessas professoras, para compreender os saberes que mobilizam em suas atividades de docência e como esses saberes foram significados a partir das reuniões com os demais professores. Nos casos de Frany e Rosa, ao contrário das análises empreendidas com os demais professores, abordarei as práticas das duas docentes num mesmo tópico, pois, além de haver uma convergência entre os estilos pedagógicos de ambas, observei a prática de Rosa por pouco tempo, em virtude de sua ausência da escola por motivo de licença média. Embora as observações na turma de Rosa tenham sido poucas, essa professora teve uma participação bastante efetiva nas reuniões com o grupo de professores, que ocorreram quando ela já havia retornado à escola. Suas intervenções naquelas reuniões aparecem em vários momentos dos capítulos 5 e 6 da tese. A partir dessas intervenções, do diálogo que elas estabelecem com os enunciados dos demais professores, foi possível apreender elementos significativos acerca das percepções dos docentes sobre a condição de professor da educação infantil.

6.2. “Eu me vejo como uma profissional”

Dizer é dizer-se.
(Sobral, A., 2005, p.11)

Quando comecei as observações com a professora Sueli, no primeiro semestre letivo, ela trabalhava com um grupo de 25 crianças na faixa etária dos 6 anos (3º período, àquela época³). Segundo Sueli, esta é a faixa etária com a qual ela mais gosta de trabalhar, como destacado no tópico anterior.

Com a turma do 3º período, as atividades desenvolvidas pela professora eram direcionadas principalmente ao objetivo da alfabetização. A rotina da turma era variada pois, em função do esquema de 15 horas semanais dos professores regentes, a cada dia da semana as crianças desenvolviam atividades com outros profissionais (professora de literatura e música, responsável pelo Projeto e professora de educação física). Em geral, após um horário destinado à brincadeira na própria sala, Sueli realizava atividades de leitura e/ou escrita, baseadas no método silábico de alfabetização. Para a realização dessas atividades a professora solicitava a atenção das crianças e que trabalhassem em silêncio, embora em alguns momentos incentivasse a colaboração entre pares na execução de algumas tarefas, como no evento relatado a seguir:

Sueli pediu que as crianças realizassem uma atividade: uma folha mimeografada com desenhos para escreverem os nomes das figuras (há uma figura para cada letra do alfabeto). Orientou as crianças a escreverem as palavras como soubessem, pensando em cada parte da palavra para saber como escrevê-la e a tentar fazer sem copiar, consultando o colega se houvesse dúvida quanto a alguma palavra. (...) A professora foi passando pelas mesas, auxiliando às crianças com dificuldades. Autorizou àqueles que já haviam terminado a auxiliar os colegas com dificuldade: “ Não é para falar para o colega, senão ele também não vai aprender. É para ir falando a palavra e pedir para o colega pensar” (Notas de campo, Escola Amarela, 09/05/2004)

Na situação descrita, a professora faz a mediação junto às crianças, auxiliando àquelas com dificuldades e, ao mesmo tempo, incentiva a mediação entre pares. Segundo a professora, seu estilo de trabalho era "conservador":

Eu sou conservadora. Porque eu acredito no b-a/ba, eu acredito na disciplina, eu acredito que você tem que ter uma coisa sistemática... porque quando surgiu o construtivismo virou-se as mesas de pernas para o ar, a criança pode escrever no chão, na parede. Então eu acho que não se estruturou o profissional e

³ A denominação “Fase 1” passou a ser adotada pelas escolas públicas municipais para fazer referência ao 3º período após a implementação do ensino fundamental de 9 anos na rede municipal de ensino.

aplicou-se. E teve gente que interpretou o construtivismo como bagunça, baderna. E virou uma bagunça. Eu não consigo, eu sou mais metódica, eu acho que eu tenho um resultado bom. Não sou a favor da palmatória, não sou a favor de ajoelhar no milho. Mas acho que você tem que ter uma organização para sua aula render, para que você consiga passar a coisa. Você não está ali só tomando conta, você não é babá. Você é um profissional. Eu, pelo menos, me vejo como profissional. Então eu sou conservadora nesta parte. (Entrevista com Sueli – 10/08/2005)

Analisando seu estilo de trabalho Sueli, ao falar do construtivismo, lança uma crítica à imposição de novos métodos sem uma reflexão pelos docentes sobre sua validade ou pertinência. Como destaquei no capítulo 2 desta tese, muitos estudos que têm se dedicado à análise da relação dos professores com os saberes que ensinam e com o saber de como ensinar, principalmente nas décadas de 1970 e 1980 engendraram um discurso de culpabilização dos docentes pelo fracasso escolar, acusando-os, dentre outras coisas, de serem resistentes à mudança. Tal resistência era atribuída, em certo sentido, a uma falta de profissionalismo, derivada da estreita relação entre as funções domésticas, próprias à atuação no espaço privado, e atribuídas historicamente às mulheres. Ser conservador, nessa perspectiva seria um defeito, um impedimento a que esses profissionais fizessem frente aos novos papéis que lhes eram exigidos pela sociedade contemporânea. Entretanto, do modo como Sueli estrutura seu discurso, o fato de *ser conservadora*, como ela própria se define, não tem uma conotação negativa, no sentido de mostrar-se resistente às mudanças, mas revela a adesão a um conjunto de crenças e valores que se mantém, a despeito das mudanças nas orientações oficiais. Nesse sentido, ser conservadora é uma forma de preservar uma identidade, construída nos anos de exercício de profissão, num movimento de invenção e re-invenção dessa prática. A afirmação e reafirmação de suas crenças é uma forma de compreensão responsiva aos discursos de culpabilização dos docentes por seu conservadorismo. Ao se definir como conservadora, justificando os motivos para tal, a professora se afirma como sujeito de sua prática, o que nos remete ao conceito de práxis, como formulado por Karl Marx. Apontando o conceito de práxis como um dos conceitos fundamentais da filosofia de Marx, Konder (2001) afirma:

O homem é sujeito da práxis, existe se inventando a si mesmo, num movimento incessante, sempre condicionado - necessariamente - pela situação em que se encontra no ponto de partida; mas sempre capaz de tomar iniciativas e projetar sua ação, impondo - até certo ponto livremente - limites ao condicionamento necessário. (Konder, 2001, p. 17)

O processo de reinvenção de si mesmo pela práxis confere ao homem a qualidade de sujeito responsável pelos seus atos e, ao mesmo tempo, um sujeito que responde, através desses atos, aos atos de outros sujeitos humanos. As crenças e valores que os professores abraçam e defendem no exercício de sua profissão se constroem na interação com o outro, em condições sociais e históricas específicas.

A prática do professor se dá na relação com outros sujeitos humanos. Essas relações envolvem escolhas, uma vez que o docente se confronta com novas situações a todo momento. Isso exige uma reinvenção da prática, embora alguns valores se mantenham, ou se conservem. À luz do conceito de práxis é possível compreender que Sueli fala de uma forma de se colocar frente à profissão, com os valores, crenças e opções pessoais, numa dialética entre permanência e mudança, fazendo uma seleção daqueles procedimentos que considera válidos para fazer frente às novas situações, mas buscando manter uma coerência com seus princípios. Nesse sentido, resistir aos discursos que colocam o professor na contingência de uma adesão irrefletida a novas metodologias de trabalho, sobre as quais ele não tem uma reflexão crítica, é uma forma de destituir o profissional de sua capacidade de reinvenção da própria docência.

Ainda analisando como a professora define seu modo de trabalhar, é possível perceber que, para Sueli, a identidade profissional parece estar vinculada, em certo sentido, à competência para transmitir algo às crianças - (...) *you have to have an organization for the classroom, for you to be able to pass the thing.* Nas palavras da professora, é essa capacidade de "passar a coisa" que estabelece um diferencial entre a professora e a babá, que apenas cuida. Portanto, podemos compreender o enunciado de Sueli também como uma forma de compreensão responsiva àqueles discursos que enfocam a identidade do profissional que trabalha com a criança pequena tendo como referência exclusivamente qualidades como amor, vocação, carinho, cuidado, que buscam nas qualidades femininas, ligadas ao espaço privado, o fundamento para a docência na educação infantil. Para Sueli, definir a profissionalidade do professor da educação infantil em referência à possibilidade de transmitir algum conhecimento à criança e ao domínio de um método para proceder a essa transmissão é uma forma de se contrapor à idéia de ser apenas cuidadora - *You are not there just taking care, you are not a nanny. You are a professional* – para afirmar a idéia de profissionalismo.

A professora afirma esse profissionalismo utilizando termos ligados a práticas do ensino fundamental, quando fala de fazer render a “aula” ou de “passar o conteúdo”. Para Bakhtin, o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da vida social. São essas condições específicas que dão origem aos diferentes gêneros do discurso próprios a essas esferas (Bakhtin, 1997a). No caso do enunciado de Sueli, - e também para outros professores que utilizam termos semelhantes como, por exemplo, no caso de Lucas, que falou em “dar aula” na creche - a esfera da vida social da qual emanam os termos por eles utilizados é aquela própria ao trabalho na escola de ensino fundamental. Portanto, é possível perceber que a professora define as características de sua atuação profissional a partir de uma identificação dessas características com aquelas próprias à atuação do profissional do ensino fundamental. Tal identificação pode ser compreendida pela ausência de uma maior clareza com relação à especificidade do trabalho com a criança pequena que, historicamente, vem sendo compreendido a partir de perspectivas que dicotomizam as dimensões do cuidado e da educação, sendo a dimensão do cuidado identificada com práticas ligadas à vida privada e, por isso, não profissionais.

Contudo, para a professora, negar uma identidade que se define apenas pelo cuidado não significa excluir essa dimensão enquanto expressão de um comprometimento com o outro que é importante na prática do profissional que atua junto à criança pequena. Como a própria professora destaca, sentir-se responsável pelas crianças com as quais trabalha tem sido, ao longo de sua trajetória profissional, fonte de preocupações, como é perceptível no evento que apresento a seguir:

Enquanto as crianças produziam um texto solicitado pela professora, Sueli sentou-se ao meu lado e começamos a conversar. A professora falou de seu idealismo nos primeiros anos de trabalho e de seu envolvimento com os alunos. Disse que achava que podia mudar o mundo e que, inclusive, convenceu os pais a adotarem uma menina que fora sua aluna e que, hoje, mora com ela, sendo tratada como irmã. (Notas de campo, 16/06/2004)

No depoimento de Sueli o idealismo dos primeiros anos de profissão está relacionado a uma crença na possibilidade de mudar as condições de vida dos alunos. Essa crença levou a professora, inclusive, a solicitar à família a adoção de uma de suas alunas, o que representa uma situação extrema na qual um aspecto da vida profissional é efetivamente transportado para o plano da vida pessoal. Embora afirme que atualmente está muito mais "endurecida" com

relação a essas questões, não se envolvendo tão intensamente com os problemas das crianças, a observação da prática de Sueli mostrou que esse é ainda um aspecto bastante significativo de sua profissionalidade.

Foi justamente por sentir-se envolvida com o problema de uma criança em especial que Sueli foi transferida para outra turma no segundo semestre de 2004.

No capítulo 5 desta tese foram feitas algumas alusões à presença, na Escola Amarela, de um menino com paralisia cerebral, a quem chamei de Igor. O menino foi matriculado na turma do 1º período, e sua chegada coincidiu com a saída da professora Rosa da turma por motivo de licença médica. Ainda no período de adaptação de Igor à escola, houve uma aproximação entre ele e Sueli, embora o menino não estivesse na turma daquela professora. Rapidamente Igor aprendeu a pronunciar o nome de Sueli, sorrindo quando ela se aproximava e dando sinais de apreciar sua companhia.

Para Lucas, ainda bastante inexperiente no magistério e professor responsável pela turma da qual Igor fazia parte, trabalhar com o menino, que não andava e praticamente não falava, constituía-se num desafio a mais a ser enfrentado. Muitas vezes o professor ficava em dúvida quanto ao procedimento mais adequado a adotar, como no evento que descrevo a seguir.

Igor chegou à sala de atividades no colo da avó. A cadeira de rodas na qual ele vem para a escola foi deixada no andar térreo e a avó subiu as escadas com o menino no colo. Na sala há uma outra cadeira de rodas, que fica permanentemente naquele ambiente em virtude das dificuldades para subir e descer as escadas com a cadeira. Lucas foi até à porta para receber o menino. Passou as mãos pelas costas dele num carinho, enquanto conversava com a avó. Em seguida, trouxe a cadeira de rodas que fica na sala e a avó sentou o menino, que se debateu um pouco, parecendo protestar e emitindo alguns sons ininteligíveis. A avó se despediu do professor e saiu. Lucas olhou para mim e perguntou: - E agora, que atividade eu vou dar para ele? (Notas de campo, Escola Amarela, 16/05/2005)

A pergunta de Lucas demonstra certo desamparo diante da situação. Esse desamparo se manifestou em outras situações, nas quais, muitas vezes, Igor ficava excluído das atividades por uma dificuldade de se avaliar até que ponto ele efetivamente poderia participar delas. Cabe aí um questionamento com relação ao apoio oferecido ao professor, pela instituição, para receber essa criança, com tantas peculiaridades, em seu grupo, sendo ainda tão inexperiente.

