

7

Considerações Finais

Esta tese, ao buscar nas vozes dos professores de educação infantil a compreensão de seus saberes, focalizou esses sujeitos enquanto autores de sua prática pedagógica. Fazendo a opção pela arquitetura bakhtiniana como metodologia de estudo, procurei analisar os atos e discursos dos sujeitos em sua historicidade, que envolve as relações de alteridade e os compromissos éticos assumidos pelos sujeitos nas suas ações. A metodologia de estudo, ao promover a discussão entre pares da prática dos professores, parece ter provocado um movimento exotópico, em que cada um dos docentes, a partir de seu horizonte social, ofereceu sua contrapalavra como condição de acabamento do outro, colega de profissão. Esse movimento oportunizou a ressignificação de situações e experiências vividas pelos professores no plano individual e a produção de sentidos através de um mergulho em profundidade nas próprias palavras e nas palavras alheias. Situações vividas pelos professores no plano individual, muitas vezes como fontes de frustração ou a partir de uma ótica de culpabilização dos docentes, ao serem discutidas no grupo de professores, adquiriram novos sentidos. Posturas que, analisadas de um ponto de vista do sujeito individual, poderiam ser compreendidas como expressão de preconceitos ou tradicionalismo, quando colocadas em diálogo com a experiência alheia, revelaram-se produto de uma reflexividade sobre as condições de trabalho dos professores.

Do mergulho na experiência partilhada entre os docentes emergiram saberes de professores da pré-escola em seu processo de construção e inacabamento, na tensão entre palavra própria e palavra alheia, entre as percepções dos docentes sobre sua profissionalidade e os discursos que instituem uma posição socialmente construída para esses profissionais. Ser identificado ou identificada como tio / tia e se identificar como professor / professora; reconhecer no afeto e no afago fontes de satisfação pessoal e profissional e negar uma identificação com a babá; afirmar a opção pelo magistério como uma carreira possível às mulheres de uma época, mas destacar a importância de estar sempre aprendendo. Essas aparentes contradições permitem perceber uma profissão que se constrói na convergência entre as dimensões do público e do privado, razão pela qual a identidade profissional é marcada por elementos de ambas as dimensões que não se contrapõem, mas decorrem das exigências do trabalho com a criança pequena.

Colocando em diálogo a prática observada dos professores, sujeitos da pesquisa, as condições histórico-sociais em que essa prática se dá, os enunciados proferidos nas situações em que discutiram sua prática profissional com seus pares e com a pesquisadora e os autores que fundamentaram as análises empreendidas ao longo da pesquisa, retorno ao objetivo que me conduziu à busca pela palavra dos docentes: **compreender o amálgama de saberes que professores da pré-escola mobilizam em suas atividades de docência, a partir da compreensão dos sentidos que para elas produzem e das condições em que elas se dão.** Do diálogo entre textos, que se constituiu o processo de pesquisa, emergem algumas possibilidades de abordagem desse objetivo, sobre as quais discorro a seguir.

Os saberes dos professores da pré-escola que foram sujeitos dessa pesquisa advêm de fontes variadas: das experiências pessoais, da formação inicial para o magistério, da interação com os pares, com as crianças, com as famílias. Esses vários saberes se amalgamam a partir de alguns saberes que têm como referência a criança e suas peculiaridades, como o *saber brincar*, o *saber narrar* e o *saber acolher*. Tais saberes são construídos em relação ao outro, nesse caso, a criança, e na vivência do tempo numa perspectiva fenomenológica, em que os compromissos éticos que os sujeitos assumem na relação com outros sujeitos orientam as ações. Esses compromissos éticos, ao mesmo tempo em que definem a atuação docente, constituem fontes de conflitos, ou "dramas", como afirmam alguns professores. A origem desses conflitos se encontra nas diferentes demandas que se colocam aos docentes e às quais eles buscam ser responsáveis: aquelas advindas da relação com as crianças e suas famílias e as que têm origem nas condições institucionais em que se dá a prática docente. Em momentos distintos da carreira, os professores dispõem de diferentes condições de responsabilidade a essas demandas, decorrentes de suas histórias pessoais e profissionais.

Entre os professores que estão na educação infantil *em trânsito*, ou em *situação precária*, os saberes da experiência mobilizados no cotidiano com a criança pequena, em função da própria situação instável desses docentes, tanto na carreira quanto na própria escola, e em função, ainda, da fragmentação do tempo de trabalho na instituição, mantêm-se na condição de vivências mais ou menos prazerosas, mas não se constituem num corpo mais estável de conhecimentos, ou em experiências. Além disso, a ausência de encontros entre os profissionais que trabalham na escola, muitas vezes com o mesmo grupo de crianças, impede a partilha e a circulação dos saberes profissionais. Esses

fatores contribuem para que a condição de sujeitos da experiência, que poderia favorecer a consolidação dos saberes profissionais, seja negada aos docentes, uma vez que a experiência fica reduzida à condição de vivências.