Na ausência de uma política de inclusão, ou pelo menos de mecanismos de apoio mais efetivos ao professor que pudessem dar a Lucas melhores condições para trabalhar com Igor em seu grupo, a solução encontrada pela

escola foi fazer uma mudança nas turmas no segundo semestre, transferindo a professora Sueli para o 1º período.

Segundo Sueli, ela própria solicitou essa transferência, pois muitas vezes ficava pensando no menino e no que poderia fazer por ele. A passagem de Sueli da turma do 3º período para a do 1º foi motivada por um sentimento de comprometimento com Igor que, ao longo da convivência da professora com o menino, foi se definindo por um propósito de ajudá-lo a andar.

Quando Sueli assumiu a turma de Igor, uma estagiária do curso de Pedagogia foi enviada pela Gerência de Educação Básica para auxiliar a professora. Através de um fisioterapeuta, amigo dessa estagiária, Sueli e a professora de educação física, que também trabalhava com a turma, receberam algumas orientações sobre como estimular o menino. Além da estagiária, nenhum outro tipo de apoio ou orientação foi dado à professora, exceto por alguns cursos alusivos ao trabalho com crianças deficientes oferecidos pela GEB. Mesmo a procura pela orientação de um fisioterapeuta foi uma iniciativa da própria professora e se deu informalmente, como um favor prestado à professora e à estagiária pelo fisioterapeuta.

Podemos afirmar que, na situação em que Igor se encontrava, Sueli talvez tenha se encantado com a possibilidade de contribuir de forma efetiva com o desenvolvimento de uma criança que se apresentava numa situação de bastante fragilidade e dependência. Essa postura da professora evidencia o caráter relacional da docência e o modo como a dimensão da interação com o outro - que nesse caso é um ser que necessita especialmente de cuidados - mobiliza o docente para além de uma competência técnica para lidar com as situações cotidianas, estendendo-se a uma dimensão ética e emocional, da qual decorre um forte sentimento de comprometimento com o outro. Nesse sentido, é possível perceber que uma modalidade de saber importante na constituição da identidade dos profissionais que trabalham com a criança pequena é o *saber acolher*.

No dicionário Aurélio, o verbo acolher tem, entre outras definições: "*1. Dar acolhida ou agasalho a; hospedar. 2. Dar acolhida a; receber. 3. Atender, receber.(...)*" Os sentidos desse verbo parecem se aplicar bem à definição do saber ser sensível às necessidades do outro, recebendo-as e atendendo-as, o que se mostrou, ao longo do trabalho de pesquisa como uma característica importante dos professores da educação infantil. Esse saber acolher se define pela sensibilidade às necessidades do outro, sejam elas de natureza física, emocional ou cognitiva e pela capacidade de responder a elas. Portanto, saber

acolher, embora exija um envolvimento afetivo do profissional, requer também formação para identificar as necessidades das crianças e para desenvolver práticas que, intencionalmente, busquem atender a essas necessidades. Isso coloca em evidência o fato de que o saber dos professores é sempre um saber para o outro, que se constitui e se explicita nas relações interpessoais. O produto do trabalho do professor não é visível senão no outro, naquilo que ele manifesta em seu comportamento ou na qualidade de sua relação com o mundo e com os objetos do conhecimento.

Hargreaves (1998) destaca que o empenho no cuidado com o outro é uma característica marcante entre os professores de crianças pequenas, constituindo-se numa fonte de satisfação emocional. O autor destaca: "A vida e o trabalho de muitos desses professores são sustentados por princípios de calor humano, de amor e de auto-estima, muito mais do que por princípios de aprendizagem cognitiva e de eficácia na instrução" (Hargreaves, 1998, p. 164).

No caso de Sueli, se por um lado poder ensinar algo às crianças parece ser uma fonte de satisfação profissional para a professora, perceptível na justificativa que ela dá para sua predileção por trabalhar com o 3º período, por outro, estabelecer laços afetivos mais estáveis com as crianças também parece ser um motivo de satisfação:

Eu busco, eu quero que meu trabalho seja reconhecido, eu quero um resultado do meu trabalho. Adoro quando eu passo na rua e encontro um aluno que foi meu e diz que foi bom aquele início, que não me esqueceu como eu não o esqueci. Fico triste quando alguém que foi meu aluno passa por mim e nem me cumprimenta. (Entrevista com Sueli – 10/08/2005)

As palavras de Sueli demonstram que, embora a professora perceba sua identidade profissional para além de uma perspectiva exclusivamente ligada às atividades de cuidado, o componente relacional também é importante para que ela construa uma percepção de si mesma enquanto profissional e para que possa sentir-se gratificada no exercício da profissão⁴. Esse sentimento de gratificação advém de um comprometimento com o outro como condição de acabamento de si mesmo.

Na perspectiva dialógica de Bakhtin, o sujeito é concebido nas dimensões de um eu para-si e também de um eu para-o-outro. No plano do eu

⁴ Esse dado converge para a constatação de Lelis (1996) de que entre as professoras entrevistadas em seu trabalho de pesquisa há uma centralidade do compromisso com os alunos na postura profissional, em decorrência de necessidades próprias ao trabalho pedagógico e não apenas como reflexo do trabalho doméstico no exercício profissional.

para-si se constitui a identidade do sujeito, sendo o plano do eu para-o-outro responsável pela inserção da identidade desse sujeito numa dimensão relacional, que lhe dá sentido (Sobral, 2005). Essa inserção no plano relacional implica uma posição de responsividade do sujeito com relação a suas ações, ou numa "responsabilidade" do sujeito, como propõe Sobral, traduzindo o termo russo *otvetstvennost*, união de responsabilidade (responder pelos próprios atos) e responsividade (responder a alguém ou alguma coisa) (Sobral, 2005). Responsabilidade definiria, portanto, o modo como o sujeito assume, em seus atos, um compromisso ético com o seu agir. A noção de sujeito, proposta por Bakhtin e seu Círculo, requer que se tome os atos dos sujeitos em referência aos elementos sociais e históricos que configuram o contexto mais amplo em que se dá a ação, em referência aos vários discursos que dão sentido a esses atos. Ao agir o sujeito assume compromissos éticos pelos quais ele responde a si mesmo e aos outros. É justamente da assunção desses compromissos, que muitas vezes exigem um forte investimento emocional por parte dos professores, que derivam sentimentos ambíguos.

Embora a dimensão do cuidado com o outro seja, para os professores, uma fonte de satisfação profissional, ela pode ser, também, uma fonte de sentimentos de frustração e de culpa, quando esses profissionais não conseguem oferecer esse cuidado tanto quanto ele seria necessário, seja por limitações pessoais ou institucionais (Hargreaves, 1998). Além disso, o saber cuidar, que está implícito no ato de acolher, tem sido relegado a uma posição de inferioridade em relação a outros saberes, por ser identificado como um saber tipicamente feminino. Por essa razão, muitas vezes os professores consideram que assumir a dimensão do cuidado como inerente às suas atividades de docência seria negar o caráter profissional dessa atividade.

Refletindo sobre a dimensão do cuidado na formação e na prática de profissionais da educação infantil, Tiriba (2005) interroga: "Em que medida (num contexto de relações capitalistas de produção) as análises fundadas unicamente no paradigma do trabalho têm contribuído para limitar a compreensão do significado, do lugar, do papel do afeto, do amor, da paixão na profissão de educar crianças? (Tiriba, 2005, p. 77) A autora destaca, ainda, a importância de "valorizar a experiência feminina, desconstruindo elementos de subordinação patriarcal sem jogar fora o saber que é fruto de seu modo histórico de pensar-sentir-fazer" (idem, 2005, p.78) na formação do profissional que lida com a criança pequena. É justamente esse "modo histórico de pensar-sentir-fazer" que está envolvido no saber acolher (que é também um saber cuidar) que muitas

vezes é negado pelo professor, já que, na lógica da sociedade capitalista, tais saberes teriam um valor menor, ou não seriam características necessárias a um profissional.

Considerando a dimensão emocional envolvida na atividade de cuidado, a possibilidade dos docentes de mobilizarem o seu saber acolher se liga, de forma estreita, à história pessoal e profissional do sujeito professor. Esse aspecto pareceu bastante relevante no dia em que, na reunião com o grupo de professores, foi discutida a filmagem realizada na sala de Sueli.

A videogravação feita na turma de Sueli mostra a professora realizando atividades diversas com as crianças: entrega dos crachás com nomes; marcação do tempo, pelas crianças, no cartaz da "janelinha do tempo"; dramatização de músicas; atividades para colorir. No primeiro momento da filmagem, as crianças e a professora estão sentadas em círculo. A estagiária também está no círculo e mantém Igor sentado entre suas pernas cruzadas, apoiando a cabeça do menino para que ele possa observar os colegas e ajudando-o a realizar alguns movimentos para acompanhar o grupo em suas gesticulações. Num segundo momento, quando as crianças colorem um desenho, Sueli aparece junto de Igor, já sentado em sua cadeira de rodas, estimulando-o a realizar a tarefa e auxiliando-o a alcançar os materiais e manter os lápis entre os dedos, ficando a estagiária encarregada de apoiar as demais crianças quando elas solicitam (são ao todo 8 crianças na turma).

No dia marcado para apresentação da filmagem realizada na turma de Sueli, ela chegou quando a reunião com o grupo de professores já estava se encerrando. Apesar de sua ausência inicial, optei por dar início à reunião, considerando sua ausência naquele momento também como um dado de pesquisa. De fato, ao chegar, Sueli desculpou-se pelo atraso, esclarecendo que talvez seu "esquecimento" tenha sido uma forma de evitar uma situação com a qual tem dificuldade de lidar, que é ver-se no vídeo, segundo ela, por timidez. Para além de uma possível timidez, pode-se inferir que talvez o "esquecimento" de Sueli se deva a uma dificuldade em lidar com o fato de ver sua prática exposta e analisada pelos pares, embora ela tenha se disposto a partilhar essa prática ao autorizar a filmagem em sua turma tendo, inclusive, solicitado, algumas vezes, que a fizesse.

A exibição do vídeo pareceu mobilizar bastante os professores participantes da pesquisa, provocando comentários, sorrisos e perguntas. Terminada a exibição, perguntei aos professores presentes se eles haviam vivido alguma experiência semelhante àquela. Rosa começou as discussões,

relatando sua experiência quando estava grávida e recebera em sua turma uma menina com problemas mentais. Segundo a professora, fora muito difícil lidar com a situação, pois, além de haver muitas crianças em sala, a menina em questão era muito agitada e batia nas outras crianças:

Rosa: - porque ali (na filmagem da turma de Sueli) são seis, sete crianças. Mas quando eu tinha essa menina na turma eram vinte e cinco. Então, eu não poderia dar atenção para os outros. Tem que haver uma estagiária para estar acompanhando, porque senão você esquece os outros. Tem que ter esse cuidado. (Reunião do grupo de professores, 08/11/2004)

Outros professores foram se pronunciando com relação à situação. Angélica afirmou achar a idéia da inclusão muito boa, mas argumentou que não se pode apenas colocar as crianças nas salas, é necessário oferecer suporte ao professor.

Alguns professores que trabalhavam na Escola Amarela, junto com Sueli, lembraram que, ao chegar à escola, Igor não falava e que agora falava bastante, mas destacaram que sem o apoio da estagiária seria difícil.

A professora Patrícia apontou a boa aceitação das outras crianças com relação a Igor e o modo como Sueli e a estagiária dividiam suas atenções com todo o grupo. Geisa afirmou que nunca tivera uma experiência deste tipo, dizendo-se impressionada com a habilidade de Sueli de lidar com as situações. Nesse momento, Rosa voltou a se pronunciar, agora mais incisiva, interrompendo a fala de Geisa:

Rosa: - É muito difícil... porque quando a gente tem uma sala - estou te falando porque eu tive, dois anos - as crianças cobram muito: "tia, ela rasgou o meu trabalho!..." É o que eu estou falando, a realidade da Sueli é bem diferente, porque ela tem uma estagiária, uma sala pequena. Eu sou até meio radical neste sentido, mas olhando o Igor ali, a gente vê como ele está se desenvolvendo, a gente vê que ele fala.. Eu acho é que a gente não tem é muita estrutura para isso nas escolas. Tinha que ter uma psicóloga aqui acompanhando, uma fisioterapeuta, uma fonoaudióloga porque a gente tem que ter cuidado porque é uma lei, isso é certo, a gente tem que aceitar a criança na escola, mas a gente tem que ter um certo cuidado porque a gente tem que olhar o lado do professor. O lado das crianças também. A Sueli está ali, ela divide o tempo. Tem que ter esse cuidado para não ter tanta atenção com os deficientes em detrimento dos demais. (Reunião do grupo de professores, 08/11/2004)

No encontro/confronto das percepções de Geisa e Rosa é possível apreender alguns elementos importantes para compreender como os professores constroem a sua prática numa dialética entre afirmação e negação dos discursos que lhes imputam algumas responsabilidades e funções.

Enquanto o enunciado de Geisa é marcado pela positividade - ela percebe no trabalho de Sueli uma possibilidade de inclusão da criança deficiente em turmas regulares - a contrapalavra de Rosa a esse enunciado relativiza essa possibilidade. Para melhor compreender esses enunciados, é necessário compreender o horizonte social dos sujeitos que enunciam. As experiências anteriores de Rosa fazem com que ela seja mais céptica (ou mais cautelosa) com relação à perspectiva da inclusão. Ela própria já tivera uma experiência que, aparentemente, não fora tão positiva, não apenas por haver mais crianças na turma, mas também, e talvez principalmente, por estar grávida àquela época, o que implica fatores emocionais que devem ser considerados. Geisa, talvez por nunca ter vivido experiências dessa natureza, mostra-se mais entusiasmada com o trabalho de Sueli. Entretanto, ao mesmo tempo em que reafirma sua posição "cautelosa", às vezes meio radical, como ela mesma afirma, com relação à inclusão, Rosa relativiza esse radicalismo, ao ver a prática de Sueli. Nesse sentido, observar a prática do outro e refletir sobre ela entre pares é um meio de se refletir sobre a própria atuação.

Rosa faz questão de frisar que a prática de Sueli se dá num contexto diferente daquele em que se deu sua própria atuação quando lidava com uma criança com deficiências: Sueli tem uma estagiária na turma e a turma é muito pequena (8 crianças). Ao fazer referência à necessidade de olhar o lado do professor também, Rosa manifesta o receio de que a inclusão de crianças deficientes se torne uma panacéia que não atende às necessidades dessas crianças, colaborando apenas para uma intensificação do trabalho do professor (que deve ser também psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta etc.) A advertência de que é preciso ter cuidado parece representar uma interrogação: o que se espera do professor na atuação junto a essas crianças? É essa pergunta que, aparentemente, Rosa não conseguiu ainda responder, mesmo porque ela também não se coloca com clareza nos discursos que defendem a inclusão e que chegam até os professores.

Outros professores se pronunciam sobre situações semelhantes, vividas por eles, em que se sentiram limitados em suas possibilidades de atuação. Frany relata uma experiência com uma aluna deficiente a qual tratou "com todo o cuidado", como ela mesma diz, e sua preocupação quando a menina foi para uma escola maior, em saber se lá ela seria tratada com o mesmo cuidado; Angélica fala de seu susto quando teve que pegar ao colo um menino com os membros atrofiados:

Angélica: - Sabe quando você pega um embrulho, um negócio que você não sabe bem o que fazer... Eu disse: "Nossa!" Você vê aquela coisinha assim, sem braços, sem pernas... choca. Depois eu pensei: "gente, não tem nada a ver!" Mas eu fiquei chocada num primeiro momento. E eu acho que num primeiro momento todo mundo tem essa reação. Estou sendo o mais sincera possível! Depois de tantos anos você, quando pega uma pessoa assim, que não tem braços... é estranho, sabe? Depois você se acostuma, pega no colo... (Reunião com o grupo de professores, 08/11/2004)

O enunciado de Angélica remete a um outro, proferido por Sueli em sua entrevista, quando ela afirma que a condição de professora estava bem incorporada à sua pessoa quando fez a opção profissional. Incorporar: "1- *Dar forma corpórea. (...); 8- Unir, reunir, juntar, em um só corpo ou um só todo.*" O diálogo entre esses enunciados retrata a profissão vivida numa dimensão corpórea, em que a relação com o outro muitas vezes envolve, também, um contato com o corpo do outro, no qual o estranhamento diante da diferença é sensível na dimensão da união do próprio corpo ao corpo do outro. O saber acolher mobilizado pelo professor de educação infantil é, nesse sentido, um saber acolher também o corpo do outro, muitas vezes frágil, diferente, deficiente. Isso exige, sim, como afirma Rosa, um cuidado com o professor, que precisa também ser acolhido diante de todo o estranhamento e mobilização emocional que acolher o outro enquanto diferente pode provocar.

Durante o período em que observei a turma de Sueli, essa dimensão do acolhimento ao corpo do outro como requisito para acolher o outro como sujeito esteve bastante presente, como é possível perceber no fragmento que apresento a seguir:

Era hora da merenda. Sueli dirigiu-se a Igor e segurou-o pela mão:

- Firma as perninhas, vamos ficar em pé, força!

Ele sorriu. Esforçou-se e ficou de pé. Tentou apoiar o peso do corpo na professora. Ela insistiu para que ele tentasse dar alguns passos. De pé, ela passou os braços do menino em torno de sua cintura. As pernas dele ficaram entre as dela. Movendo alternadamente os pés, a professora impulsionava os pés do menino, ensinando-o como andar. Ele sorriu, o contato parecia ser prazeroso. Finalmente, deu dois passos sem a ajuda dos pés da professora. Ela o parabenizou sorridente, pegou-o ao colo e ele abriu um enorme sorriso. Ela beijou seu rosto e os dois se olharam bem nos olhos, com ternura. Os meus olhos ficaram marejados. Igor estava muito diferente de quando chegou à escola há alguns meses. (Notas de campo, Escola Amarela, 31/08/2004)

Mais uma vez, é preciso buscar a memória das palavras para extrair delas suas possibilidades de sentido. Na origem etimológica do verbo "acolher", encontramos o verbo latino *accolligere* que significa "colher". Essa memória da palavra traz consigo a possibilidade de compreender a acolhida ao outro como um movimento no qual aquele que acolhe também espera ou deseja colher os

frutos dessa acolhida. No caso da relação entre Sueli e Igor, a troca de olhares e afeto entre ambos representa muito bem esse movimento de *acolher o outro e colher junto ao outro*. Ao mesmo tempo em que acolhe o outro, o professor busca, nesse outro, colher os elementos com os quais constrói sua própria imagem enquanto profissional.

Experiências como essas, vividas pelos professores em seu cotidiano, principalmente por aqueles que trabalham com a criança pequena, evocam o contato e a afetividade não como características do trabalho feminino, como historicamente ele vem sendo concebido, mas como peculiaridade da atuação profissional junto a seres humanos que, por sua situação de fragilidade, mobilizam o professor para além de uma competência técnica, numa dimensão emocional (e, por que não, emocionante!) e ética. É o que também constata Carvalho (1999) em pesquisa na qual busca compreender as práticas de cuidado desenvolvidas por professores das séries iniciais do ensino fundamental. A autora afirma que “as práticas de ‘cuidado’ exigiam dos professores uma alta dose de disponibilidade emocional”. (Carvalho, 1999, p. 234) Além disso, a autora observa uma ênfase nas práticas de ‘cuidado’ desenvolvidas por alguns professores que participaram da pesquisa por ela realizada não significava uma desconsideração das dimensões intelectuais envolvidas no trabalho do professor ou da professora. Pelo contrário, naquele estudo os professores mais comprometidos com uma atenção aos aspectos afetivos se mostravam também melhor preparados tecnicamente para as atividades de ensino e mais envolvidos com a aprendizagem de seus alunos. Carvalho (idem) pondera, entretanto, que pela falta de um vocabulário disponível para falar daquelas dimensões do trabalho docente que vão além da abordagem do trabalho intelectual, muitas vezes os termos associados à dimensão relacional da docência eram associados à vida familiar e à maternagem. Tal associação, segundo a autora, corrobora para uma desqualificação das práticas profissionais dos professores ligadas àquilo que defino, nesta tese, como o *saber acolher* em sua dimensão afetiva, emocional e corporal.

Embora muitas vezes identificada como uma atitude não-profissional ou pouco profissional, a emoção esteve presente no relato de outros professores que viveram situações semelhantes àquela vivida por Sueli com Igor. Em outro momento da reunião, Geisa fala de uma experiência que acompanhou em uma escola onde esteve na qualidade de visitante.

Geisa: (vai falando e gesticulando bastante) - Eu nunca trabalhei com uma criança com este tipo de dificuldade, mas eu tive uma experiência. Eu fui visitar uma escola muito legal. A escola que eu fui visitar era assim: era uma escola que ficava num lugar alto, ela tinha muitas escadarias e passava um rio dentro da escola. Era num terreno muito acidentado. Na hora do recreio, por exemplo, tinha que passar pelo riachinho para chegar lá no pátio do recreio. E nessa escola tinha um menino, que estava numa cadeira de rodas e não tinha os movimentos nem dos braços nem das pernas, ele foi estudar nessa escola e aí deu origem a um movimento muito bacana. Ele não podia ir para o recreio, naquele terreno tão acidentado. E aí toda a escola, num movimento que partiu das crianças, eles começaram... naquela escola, todo terceiro ano faz um projeto para a escola. E o projeto deste terceiro ano foi fazer uma ponte para o menino poder ir para o recreio. O menino participava também do projeto...

(...) Quando teve a inauguração da ponte foi muito legal, ele foi o primeiro a passar, passaram com ele na cadeira, correndo. Eu achei importante porque tanto ele teve contato – o que é muito importante - com as crianças que têm um desenvolvimento mais normal quanto as crianças exercitaram esse lado social, esse olhar sobre a necessidade do outro. Eu acho que você (dirigindo-se à Rosa) tem razão, que tem que ter mais profissionais atuando junto, mas tem que estar na escola junto com as outras crianças.

Rosa:- Não, eu sei, mas não é o dia a dia (desencosta da cadeira, coloca o cabelo para trás da orelha, parece irritada) para descer lá para baixo, não é C.? (pede uma espécie de apoio à C.) A gente com 25 alunos, uma sala cheia de crianças, com o Igor ali, você tem que carregar, tem que trocar, não é fácil (ênfatisa bem essas últimas palavras). Vamos colocar a mão na consciência, não é, não é (nenhum dos outros professores se pronuncia, todos olham para Rosa). A gente tem que ter um aparato muito grande para receber essas crianças e a gente não tem. Não é que a escola não seja aberta. É aberta, mas a gente não pode ser tão aberta e colocar como se isso fosse muito fácil, não é muito fácil. Isso é muito difícil. (Reunião com o grupo de professores, 08/11/2004)

Geisa começou relatando uma experiência que, para ela, fora bastante positiva e destacou, no final de sua fala, a importância da convivência da criança deficiente em turmas regulares pelos ganhos que essa convivência pode trazer para todos os envolvidos. Para Geisa, a inclusão se coloca como possibilidade. Em contraposição, na fala de Rosa aparece o conflito que se coloca para a escola, e especialmente para os professores, com a inclusão de crianças com deficiências em turmas regulares. Essas crianças exigem maiores cuidados e maior empenho do professor para atingi-las, planejamentos diferenciados e uma mudança no ritmo de trabalho que muitas vezes é difícil para o professor aceitar. Isso sem falar na adequação do espaço físico às limitações que essas crianças possam apresentar. A resistência de Rosa pode advir de um certo preconceito com relação à idéia da inclusão, mas também pode ser lida como uma resistência a um acúmulo ou intensificação de tarefas que a presença da criança com algum tipo de deficiência na escola exige do professor sem uma contrapartida em termos de um comprometimento da instituição com esse processo, ao ignorar aspectos como a adequação física das escolas (é bom lembrar que a Escola Amarela tem uma escadaria que liga o refeitório e o pátio às salas de atividades) e o necessário envolvimento de outros profissionais no

atendimento às crianças. A inclusão parece depender apenas da boa-vontade ou aceitação do professor, eximindo-se o poder público e a instituição de investimentos ou do necessário apoio aos profissionais.

Hargreaves (1998), aponta a intensificação do trabalho dos professores como um dos paradoxos que se colocam aos docentes no contexto da pós-modernidade. A inclusão de alunos com deficiências em classes regulares é apontada pelo autor como um dos fatores que levam a esse processo de intensificação, que requer uma série de adaptações ao nível dos programas de ensino e um apoio especializado ao qual nem sempre os docentes têm acesso.

O fato de não disporem de apoio institucional adequado, aliado ao sentimento de não poderem acolher os alunos como deveriam, leva os professores, muitas vezes, a desenvolver sentimentos de rejeição à idéia da inclusão ou, num extremo oposto, a responsabilizarem-se de forma pessoal com relação a esse processo, vivendo sentimentos de culpa e fracasso quando ele não se dá de forma satisfatória. Os casos de Rosa e Sueli parecem representar os pólos opostos dessa situação. Se por um lado Rosa se mostra resistente à idéia da inclusão, ponderando sobre os problemas que ela pode trazer, por outro Sueli se sente envolvida com a causa de Igor de modo pessoal, empenhando-se com relação ao desenvolvimento do menino e acompanhando a turma no ano seguinte:

Esse ano ele foi para o 2º período e eu pedi para acompanhar a turma por causa dele. Apesar de que criar muita intimidade não é bom, eu acho que eu fiquei só meio ano com ele e o que eu fiz por ele já foi bastante. Eu vejo ele hoje, está muito bem, é outra criança. Eu visto a camisa dessas crianças mesmo, eu quero que eles sejam normais, dentro do possível para elas. (Entrevista com Sueli – 10/08/2005)

Ao analisarmos as posições de Rosa e Sueli, identificamos diferentes possibilidades de assumir uma posição de responsabilidade (responder pelos próprios atos e responder a alguém) diante de uma situação. Acompanhar o trabalho de Sueli permitiu compreender que "vestir a camisa" de crianças como Igor requer um grande investimento emocional. A capacidade de fazer esse investimento, de ser responsável às necessidades do outro, tem a ver com a história de cada sujeito.

No caso do professor da educação infantil, acolher a criança com deficiências exige dele a capacidade de mobilizar permanentemente sua capacidade de saber acolher o outro em todos os sentidos, principalmente

porque ao acolher a criança com deficiência o professor precisa também estar atento ao modo como acolhe as demais crianças, como pondera Rosa.

A atuação de Sueli no 1º período manteve algumas características do modo como ela já conduzia seu trabalho no 3º período. Ela própria destaca essas características como próprias de seu modo de ser professora de crianças pequenas: acha importante a disciplina e a organização das crianças, como condições para sua própria organização como professora. Observando o trabalho de Sueli na turma, pude perceber que muitas vezes essa necessidade de manter o controle das situações inibia a iniciativa das crianças e suas possibilidades de construção de maior autonomia. A própria professora reconhece isso e afirma se esforçar para mudar, destacando, inclusive, sua admiração por uma colega, também professora de educação infantil, que tem postura bastante diferente da sua.

A sala da R. era a sala da bagunça. Você chegava na sala da R. não tinha uma criança sentada, mas todos eram felizes. Ela fazia gelo e punha na boquinha de todo mundo, fazia receita na sala e todos experimentavam. Eu pensava: essa é a verdadeira professora! E a gente ficava lá: fila! Eu vivo muito esse drama, porque eu me identifico muito com essa liberdade, mas eu não consigo ser assim. Quando eu vejo já baixou o general mesmo... e aí eu tento voltar, mas eu já acho que a gente tem que procurar tratar, eu já melhorei muito. (Reunião com o grupo de professores - 18/11/2004)

O depoimento de Sueli é bastante importante para compreendermos o modo como o olhar do outro pode oferecer ao sujeito uma medida de si mesmo. Observando a prática de R., Sueli desenvolve uma reflexão crítica sobre sua própria atuação, embora tal reflexão não seja suficiente para modificar essa atuação: *"eu não consigo ser assim"*. Isso parece reforçar a importância da interação entre pares como espaço privilegiado de formação do profissional e desmistificar muitos dos argumentos que atribuem a uma não reflexividade por parte do professor as suas resistências à mudança. Mudar parece não depender apenas de um reconhecimento do que seria necessário incorporar à prática, mas requer o rompimento com determinados valores e crenças que vão se construindo ao longo das histórias pessoais e profissionais dos sujeitos. É importante lembrar o que a própria Sueli afirma em sua entrevista: *"eu acredito no b-a/ba, eu acredito na disciplina, eu acredito que você tem que ter uma coisa sistemática..."* Embora reconheça que na sala de R. *"todos eram felizes"*, Sueli não consegue adotar as mesmas atitudes da colega porque, de certa forma, elas se chocam com suas próprias crenças. Nesse sentido, optar conscientemente

por não mudar pode trazer mais angústia e sofrimento do que mudar unicamente para aderir a um modismo: "*Eu vivo muito esse drama*".

O drama vivido por Sueli parece estar relacionado, em certo sentido, ao confronto entre suas percepções acerca de qual seria o papel do professor de educação infantil e as demandas que se colocam a esse profissional pela sociedade, de modo geral. Numa sociedade organizada a partir da lógica da produtividade, os saberes próprios à dimensão humana envolvida nas relações pedagógicas, especialmente nas relações com a criança pequena, não são valorizados.

Os conflitos, vividos pela professora, foram abordados por ela em sua entrevista e também na última reunião com o grupo de professores, na qual discutimos a prática de Angélica. Naquela oportunidade, Sueli falou:

(...) os pais exigem a questão da alfabetização e eu também entro no sistema. Aí, quando eu vejo a fantasia da criança, eu penso: "Nossa, eu estou ficando endurecida". Porque eu acho que isso endurece. Aí eu tento voltar, mas sou cobrada. (...) Eu penso que a humanidade endureceu e que a gente está dentro dela. Eu valorizo a fantasia, mas eu tenho uma postura enérgica no terceiro período, que eles têm que se alfabetizar, eu fico preocupada se eu não alfabetizo. Aí quando eu vejo a criança com orelhinhas de coelho e o quanto ela vibra, mesmo já tendo seis anos, de estar com aquela orelhinha, eu penso: "quanto eu tirei dele!" Mas é difícil, eu sinto essa dificuldade. (Reunião com o grupo de professores, 18/11/2005)

Sueli aponta um dos principais paradoxos da educação infantil. Reconhecer que o valor do trabalho com a criança pequena se encontra justamente em sua gratuidade - que não se confunde com espontaneísmo -, no espaço oferecido à livre expressão da fantasia e da brincadeira, significa assumir a necessária "inutilidade" das práticas que se dirigem à criança pequena no contexto de uma sociedade que não cultiva aquilo a que não se pode atribuir um valor de mercado. Portanto, o tempo dedicado à fantasia, à brincadeira, muitas vezes é visto, pelo professor, como um tempo roubado à atividade séria e necessária: a alfabetização. Do mesmo modo, muitas vezes os docentes percebem que o acolhimento às necessidades emocionais e físicas da criança se opõe à idéia de profissionalismo. Essa percepção traz sentimentos de culpa quando o professor identifica uma maior atenção aos aspectos emocionais afetivos ou mesmo lúdicos do trabalho com a criança pequena a uma omissão com relação à transmissão à criança de um conhecimento que lhe será cobrado.

A identidade do profissional da educação infantil se constrói, portanto, a partir de sua capacidade de ser responsável a determinados discursos que lhe imputam algumas atribuições. Segundo Sobral (2005) "o ato responsável

envolve o conteúdo do ato, seu processo, e, unindo-os, a valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato, vinculada com o pensamento participativo (*uchastnoye myshlenie*)".(Sobral, 2005, p. 21) No caso de Sueli, o conflito está em atender, com sua prática, àquilo que ela julga importante (a fantasia, a imaginação) ou àquilo pelo que se sente cobrada (a alfabetização).

Discutindo as emoções envolvidas na tarefa de ensinar, Hargreaves (1998) chama a atenção para o fato de que, enquanto a pesquisa acadêmica muitas vezes tenta analisar a docência a partir de construtos teóricos previamente definidos, nos quais busca enquadrar as percepções dos professores acerca de seu trabalho, estes últimos falam das dimensões emocionais desse mesmo trabalho, dentre elas, a culpa. Essa culpa pode ser *depressiva*, quando o profissional sente que, de alguma forma, falhou em suas responsabilidades para com o outro, ou *persecutória*, quando sente não ter sido capaz de fazer frente às exigências que lhe são colocadas em termos da prestação de contas com relação a suas tarefas. O conflito vivido por Sueli parece se relacionar a ambas as dimensões da culpa: por um lado, vive a *culpa depressiva*, ao sentir que falha com as crianças por não atender às suas necessidades de tempo e espaço para a fantasia; por outro, sofre com a *culpa persecutória*, ao pensar que o atendimento a essas necessidades das crianças possa representar a não realização de uma tarefa pela qual será cobrada: a alfabetização.

Ainda segundo Hargreaves, a natureza aberta do ensino, enquanto uma atividade para a qual não existe um consenso acerca dos padrões de exigência técnica para a atuação dos profissionais, é um dos fatores que faz com que o sentimento de culpa esteja tão presente nas vivências dos professores. No caso dos profissionais que atuam na educação infantil, essa natureza aberta se apresenta de forma mais contundente, por ser essa uma categoria profissional "em vias de formação" (Kramer, 2005, p.9), que tem se estruturado ainda muito pautada pelas exigências feitas aos profissionais do ensino fundamental.

Entretanto, a despeito das angústias e conflitos vividos pelos profissionais no percurso de tornar-se professor da educação infantil, esse processo revela as possibilidades que os sujeitos têm de fazer suas opções dentro das limitações que lhe são impostas por suas condições de trabalho.

Com a experiência de Sueli é possível aprender que o saber acolher o outro, enquanto um saber mobilizado pelo professor da educação infantil, é também um saber acolher a si mesmo, reconhecendo os limites e possibilidades que se colocam à sua atividade profissional. Entretanto, acolher as necessidades

que se percebe na criança pequena, atendendo-as, muitas vezes requer que o professor se coloque em oposição às regras ou limitações impostas pelos contextos institucionais onde atua, o que traz conflitos ao profissional com relação à pertinência ou validade de suas ações. Esses conflitos apareceram na análise da experiência de Angélica, que discuto a seguir.

6.3.

“Eu estou trabalhando? Não, eu acho que eu estou brincando!”

Angélica trabalha há oito anos na Escola Azul, onde a observei. A Escola Azul é uma escola conveniada⁵ à Prefeitura Municipal de Juiz de Fora e Angélica professora efetiva da rede municipal de ensino.

Ao longo do nosso período de convivência na Escola Azul, e mesmo após o término do trabalho de campo, alguma vez Angélica me telefonava para conversar sobre questões relativas à turma de crianças do 1º período (crianças de 4 anos) com a qual trabalhava na Escola Azul, expondo seus questionamentos com relação àquele trabalho. Esses questionamentos derivavam, em grande parte, de divergências da professora com relação às regras que vigoravam na instituição onde a docente atuava à época da pesquisa.

A Escola Azul é uma instituição administrada por irmãs de caridade da ordem das vicentinas, sendo a direção da escola exercida por uma freira, embora a Prefeitura forneça a merenda, os professores e coordenadores pedagógicos.

Durante o período em que realizei observações na turma de Angélica, pude perceber uma certa rigidez nas normas disciplinares impostas pela instituição, assim como a realização de práticas de oração e cânticos religiosos com as crianças, advindo dessa situação muitas das divergências de perspectiva entre as crenças da professora e as orientações da instituição.

As práticas religiosas aconteciam tanto no dia-a-dia da instituição, incorporadas à rotina, quanto nas festas que se realizavam na escola. Durante o tempo em que estive na escola (7 de abril a 15 de maio de 2004) pude acompanhar a preparação e/ou realização das seguintes festas: Páscoa, Coroação de Nossa Senhora, Dia das Mães e Dia do Índio. Pelo que pude

⁵ A situação das escolas conveniadas foi discutida no capítulo 3 desta tese.

observar, na Escola Azul o trabalho com os pequenos se organizava em torno desse calendário de efemérides, que direcionava o trabalho da professora.

Essa forma de estruturação do trabalho pedagógico imprimia não apenas um caráter esporádico, episódico às atividades realizadas com as crianças, como também uma fragmentação do trabalho da professora, como é possível perceber no evento que relato a seguir:

Angélica começou suas atividades com a turma perguntando às crianças quem faltou hoje. Ela contou as crianças e disse que faltaram duas. As crianças tentaram saber quem faltou, constataram a ausência de um colega mas não conseguiram saber quem era o outro ausente. Um menino resolveu contar os colegas, e fez isso rapidamente. Aproveitando o ensejo, a professora propôs: "vamos contar juntos?" Começou, então, a contar as crianças, colocando a mão sobre a cabeça de cada uma enquanto contava. De repente uma funcionária da escola entrou na sala e disse: "- Angélica, vamos ensaiar? Hoje só tenho tempo até as 13:50h!" Logo em seguida a coordenadora pedagógica entrou também na sala e, percebendo um conflito entre duas crianças, se abaixou e começou a resolver a questão com um dos meninos. A professora ficou meio atordoada com a chegada das visitantes. A coordenadora se posicionou à frente da sala e começou a conversar com as crianças sobre as máscaras confeccionadas pela professora para a apresentação, elogiando-as. Enquanto isso, a primeira visitante se aproximou da mesa da professora e começou a olhar alguns CDs que ali estavam. Terminada a conversa da coordenadora com as crianças, Angélica reuniu os pequenos e saíram para o ensaio. (Notas de campo, 07/04/2004)

A chegada das visitantes à sala interrompeu um momento importante da interação da professora com seu grupo, que posteriormente não foi retomado. Foi perceptível a desorientação da professora diante da situação, sem saber ao certo como proceder, mas, ao mesmo tempo, sem muitas opções de escolha. Situações como essa se repetiram em outros momentos do trabalho de campo, nos quais ou as atividades eram interrompidas para os ensaios ou as crianças passavam um longo tempo aguardando a hora de ensaiar ou de se apresentar, sem nenhuma atividade. Esse tempo de espera irritava as crianças, deixando-as agitadas e cansadas, como no dia em que apresentaram a representação teatral para a qual ensaiaram no evento relatado anteriormente. Nesse dia as crianças esperaram por uma hora e trinta minutos para que a apresentação aos pais tivesse início. Durante esse tempo, ensaiaram uma última vez e ficaram aguardando, agitadas, a hora de início das atividades, às vezes batendo umas nas outras. A agitação dos pequenos pode ser compreendida se considerarmos o espaço reduzido da sala de atividades, a ociosidade e a quebra da rotina. Essa agitação acabava se tornando angustiante para a professora, principalmente porque as normas disciplinares da escola exigiam das crianças organização e

contenção dos movimentos, havendo sanções aos que transgredissem essas regras. Nesse mesmo dia um dos meninos da turma de Angélica foi advertido de forma ríspida por uma das irmãs, que segurou o menino pelo braço enquanto ele tentava se desvencilhar, esperneando e gritando.

Situações como essa eram, para Angélica, não apenas fonte de constrangimentos, como também de frustrações, por irem de encontro com o que a professora acreditava ser bom para as crianças. Essa insatisfação da professora é expressa em sua entrevista:

São muitas coisas que eu gosto no trabalho na educação infantil, nem dá para enumerar. Agora, eu gosto que a criança seja sempre tratada bem. Porque ‘as vezes você acha: “ Ah, a criança está indisciplinada ou está uma bagunça a sala”. Mas eu gosto que as crianças sejam felizes Para mim, meus alunos têm que ser felizes, sentir prazer de ir para a escola. (...) Eu não gosto de tolher essa liberdade da criança. Aquele regime militar, aquela coisa da criança em fila... para mim isso é o caos. Aquela disciplina rigorosa, sempre tudo direcionado, controlado... Eu não gosto muito. (Entrevista com Angélica, 19/05/2004)

Assim como no caso de Sueli, com a questão da alfabetização, também no caso de Angélica existe um conflito entre fazer o que considera necessário e aquilo que é possível ou permitido em função dos constrangimentos institucionais. No cotidiano Angélica buscava construir uma relação de proximidade com as crianças, oferecendo alguma liberdade na realização das atividades, mas isso era possível apenas parcialmente, em função dos limites institucionais, como é possível perceber na situação que descrevo a seguir:

A professora deu às crianças uma folha mimeografada com o desenho de um coelho para que colorissem com tinta guache. As crianças pareciam deliciadas: mergulhavam o dedo indicador na tinta colorida, espalhando-a em seguida sobre o desenho. A., um dos meninos, parecia em êxtase. A professora advertiu que deveria pintar dentro do limite, e não fora dele, mas o menino parecia preocupado unicamente em desfrutar da sensação da tinta sobre as mãos. (...) Angélica sentou-se ao meu lado e começou a conversar. Disse que acha importante dar liberdade às crianças e que muitas vezes há uma rigidez na escola, cobrando obediência e uniformidade. Diz, ainda, que ela própria não gosta dessa rigidez, pois acha importante dar liberdade às crianças. (...)A. aproveita que estamos conversando e se delicia na tinta. Angélica se deu conta da situação e pede que ele vá lavar as mãos, recolhendo o desenho. P., outro menino da turma, fez um belo trabalho, mantendo-se envolvido durante a atividade. V., também se dedicou, fazendo pintinhas coloridas sobre o desenho. Terminada a atividade as crianças saíram apressadas em direção ao corredor lavar as mãos no banheiro. Angélica saiu correndo atrás dos pequenos, exclamando: - A irmã vai ter um troço! (Notas de campo, Escola Azul, 14/04/2004)

Na situação descrita acima é possível compreender que embora a professora considere a liberdade importante para o desenvolvimento das

crianças, não consegue vivê-la tanto quanto gostaria, já que existe o receio de como atitudes mais expansivas dos pequenos serão encaradas pela direção da escola. Por essa razão, muitas vezes eram exigidas das crianças atitudes de contenção dos movimentos e períodos relativamente longos de espera para fazerem juntos as mesmas atividades, evitando a algazarra. Nas festas, que aconteciam na escola com bastante freqüência, quando a rotina se alterava e os tempos de espera muitas vezes eram maiores e mais cansativos para os pequenos, a tensão da professora aumentava, uma vez que a agitação das crianças também era maior.

A questão das festas foi tema da filmagem realizada na turma do 1º período (crianças de 4 anos) com a qual Angélica trabalhava. A seu pedido, filmei a festa do dia do Índio na escola tendo sido esta a filmagem discutida no último encontro com o grupo de professores. Não apenas na Escola Azul, mas também nas demais escolas onde realizei a pesquisa, as festas e/ou “auditórios”, como chamados em algumas instituições, e principalmente os ensaios para esses eventos, ocupavam um tempo significativo da rotina escolar. Na Escola Azul, diferentemente das outras duas escolas observadas, havia uma conotação religiosa nas comemorações, como por exemplo, na festa da Coroação de Nossa Senhora, em que todas as turmas, uma a cada dia, conduziam a cerimônia de coroação. Esse tema foi objeto de discussões entre os professores na reunião do grupo.

A filmagem realizada na turma de Angélica mostrava, inicialmente, o momento de preparação para a festa, ainda na sala de atividades. As crianças cantavam uma música sobre o índio (“Brincar de Índio”, da Xuxa). Antes das crianças se dirigirem ao pátio para se apresentarem e assistirem à apresentação das outras turmas, elas visitaram uma exposição de trabalhos sobre o tema do Dia do Índio: desenhos coloridos por elas, maquetes com as habitações dos índios, girinos num pote d’água (Angélica trouxe os girinos de seu sítio), entre outros trabalhos. Num segundo momento, as crianças apareciam se apresentando no pátio (cantam uma música ensaiada com a professora (*Biribi/biribi/biribi/ o índio é tupi/ Biribi/biribi/biribi/ seu nome é Peri.*) e, finalmente, apareciam sentadas no pátio, lanchando pipoca, mandioca, batata doce e sucos de caju e goiaba. Essa atividade foi restrita às crianças e professores, os pais não foram convidados.

Quando terminou a projeção da fita, perguntei aos professores: como vocês vêem essa questão da festa na escola? Qual o papel desse tipo de

atividade no desenvolvimento das crianças? A primeira a se pronunciar sobre a questão foi Frany:

Franny: Eu acho muito interessante, eu acho que ali há uma integração de todas as crianças. A educação infantil precisa muito disso e a gente está deixando isso muito de lado. A criança ali ela se solta. (...)Então aquela criança que é mais tímida ela se solta ali na hora, ela se realiza, então eu acho que isso faz muita falta na educação infantil. A gente pode fazer só da escola, não é preciso ser para os pais, mas acho que tem que ter. (Reunião com o grupo de professores, 17/11/2004)

Outros professores corroboraram essa percepção de Frany, em diferentes momentos do encontro:

Lucas: - Eu acho importante porque é um momento para realmente liberar, trabalhar o corpo, experimentar novos movimentos, trabalhar o ritmo. Eu acho ótimo. (Reunião com o grupo de professores, 18/11/2004)

Sueli: - Eu tenho uma opinião bem pessoal com relação a isso. Eu acho que a educação infantil é fantasia (...) Eu penso que o auditório na educação infantil, a dramatização, é fundamental. Eu me sinto muito em falta nessa parte, porque a gente vai simplificando, vai entrando num contexto que tem que alfabetizar, vai massacrando mais a infância. (Reunião com o grupo de professores, 18/11/2004)

Alguns elementos se destacam nas falas desses professores. Chama a atenção o uso, por Lucas, do verbo "trabalhar" para fazer referência às habilidades que, na sua opinião, as crianças desenvolvem nas atividades. Tal uso marca uma posição de que o professor realmente está "trabalhando" algo com as crianças, mesmo quando está dançando com elas no pátio, por exemplo.

Em tese de doutorado na qual analisa discursos e práticas de profissionais que atuam em creches municipais de Belo Horizonte, Debortoli (2005) constata uma tendência das professoras da creche a definirem a brincadeira como "coisa séria". O autor analisa essa tendência como uma tentativa de legitimar a atividade de brincar a partir de referências do que o adulto considera importante, como o trabalho e a ciência.

(...) As professoras demonstram reconhecer a importância das brincadeiras apenas pelos conhecimentos, na hierarquia escolar considerados mais importantes, que são capazes de agregar. Isso resulta em um reconhecimento da brincadeira de uma forma inferiorizada em relação a outras possibilidades de expressão da linguagem. Reproduz um olhar adultizado sobre o conhecimento, restringindo as possibilidades de ressignificação e produção cultural." (Debortoli, 2005, p. 83).

O autor destaca, ainda, que essa forma de encarar a brincadeira privilegia seu potencial de subsidiar outras aprendizagens, relegando as dimensões próprias a essa atividade a um segundo plano, ou mesmo ignorando essas dimensões.

No tocante às festas promovidas na escola, Debortoli (idem) constata que não há uma apropriação das potencialidades que poderiam oferecer pelo caráter pontual desses eventos, marcados pela mecanização dos gestos das crianças e pelas reduzidas possibilidades estéticas, uma vez que são organizados tendo como referência temas e situações exploradas pela mídia.

No caso dos professores que participaram da pesquisa que realizei, embora Frany destaque a importância das festas pela possibilidade de as crianças se soltarem, o que pude observar nas escolas, de modo geral, é que as crianças tinham uma participação restrita nas apresentações, apenas como executoras das coreografias ou dramatizações planejadas e orientadas pelas professoras. Algumas crianças, inclusive, mostravam-se bastante constrangidas e resistentes e as professoras, algumas vezes, ficavam tensas quando as coreografias não saíam como planejado. Como geralmente havia uma preocupação em apresentar algo que pudesse agradar aos pais, perdia-se a naturalidade da situação. Talvez por isso, Frany argumentou que as festas poderiam envolver apenas a escola, sem que necessariamente se convidassem as famílias para assistir. Geisa concordou com esse ponto de vista, destacando que as crianças com as quais trabalha preferem organizar apresentações apenas dentro da sala, para elas mesmas, quando podem viver a situação mais livremente, como uma brincadeira.

Realmente as tensões que envolvem a preparação das festas nas quais há apresentações aos pais fazem com que os ensaios muitas vezes deixem as crianças cansadas, irritadas, entediadas. Talvez porque nessas situações elas sejam mais objeto que sujeito das representações teatrais que apresentam às famílias. Alguns episódios alusivos a esses ensaios podem ajudar a compreender o papel que eles têm para as crianças e professores:

A diretora chegou para buscar as crianças para o ensaio da quadrilha e advertiu quanto ao comportamento. No pátio as professoras incentivam as crianças a dançar com seus pares. Patrícia conversou com os meninos, tentando convencê-los. Quatro deles resistiam, não queriam fazer par com as meninas. Um dos quatro meninos decidiu aceitar dançar com G., mas depois desistiu e G. chorou. Patrícia se prontificou a dançar com ela. M. ficou por último, sem par. Havia um menino com autorização para dançar, mas não queria fazer par com M. A menina ficou em silêncio, esperando uma decisão. Patrícia conseguiu convencer o menino a dançar com a ajuda da coordenadora. A coordenadora conversou comigo sobre a resistência que alguns têm com relação a participar da dança,

achando que vão ter que casar com seus pares. As professoras ensaiavam as crianças, ao mesmo tempo em que trocavam idéias entre si sobre o que seria melhor fazer.(...) Alguns meninos que não queriam dançar agora se divertiam, riam e brincavam. G. agora parecia feliz na roda da quadrilha. (Notas de campo, Escola Verde, 21/05/2004)

As crianças estavam no auditório que fica numa espécie de subsolo do prédio, ensaiando para a comemoração do dia das mães. As professoras levaram as crianças para o palco. A princípio a comemoração seria ao ar livre, mas a chuva que começou hoje forçou a uma mudança de planos. As professoras conversavam entre si sobre a organização da festa: as bolas de gás sairão da caixa? As crianças ficarão de pé ou sentadas? Quem dirá as frases principais? Quem abrirá a caixa? Os pais tentarão pegar as bolas que sairão da caixa? Uma das professoras alertou para a necessidade de variar as crianças que fariam coisas de destaque, para que não ficasse muito centralizado em algumas poucas crianças. Enquanto isso, as crianças aguardavam que uma segunda professora as organizasse no palco onde elas foram colocadas em três posições diferentes: um grupo sentado no chão, outro grupo sentado em cadeiras e um último grupo de pé. Durante o ensaio da música quatro professoras ficavam à frente das crianças, fazendo os gestos que os pequenos deveriam reproduzir. Quando acabou a música, as professoras combinaram as modificações que deveriam fazer. Estavam eufóricas, falavam juntas. Fiquei zozza, sem conseguir anotar mais nada. (Notas de campo, Escola Amarela, 26/05/2004)

A turma de Sueli estava reunida no salão que antecede o refeitório para ensaiar. Às 8 horas as crianças estavam um pouco desanimadas. A apresentação será de uma música de festa junina. Sueli incentivava as crianças a dançar: “ - Rebola! Vamos mexer o corinho!” A professora dançava junto com as crianças. Ela própria rebolava, comandando o ensaio, falando a marcação dos passos. Repreendia os que erravam, parecia animada com o resultado. Ao término do ensaio, elogiou as crianças, dizendo que gostou muito e me perguntou se estava bem ensaiadinho. Eu disse que sim e realmente era verdade. Embora já estivesse rouca, Sueli resolveu ensaiar mais uma vez. Agora as crianças estavam mais animadas. Na hora do “caracol”, houve uma dificuldade em executar o passo e Sueli pediu ajuda à professora de educação física que veio e resolveu a questão. (Notas de campo, Escola Amarela, 26/05/2004)

Vários outros relatos poderiam se incorporar a esses, pois realmente as festas tinham um papel importante na rotina das escolas de educação infantil observadas. Do modo como vivi e narrei essas situações, das quais participei com as crianças e professoras, foi possível perceber algumas de suas dimensões na vida das escolas.

Confrontando o que dizem os professores sobre a importância das comemorações para que as crianças possam se soltar, é possível perceber que talvez o professor se solte muito mais que as crianças nessas ocasiões. As professoras se envolviam intensamente na preparação das festas, preocupavam-se em apresentar um produto interessante do trabalho aos pais. Entretanto, essa preocupação com o produto da atividade muitas vezes impedia uma participação mais efetiva das crianças, principalmente nas etapas de

organização e planejamento das festas. Mesmo o modo como as crianças deveriam se movimentar no palco, as ações que deveriam realizar, o modo como deveriam se expressar... tudo isso era decidido pelas docentes, enquanto as crianças esperavam, observavam e repetiam. Conseqüentemente os ganhos dessas atividades para o desenvolvimento das crianças eram limitados e várias outras dimensões que elas poderiam comportar (a expressividade, a imaginação criativa, a capacidade de organização, a habilidade para planejar e avaliar os resultados do que foi realizado etc) eram pouco exploradas com os pequenos. Do modo como vivi essas ocasiões, em interação com as crianças e professoras, pude observar que as docentes ficavam efetivamente envolvidas nelas, mas as crianças nem sempre.

Esse aspecto do envolvimento das professoras nas apresentações foi levantado por Patrícia, na reunião com o grupo de professores em que discutimos a filmagem realizada na turma de Angélica.

Patrícia: - É importante também porque a gente também troca experiências com outros profissionais da escola.(...) A gente não tem tempo de conversar com a professora, mas numa festa você vê "Olha, que interessante, quanta coisa a gente pode fazer..." Lá na escola a gente tem um bom espaço para esse tipo de atividade. Às vezes chama a família, mas às vezes não. (Reunião com o grupo de professores, 18/11/2004)

Patrícia chama a atenção para o fato de que as festas são um momento em que realmente os profissionais da escola se reúnem para planejar o que fazer, o que dá ensejo a trocas bastante intensas, embora também haja conflitos e disputas. Se analisarmos esse envolvimento dos professores nas festas, confrontando-o àquilo que falam sobre seus conflitos na educação infantil, seria possível pensar que talvez os ensaios e apresentações sejam momentos em que os professores possam exercitar sua própria imaginação e fantasia numa situação que tem uma "utilidade" aos olhos dos outros: apresentar um trabalho aos pais. Também é possível compreender a preocupação dos docentes de que tudo dê certo, uma vez que uma apresentação bonita pode mostrar aos pais que o professor realmente "trabalhou".

A indefinição sobre estar "trabalhando ou brincando", expressa no enunciado de Angélica que abre esse item, põe em evidência um conflito do professor que trabalha com crianças pequenas já abordado no primeiro tópico deste capítulo: a gratuidade das práticas que se dirigem à criança pequena, no sentido da impossibilidade de mensurar o valor de uma brincadeira de faz-de-conta, por exemplo, faz com que os professores se questionem acerca da

relevância ou validade do trabalho que estão realizando, ou sobre se realmente estão trabalhando ou brincando. Talvez a dificuldade dos professores em reconhecer uma relevância ou importância do brincar tendo como referência a necessária gratuidade e descompromisso dessa prática para as crianças se ligue a uma percepção dos docentes de que isso esvaziaria sua atuação de seu caráter profissional. Tal caráter estaria ligado ao trabalho com os conteúdos e à possibilidade de verificar a apreensão desses conteúdos pelas crianças. Angélica fala sobre isso em sua entrevista. Segundo a professora, depois de trabalhar há alguns anos no 3º período (crianças de 6 anos), ela passou a trabalhar com o 1º (crianças de 4 anos) e isso foi difícil para ela:

Eu percebi que as crianças do 3º período são mais independentes. E hoje há uma cobrança dos pais com relação à alfabetização, então você trabalha. Você trabalha prontidão para a alfabetização e eles são mais rápidos. Já no 1º período é tudo muito lento, muito devagarzinho. E você começa a trabalhar na sala de aula e fala assim: “Gente, eu estou trabalhando? Será que estou trabalhando? Não, eu acho que eu estou brincando!” Quando eu penso, eu questiono isso. Está na hora de trabalhar o nome da criança, começar a trabalhar mesmo essa parte da alfabetização propriamente dita? Não, não é hora! Então vamos trabalhar na massinha, vamos fazer modelagem, vamos fazer outra coisa. Então você fica assim toda hora (Entrevista com Angélica, 19/05/2004)

O que Angélica parece discutir é uma diferença de perspectivas com relação ao tempo do trabalho do professor: uma perspectiva do tempo abreviado, em que o desenvolvimento pode ser comprovado rapidamente; outra perspectiva de tempo estendido, em que o investimento que se faz não pode ser mensurado de forma imediata, requer uma paciência e uma gratuidade das ações que o professor sente necessárias, mas teme ser cobrado e concebido como não profissional, por não ter um produto a apresentar. Isso mostra que quanto menor a criança com a qual o professor lida, menos profissional ele se percebe, ou, pelo menos, menos profissional ele se vê percebido pelos outros. Aparece, ainda, uma oposição entre um tempo de trabalhar, que seria o tempo do ensino, e o tempo de brincar, que deveria ser preenchido com algumas atividades enquanto se aguarda o tempo de trabalhar.

Portanto, a questão das festas parece se ligar a outras, já trazidas ao longo de capítulos anteriores desta tese. Essa questão remete à perspectiva de como o tempo é vivido pelo professor, especialmente aquele que trabalha com a criança pequena, em contraposição ao modo como esse tempo é vivido na sociedade contemporânea, de modo geral, e na perspectiva da administração das escolas, de modo particular.

Analisando as características da sociedade moderna e suas implicações na vida dos sujeitos individuais, Konder (2000), destaca: “os sujeitos individuais se sentem postos numa arena que os obriga a enfrentar, na luta pela vida, exigências contraditórias” (Konder, 2000, p. 28). Essas exigências contrapõem os valores proclamados pelos ideais humanistas, defendidos ao longo do século XIX, em especial com o advento da Revolução Francesa, à impossibilidade de vivê-los na sociedade contemporânea, na qual as desigualdades e o individualismo são acirrados.

No plano educacional, mais especificamente no plano das mudanças no mundo profissional dos professores, as exigências de flexibilidade e produtividade que se colocam aos docentes contribuem para uma alienação destes com relação ao seu trabalho. A questão da fragmentação do tempo e das relações no espaço da escola, abordada no capítulo 5 desta tese, é uma das dimensões desse processo de alienação.

Segundo Hargreaves

O tempo é uma dimensão fundamental através da qual o seu trabalho [dos professores] é construído e interpretado não só por eles próprios, mas também, pelos seus colegas, administradores e supervisores. Para o professor, o tempo não é apenas um constrangimento objectivo e opressivo: é também um horizonte, subjectivamente definido, de possibilidade e de limitação. (Hargreaves, 1998, p.105)

Enquanto, na perspectiva da instituição, a validade da vivência do tempo é medida em termos dos resultados esperados (no caso da educação infantil, alfabetizar a criança) que devem ser alcançados no menor tempo possível, na perspectiva dos professores as pessoas com as quais convivem têm mais importância do que os prazos. Essa parece ser uma questão que perpassa muitos conflitos apontados pelos professores da educação infantil, sujeitos da pesquisa que deu origem a esta tese. Subjacente ao conflito entre investir na alfabetização ou na fantasia; entre estar brincando ou estar trabalhando, está o conflito entre, no cotidiano da escola de educação infantil, viver o tempo da criança, numa dimensão fenomenológica, ou o tempo da escola enquanto instituição, numa dimensão técnico-racional; atender ao objetivo da produtividade e da eficácia ou ao objetivo da vivência infantil, ou vivência da infância. É justamente a vivência do tempo numa dimensão fenomenológica, em que seriam possíveis experiências mais significativas com as crianças, orientadas pelos interesses e necessidades que elas manifestam, que permite ao professor mobilizar alguns saberes que, ao longo deste trabalho de pesquisa,

mostraram-se importantes para os professores da educação infantil: *saber brincar, saber narrar, saber acolher*.

Mesmo quando a idéia seria envolver as crianças em práticas artístico-culturais, essa dimensão fica submetida aos interesses da escola - mostrar algum trabalho aos pais ou, no caso da Escola Azul, realizar práticas de "catequese", nas festas religiosas - perdendo-se a possibilidade de que esses momentos pudessem ser mais prazerosos ou significativos para os pequenos. Essa parece ser também uma preocupação de Angélica, quando afirma:

Angélica: -Eu acho assim, lá onde eu trabalho tem bastante festa, tem bastante culminância. Então eu não sei se é bom... Acho que precisava ser melhor dosado, porque aquele conteúdo prático deixa a desejar com a criança, porque você fica muito envolvida naquela parte artístico-cultural, que acho até que na educação infantil é mais importante para a criança que o conteúdo prático, mas ao mesmo tempo, aquele conteúdo prático deixa a desejar, e aí os pais também gostam de festa, mas eles querem trabalhos, eles querem ver trabalhos mesmo do dia-a-dia, dever de casa... então a gente fica quase doida com isso tudo... (...) Eu, como trabalho em escola religiosa, agora estão fazendo a novena com as crianças. É um trabalho... não é uma novena, é uma coisa assim mais ecumênica, mas não deixa de falar em Nossa Senhora. E outras pessoas que têm outras religiões? (Reunião com o grupo de professores, 17/11/2004.)

De forma sutil Angélica se refere a uma questão que pareceu incomodá-la durante o período em que realizei observações em sua turma: o tempo destinado às manifestações religiosas (que Angélica define como ecumênicas, mas que estão voltadas a princípios da religião católica, como o culto à Nossa Senhora) na escola onde ela trabalhava. Quando fala de "conteúdos práticos", aparentemente a professora está se referindo às atividades planejadas com uma intencionalidade educativa. O conteúdo artístico-cultural, ao qual ela se refere, na verdade é muito mais um conteúdo evangelizador, moral ou moralizante, pois, durante o período em que realizei as observações na escola, as festas às quais assisti foram a Páscoa, a Coroação da Nossa Senhora e o Dia do Índio (só esta última sem um enfoque religioso). O que parecia incomodar Angélica era a prioridade dada a uma dimensão catequética do trabalho com as crianças, em detrimento de uma dimensão educacional ou artístico-cultural. Essa é uma contradição das escolas conveniadas à qual já fiz referência ao abordar suas características : são escolas mantidas pelo poder público, mas, ao mesmo tempo, administradas por religiosas, o que empresta a elas características de instituições confessionais.

As atividades catequéticas acabavam invadindo o tempo da professora com a criança e, muitas vezes, chocando-se com a perspectiva de trabalho da docente junto aos pequenos.

Sobre essa questão os professores discutiram no grupo tomando como referência, a princípio, suas experiências pessoais:

Rosa: na minha família eu tenho dois sobrinhos que os pais não são católicos. Um estuda no Santa Catarina e o outro no Estela⁶. A que estuda no Estela, a mãe não é católica e os filhos estudam no Estela e fizeram Primeira Comunhão. (Reunião com o grupo de professores, 17/11/2004.)

Frany: Igual o meu menino, que eu vou matricular no Granbery. A mãe de um coleguinha dele falou para mim: "você vai por lá? É Metodista". Eu pensei: gente, não tem nada a ver. Eu sou católica, mas não tem nada a ver a escola ser Metodista. Se ficar, mas forem boas palavras para ele, não tem nada a ver, eu não vou me influenciar por causa disso. (Reunião com o grupo de professores, 17/11/2004)

As professoras que deram depoimentos ligados a experiências de sua vida pessoal pareciam não ver qualquer problema na escola manifestar uma orientação religiosa. Entretanto, essas professoras relataram situações vividas na escola particular. No contexto da escola pública essa questão envolve outras nuances, pois práticas religiosas ligadas a um credo específico chocam-se com a liberdade de credo das crianças e suas famílias. Alguns professores alertaram para essa questão, instigados por uma pergunta que fiz ao grupo:

Pesquisadora : Na escola vocês já tiveram algum problema de alguma mãe falar, por exemplo: "eu não gostaria que meu filho fizesse a oração na hora das refeições"?

Sueli: eu já tive uma experiência que foi muito desagradável, foi até num auditório. Eu não sei se ela [a mãe de uma criança] era Metodista, não sei de que religião ela era. Ela fez questão que o menino participasse da apresentação, mas sem a touca do Papai Noel. Isso teve uma repercussão, porque todos acharam que a professora tivesse esquecido de pôr a touca no menino, então isso foi muito desagradável, porque pareceu que a gente falhou com aquela criança, que queria estar muito ali, participando com a touquinha... mas a religião deles não permitia, mas a mãe não queria que tirasse criança... porque a gente tinha sugerido: "quando entrar a música do Natal, a gente tira e coloca para o lado. (...) como também já tive um aluno crente que mãe na hora da quadrilha falou assim: eu sou contra, mas ela bateu o pé que ela vai dançar e a gente vai deixar, então eu achei legal, porque eles eram terminantemente contra. (Reunião com o grupo de professores, 17/11/2004)

⁶ Ambas são escolas religiosas da cidade onde a pesquisa foi realizada .

O tema foi discutido pelos professores e Geisa relatou uma atividade que deixou de fazer porque achou que poderia ser considerada como uma procissão, prática ligada à religião católica, o que poderia ser problemático na comunidade onde trabalha, na qual há muitos evangélicos.

Inicialmente os professores analisaram a questão da relação da escola com a religião das famílias das crianças, tomando como referência suas experiências pessoais, vividas no âmbito familiar. Nesse sentido, parecia não haver nenhum problema em pertencer a uma religião e conviver com as práticas de doutrinação desenvolvidas pela escola a partir dos preceitos de um outro credo religioso, como parecem indicar os depoimentos de Frany e Rosa. Entretanto, minha contrapalavra, ao perguntar se os docentes já tiveram problemas com essa questão na escola, provocou o relato de outras experiências, como as de Sueli e Geisa.

No relato de Sueli aparecem duas percepções diferentes da professora com relação a situações em que familiares das crianças se pronunciaram com relação à questão das festas. Na primeira situação, que Sueli define como desagradável, uma mãe, a despeito dos argumentos das professoras, não permite que o filho se apresente vestido com a touca de Papai Noel. Na outra situação a mãe que, embora sendo terminantemente contra, cede aos apelos da filha e permite que ela dance a quadrilha. A postura da mãe, nesta segunda situação, é avaliada como “legal” pela professora. Parece haver uma tendência da professora a considerar a oposição dos pais à participação de algumas crianças em festas de cunho religioso como um radicalismo. Outras professoras, como Rosa, parecem ter também essa percepção:

Rosa: (...)é igual a Sueli falou: criança é só fantasia, então a gente tem que valorizar essa fantasia deles, igual a mãe da igreja, que é Evangélica e que não deixa a filha participar... se a criança estiver no momento dela, ela vai querer participar, a gente é que coloca esse caráter de seriedade. Acho que as festas são para isso, para a alegria, para a participação. Às vezes a gente até estressa a criança para a apresentação, igual a Geisa está falando, mas, gente, tudo que a criança faz é bonito! (Reunião com o grupo de professores, 17/11/2004)

Rosa apresenta em sua fala uma criança idealizada, "só fantasia", na qual o sujeito criança é descolado do contexto sócio-histórico-cultural o qual ele produz e no qual é produzido. Nesse sentido, todas as práticas desenvolvidas pela escola parecem válidas, positivas, se a criança gosta (ou parece gostar). Não existe uma reflexão sobre o papel da escola nessa construção do gosto pela criança, não se discute o consumo de alguns produtos culturais em detrimento

de outros (a criança só pode gostar do que conhece) e do papel que a escola tem nesse processo. Era justamente esta a questão que Geisa buscava, sem sucesso, discutir na Escola Verde, como discutido no capítulo 5 desta tese. Numa concepção idealizada de infância - só fantasia, só pureza - as práticas que a escola de educação infantil desenvolve são vistas como inofensivas, também ingênuas, porque "tudo que a criança faz é bonito" (tudo?). Essas imagens se chocam com os dados de realidade: crianças que brigam, que xingam, que não gostam de se apresentar nas festas ou que às vezes até choram nas apresentações, crianças com deficiências...

Nesse sentido, quando o professor é mais experiente, trabalhando há mais tempo numa mesma instituição, ele vive mais intensamente o conflito entre atender às expectativas dessa instituição ou deixar-se guiar pelo que sinalizam as crianças. No caso particular de Angélica, as discordâncias com relação às práticas da escola podem ter sido um fator que contribuiu para que, ao término do ano de 2005, a professora solicitasse sua transferência para outra instituição, na qual foi trabalhar na biblioteca.

A questão parece se colocar no papel que a criança desempenha nas práticas que a ela se dirigem. As crianças são sujeitos ou objeto dessas práticas? Conseqüentemente, a quais expectativas o professor de educação infantil deve atender: às das crianças, por fantasia, liberdade, brincadeira; ou às da escola, por alfabetização? Na dialética entre esses dois pólos, muitas vezes dicotômicos, constrói-se o trabalho e se tece a identidade dos professores de educação infantil.

6.4

Estamos sempre aprendendo

Depois de 13 anos de trabalho na educação infantil, Frany voltou a estudar. Quando participou da pesquisa, cursava o 4º período do Curso Normal Superior numa instituição da cidade. O fato de estar estudando parecia especialmente importante para Frany naquele momento de sua trajetória profissional. Foi possível perceber isso em várias situações, tanto do período de observação na turma da professora, quanto nas reuniões com o grupo de professores. Na primeira reunião com os professores, quando estes se apresentaram, Frany se identificou:

Meu nome é Frany. Trabalho há treze anos na educação infantil. Para mim está sendo uma experiência maravilhosa estar aqui no grupo, ainda mais que eu estou estudando, né? Foi uma oportunidade muito grande, que eu acho que esta vai ser uma experiência muito rica. Até vai ter um curso de contos de fadas, dois dias: um dia vai ser no Santa Catarina e quem quiser é quinze reais. A inscrição é no Santa Catarina. Um dia você paga: este no Santa Catarina. Na outra quinta-feira é grátis. Angélica se interessou e começou a pedir mais informações sobre o curso. Frany vai dando os detalhes. Outros professores também fizeram algumas perguntas. (Reunião com o grupo de professores, 18/10/2004)

O fato de estar estudando parece demarcar o modo como a professora se coloca frente ao grupo, divulgando, inclusive, um curso aos colegas. Frany destaca o papel que a formação está desempenhando num processo de ressignificação de sua prática que tem contribuído, segundo a professora, para que essa prática seja menos “tradicional”, nas suas próprias palavras. Na reunião com o grupo de professores, na qual discutimos a filmagem que realizei na turma da professora, esse fato foi destacado por ela.

Na filmagem a professora aparecia, inicialmente, realizando uma atividade de rotina: a entrega dos crachás com os nomes das crianças, em que ela apresentava os crachás para que as crianças reconhecessem seus nomes. Em seguida, Frany aparecia contando uma história “A boca do sapo”, de Mary e Eliardo França. Após a história, a professora propôs às crianças uma dramatização, em que os pequenos representaram os papéis dos personagens da história. A professora ia dizendo as falas dos personagens para que as crianças as repetissem, reproduzindo as ações dos personagens na história. Após a dramatização, que se repetiu algumas vezes para que todas as crianças pudessem participar, Frany trouxe para a sala a gravura de um grande sapo colado num compensado de madeira, com um círculo vazado no lugar da boca. O sapo foi usado para a realização de um jogo no qual as crianças deviam acertar uma bola na boca do sapo. As crianças alternavam-se nas tentativas de acertar a bola na boca do sapo. Finalmente, a professora orientou as crianças na realização de uma atividade de dobradura no jornal, na qual deveriam formar um sapo. As crianças e a própria professora encontraram dificuldades para fazer a dobradura.

Terminada a apresentação do vídeo, perguntei à professora como ela se sentiu ao se ver, ao que ela respondeu:

Apanhei da dobradura do sapo. Custei a fazer porque a dobradura é só da cabeça. Fiquei pensando: “gente, como é que vou fazer essa dobradura?”

Aquela dificuldade toda... mas a gente erra e vai aprendendo. A gente vai amadurecendo. A gente vai vendo e vai crescendo. Eu acho que a cada dia mais a gente vai crescendo. Eu estou aprendendo, eu acho que eu ainda não sei muita coisa, da minha prática para trás, como ela era. Hoje eu já mudei muito. Eu vejo que eu já mudei muito. Eu acho assim, eu fui estudar e estou tendo uma visão maior. Eu era assim, meio tradicional... mas você vai estudando e você vai vendo que realmente a sua prática tem que mudar, que as crianças hoje te exigem isso, te pedem essa mudança. Não é mais aquilo que você tem que trazer tudo pronto. Ali eu ajudei, né (refere-se ao trabalho de dobradura feito pelas crianças) não foi igual ao Lucas que os meninos dele foram fazendo. Eu tive que ajudar porque muitos meninos ali não conseguiam dobrar. (Reunião com o grupo de professores, 28/10/2005)

Frany faz questão de destacar o papel que o estudo está tendo num processo de reflexão e mudança da prática. A condição de professora-estudante mais uma vez aparece como uma dimensão importante da identidade profissional dessa docente. Isso chama atenção para o fato de que a identidade profissional não é uma marca que se imprime ao sujeito e que vai determinar suas escolhas ou modos de agir em quaisquer circunstâncias. A identidade, enquanto construção que se dá no plano das relações interpessoais, sociais e historicamente datadas, apresenta-se de diferentes maneiras em diferentes percursos da carreira.

Nos casos de Lucas e Patrícia, à época em que se realizou a pesquisa, a condição de professor "em trânsito" parecia ser a determinante na construção dessa identidade. Nesse sentido, para aqueles docentes os questionamentos acerca dos rumos que a carreira iria tomar, da possibilidade ou não de permanecer na educação infantil e em quais condições se apresentavam importantes para os professores; no caso de Geisa, tais questionamentos se davam em função de estar realizando, numa escola da rede pública municipal de ensino, uma experiência de trabalho a partir de princípios filosóficos - a Pedagogia Waldorf - bastante diversos daqueles adotados nas escolas da rede.

Para Frany, perceber-se como "aprendente" após 13 anos de exercício da profissão era um dado de identidade importante naquele momento de sua carreira. Isso fez com que ela, em vários momentos das reuniões com o grupo de professores, realizasse uma autocrítica com relação às posturas que professoras que, assim como ela, foram formadas dentro dos parâmetros da escola tradicional. Esses questionamentos eram compartilhados também por Rosa e Sueli.

É possível perceber o papel que a observação da prática de Lucas teve para uma ressignificação pela professora de sua própria prática, quando ela destaca: *não foi igual ao Lucas, que os meninos dele foram fazendo. Eu tive que*

ajudar, porque muitos meninos ali não conseguiam dobrar. Embora ninguém no grupo tenha feito qualquer comparação entre a atividade realizada por Frany com as crianças e aquela realizada por Lucas (que os professores conheceram na semana anterior, quando a filmagem realizada na turma daquele professor foi apresentada), a professora se deu conta de que as crianças orientadas por Lucas pareceram mais autônomas que as crianças de sua turma. Portanto, não apenas a formação acadêmica, mas também a interação entre pares parece representar fonte importante de saberes para a professora.

Na reflexão que faz sobre sua prática, Frany a define como "meio tradicional", pelo fato de trazer muitas coisas prontas para as crianças. Durante o tempo em que observei o trabalho de Frany em sua turma, na qual a professora trabalha com dezessete crianças na faixa etária dos 4 anos, tive a oportunidade de acompanhar algumas atividades realizadas pela professora com os pequenos. Essas atividades eram realizadas também na turma de Rosa, uma vez que as professoras trabalhavam com a mesma faixa etária e trocavam muitas atividades entre si.

A turma tinha uma rotina que se repetia de forma mais ou menos estável todos os dias: brincadeira com jogos de montar, com as crianças sentadas em grupos de quatro em suas mesinhas na chegada; distribuição dos crachás com nomes; atualização dos cartazes de calendário, "quantos somos" e "janelinha do tempo". Além das atividades de rotina, outras foram desenvolvidas em torno do trabalho com a cor amarela, com os números (1 e 2) e da comemoração do Dia das Mães e, posteriormente, festa junina.

Realmente era perceptível que, nessas atividades, o foco se colocava na figura do professor, como a própria Frany reconhece, no sentido de que os objetivos definidos para o trabalho muitas vezes desconsideravam as aprendizagens que as crianças efetivamente demonstravam. A prática de ensinar as cores uma por vez, por exemplo, contrapunha-se ao fato de que a maioria das crianças já conhecia todas as cores, como é possível perceber pela análise dos eventos que apresento a seguir:

Frany estava "trabalhando" com a cor amarela. Deu uma folha para as crianças colorirem uma banana com aquela cor. Enquanto a professora distribui os materiais para que as crianças coloram, um menino pega uma caixinha com potes de tinta guache e enumera as cores dos potes: branco, verde, azul, vermelho. (Notas de campo, Escola Amarela, 26/04/004)

Rosa contou uma história - "A florzinha feliz". A propósito dessa história, as crianças começaram a falar as cores das flores. Rosa repetiu as cores que as

crianças falavam e destacou, com relação àquelas cores que ainda não foram "trabalhadas" na escola:

_ Nós ainda não aprendemos, mas vocês conhecem. (Notas de campo, Escola Amarela, 20/05/2004)

Frany estava trabalhando com as crianças os números. Ela reuniu o grupo numa rodinha e conversou:

- Ontem nós começamos a aprender a contar. Que quantidade vocês contaram ontem?

- Um! - as crianças responderam. Um dos meninos disse que aprenderiam a contar até cinco. A professora confirmou, esclarecendo que no 2º período vão aprender o resto.

- Agora nós vamos trabalhar com esta quantidade: um! - disse a professora - Eu sei que muitos já sabem contar, mas nós vamos começar com essa quantidade depois vai aumentando, sempre mais um. Vai aumentando a quantidade e o número. (Notas de campo, Escola Amarela, 13/05/2004)

Nos eventos relatados - dois deles acontecidos na turma de Frany e um na turma de Rosa -, o reconhecimento pelas professoras de que aquilo que pretendiam ensinar às crianças já era conhecido por elas não alterou a seqüência previamente definida para o trabalho: as cores foram "trabalhadas" uma por vez, assim como os números, prevendo-se, em cada período, um limite de contagem - no caso do 1º período, até cinco. Entretanto, no dia-a-dia, tanto as crianças conviviam com diversas cores, nomeando-as, quanto contavam quantidades bem superiores àquelas previamente estipuladas - como, por exemplo, quando contavam quantas crianças compareceram ou faltaram à escola.

Os professores pareciam seguir o planejamento a despeito da pertinência ou relevância do que nele estava previsto às crianças, talvez porque se apoiar numa seqüência de atividades daria um sentido de se estar efetivamente "trabalhando" algum tipo de conteúdo: as cores, os números, as letras etc. Mesmo em situações em que a fruição das atividades deveria ser o objetivo principal, os professores justificavam a relevância daqueles momentos a partir da referência a determinadas habilidades que estariam sendo "trabalhadas".

Quando, no grupo de professores, discutiu-se a filmagem realizada na turma de Frany, na qual ela aparece contando uma história às crianças, essa atividade também foi abordada em termos de um "trabalho" realizado com os pequenos:

*Frany: - Eu gosto também da ginástica historiada. (...) porque geralmente quando eu saio às nove e meia eu gosto de dar porque **trabalha** mais o corpo, a coordenação motora, o esquema corporal, **trabalha** com o corpo todo. Então é uma coisa que eles gostam. (Reunião com o grupo de professores, 28/10/2004)*

Sueli: - (falando sobre contar histórias às crianças) Eu gosto do interesse deles. Porque você conta um dia com fantoches, um dia dramatizando, um dia sentada... e eles sempre prestam atenção. Qualquer período: 1º, 2º, 3º. Aí você faz um paralelo. Eu contei um dia "A foca distraída e perguntei: "quem sabe o que é distraída?"Primeiro eles não sabiam, aí eu expliquei a palavra. (...) E tem sempre o moral da história. (...) Eu sempre procuro trazer o moral da história para a situação que eu estou vendo ali na turma: se é muito agitado, vai para o agitado; se é muito agressivo, vai para o agressivo. (Reunião com o grupo de professores, 28/10/2004)

Reconhecendo que as crianças apreciam ouvir histórias, as professoras buscam deixar claro, também, que contá-las aos pequenos se faz com uma intenção previamente definida, que dá o sentido de trabalho a essa atividade: trabalhar o corpo, os movimentos, beneficiar-se de um ensinamento moral. O *saber narrar* do professor, que emergiu como um saber importante mobilizado na prática do docente que trabalha com a criança pequena a partir da análise da experiência de Geisa, aparece, nos depoimentos dos professores, submetido a uma perspectiva utilitária: é preciso que ouvir a história ou dela participar traga alguma aprendizagem às crianças. Muitos docentes revelam suas dificuldades de viver a narrativa da história unicamente como fonte de fruição e tentam, no grupo, compreender a origem dessa dificuldade:

Rosa: - Acho que isso tem a ver com a nossa formação também, porque antigamente a gente não tinha tanto essa liberdade dos professores fazerem isso com a gente. Era a coisa de sentar e passar o conteúdo, e a gente carrega essa dificuldade de dar essa liberdade para os nossos alunos. Porque a escola era assim, tradicional. Olho só, eu não me lembro nunca de, na escola, ter participado de alguma história. Eu me lembro de estar ali sentada, o professor dando a aula daquele conteúdo. (Reunião com o grupo de professores, 28/10/2004)

Maria (a auxiliar de pesquisa): - Eu estou me lembrando que quando eu estava no 3º período a professora contou a história da Chapeuzinho Vermelho e depois perguntou se alguém mais queria recontar a história. Como ninguém contou, por timidez ou outro motivo, sei lá, ela falou: "nunca mais eu conto história!"(risos dos professores). (Reunião com o grupo de professores, 28/10/2004)

As professoras relataram suas experiências como alunas e a ausência do elemento mediador de sua relação com a narrativa enquanto fonte de fruição no ambiente escolar. Essa lembrança motiva outros professores a lembrarem suas experiências também na vida privada. Patrícia fala do avô, que sabia criar enredos fantasiosos e envolvia os netos; Lucas fala da experiência com o pai, que contava histórias também; Geisa fala da bisavó, que contava e encantava com suas histórias, como já relatado no tópico 5.3 desta tese. Motivada pela fala de Geisa, Frany recorda, emocionada:

Frany: Isso que ela fala, eu estou lembrando da minha mãe. Porque com a gente (as filhas, no caso ela e Rosa, pois são irmãs) ela não tinha tempo de contar histórias. Com os netos ela tem. Eu vejo meu filho, ele fala: "ó vô, vou dormir aí, você me conta uma história?" E ela conta. Acho que avó tem aquele tempo... e mãe não tem. Igual a minha mãe, para mim não contou, não tinha aquele tempo, como tem com os netos hoje: ela deita e conta. Ela teve isso (refere-se à Geisa. Frany está com os olhos marejados, visivelmente emocionada.) .(Reunião com o grupo de professores, 28/10/2004)

A relação dos professores com a leitura e a escrita foi objeto da pesquisa "Leitura e escrita de professores" desenvolvida na PUC-Rio, sob coordenação da professora Sônia Kramer e também na UFJF, sob coordenação da professora Maria Tereza Assunção Freitas⁷. Naquele estudo, foi apontado o papel que a escola teve na formação das docentes, sujeitos da pesquisa, como leitoras/escritoras, muitas vezes contribuindo para um afastamento das docentes com relação a essas práticas. Os elementos que mediaram uma relação mais profunda das professoras com a leitura e a escrita, quando ela existia, estiveram presentes justamente no âmbito familiar. Esse dado aparece também nos enunciados das professoras, transcritos acima. Além de evidenciar o papel que escola e família tiveram na construção, pelas docentes, de seu *saber narrar*, esses enunciados mostram, também, o modo como no confronto entre palavra própria e palavra alheia os professores vão produzindo novos sentidos para esse saber narrar e para seu processo de construção na trajetória pessoal e profissional. Isso remete ao que afirma Bakhtin: "O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para a frente, fazendo que o texto participe de um diálogo (Bakhtin, 1997a, p. 404). O movimento dialógico que põe em contato as falas dos professores, suas experiências passadas e presentes, dá vitalidade aos textos produzidos pelos docentes, permitindo ir além do significado desses textos e penetra-lhes o sentido, do modo como esse sentido se produz na situação de pesquisa.

No caso do tema que se discutia neste encontro, no diálogo com a experiência dos pares, em especial com a experiência de Geisa enquanto professora/narradora, foram surgindo novos sentidos para o saber narrar dos docentes. Na experiência de Geisa como, analisada no item 5.3 desta tese, a relação com as histórias é uma relação de fruição, cujo objetivo é o prazer do texto e não, necessariamente, o trabalho com o texto ou a partir dele. No diálogo com essa experiência os professores vão se dando conta de que, em suas

⁷ Os resultados desta pesquisa encontram-se publicados em Kramer e Jobim e Souza (1996); Freitas (1998; 2000); Freitas e Costa (2002).

histórias pessoais, não a viveram, seja pela formação que tiveram, na escola "tradicional" como Rosa destaca, seja pelas condições familiares, como Frany reflete.

O diálogo entre as experiências dos docentes parece apontar a importância da formação cultural para que estes possam reconhecer a validade ou pertinência de algumas práticas que realizam com os pequenos, não apenas na perspectiva de uma racionalidade instrumental, mas na perspectiva de vivências significativas para a criança. Nesse sentido, o trabalho do professor de educação infantil pode ser compreendido não apenas em função de determinados conteúdos a serem "trabalhados" com os pequenos, mas em termos de situações vividas com eles que se tornam educativas quando são significativas para as próprias crianças. Saber brincar, saber narrar, saber acolher, saberes que não podem ser mensurados em termos quantitativos e que se mostraram estruturantes da prática do professor de educação infantil, não se apresentam como opostos à idéia do profissionalismo, mas, pelo contrário, são uma especificidade do profissional que trabalha com a criança pequena.

A interação entre pares, que a situação de pesquisa proporcionou e cuja falta os professores apontam como um problema das escolas, em função da fragmentação do tempo e das relações dentro da instituição, mostrou-se uma possibilidade de reflexão sobre a prática. Nesse processo de reflexão os professores puderam validar saberes que estruturam a prática, muitas vezes encarados pelos docentes, em função dos discursos que instituem um perfil profissional necessário ou desjável, como opostos à idéia de ser profissional. Talvez por isso, no encontro com o grupo de professores, no qual se discutiu a filmagem realizada na turma de Frany, Sueli perguntou, referindo-se ao andamento da pesquisa:

E depois que terminar isso? (Faz referência às reuniões com o grupo de professores)

Esclareço que depois que terminarem os encontros deverei me dedicar à análise dos dados produzidos ao longo do trabalho de campo para escrever a tese. Sueli sugeriu:

- De repente a gente podia voltar a se encontrar de novo. A gente adora. (Reunião com o grupo de professores, 28/10/2004)

Talvez, para Sueli, voltar a se encontrar seja uma forma de continuar a refletir sobre sua condição de profissional da educação infantil com outros profissionais que compartilham com ela dos desafios impostos por essa condição construindo, a partir da palavra desses outros sujeitos, condições para a compreensão de sua própria palavra.