Quanto aos docentes que já consolidaram uma posição enquanto professores da educação infantil, as pressões institucionais se mostraram fontes de conflito entre atender às demandas que percebem como decorrentes das necessidades das crianças e àquelas impostas pelas limitações institucionais. Especialmente para esses professores - mas também para aqueles iniciantes na carreira - a dimensão fenomenológica do tempo, tal como vivida pelo professor que trabalha com a criança pequena, contrapõe-se à dimensão técnico-racional pela qual se organiza a escola. Enquanto atender às necessidades da criança exige uma gratuidade das ações e um tempo estendido no qual seja possível, por exemplo, desfrutar de uma brincadeira com os pequenos brincando junto, as condições de trabalho dos professores impõem uma vivência fragmentada do tempo, da qual decorre uma fragmentação das relações e dos saberes e uma lógica da produtividade que inviabiliza essa gratuidade das ações.

A vivência do tempo numa dimensão técnico-racional, própria da lógica escolar, não favorece a construção - e muito menos a circulação - daqueles saberes que se revelaram, no processo de pesquisa, as bases da atuação do professor que trabalha com a criança pequena. Os contatos com as crianças em intervalos de tempo entrecortados por outras atividades, em que a lógica da produtividade se coloca como condição necessária para fazer frente às pressões especialmente com relação à alfabetização, dentre outros fatores, contribuem para a negação dos saberes próprios ao professor que trabalha com a criança pequena. A percepção por esses profissionais de que tais saberes não são legitimados ou valorizados enquanto saberes profissionais conduz, muitas vezes, a uma negação dos mesmos, e à busca de afirmação de uma identidade profissional para o professor da pré-escola pautada na transmissão de conteúdos escolares, nos moldes do trabalho desenvolvido no ensino fundamental. Desse fato decorre que os professores da pré-escola, participantes desta pesquisa, percebem sua profissão numa dialética entre afirmação e negação da dimensão do cuidado, inerente ao *saber acolher*, embora reconheçam essa dimensão como inerente à sua atividade profissional e fonte de realização pessoal e profissional. Afirmar tal dimensão seria, de certa forma, reforçar os argumentos que historicamente têm negado ao professor, especialmente àquele que lida com a criança pequena, um estatuto de profissionalidade, em decorrência de uma identificação das práticas de cuidado

com a dimensão privada e com práticas de maternagem. Conseqüentemente ao mesmo tempo que reconhecem a necessidade e importância de qualidades tais como o carinho e a disponibilidade ao outro para sua atuação profissional, os professores buscam afirmar sua identidade em referência à transmissão de conteúdos às crianças, às quais se referem, muitas vezes, como “alunos”.

Quanto à formação inicial, os docentes reconhecem a precariedade da formação acadêmica para responder aos desafios da prática cotidiana, embora admitam a importância dessa formação por oferecer condições de reflexividade sobre a prática. A interação entre pares se apresenta como um espaço de formação significativo para os professores, valorizado por eles. Entretanto, a forma de organização do tempo dos professores nas escolas, decorrente, dentre outros fatores, do modo como as horas destinadas às atividades docentes extra-classe vêm sendo administradas nas escolas pesquisadas, não favorece situações de encontro entre os professores, o que se reflete na fragmentação das relações interpessoais na escola e numa conseqüente fragmentação dos saberes docentes. As trocas entre pares se reduzem à partilha de atividades pontuais, não havendo condições favoráveis a uma maior reflexividade sobre a prática.

A possibilidade de refletir sobre a prática se mostrou bastante importante para os professores, perceptível, por exemplo, na adesão dos docentes ao processo de pesquisa para o qual disponibilizaram, muitas vezes, horários fora de seu tempo de trabalho nas escolas. Durante as reuniões em que se discutiu a prática dos docentes foi possível perceber o papel formador que a discussão entre pares pode desempenhar. Perceber-se pelo olhar da câmera, além de pelo olhar do outro e colocar em diálogo sua própria prática e a prática do colega de profissão, algumas vezes atuando com o mesmo grupo de crianças, evidenciou-se como uma possibilidade de reflexividade para os docentes, apontando possibilidades de fazer diferente, ou reforçando crenças e valores.

Decorre das considerações feitas até aqui a constatação de que os professores da pré-escola constroem seus saberes profissionais nas relações que estabelecem com a criança, sujeito de sua prática profissional, e com os adultos, os pares. São relações que se dão em contextos institucionais específicos, e só em referência a esses contextos podem ser compreendidas. Nesse sentido, é ingênuo pretender que os docentes orientem suas ações a partir de determinada concepção de infância e de educação infantil, se tal concepção não fundamenta a própria organização de atendimento à criança pequena. A organização dos espaços nas escolas pesquisadas, muitas vezes

inadequados ao trabalho com a criança pequena; a organização do tempo; a fragmentação das relações interpessoais na escola; a instabilidade na carreira - ou mesmo a ausência de uma perspectiva de carreira para o profissional da educação infantil -; a formação inicial insuficiente; a ausência de propostas curriculares específicas para a educação infantil que pudessem fundamentar as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil públicas municipais; a falta de clareza com relação à concepção de infância e de educação infantil que deveria fundamentar essas propostas se mostraram dados relevantes nesta pesquisa, que aponta para as dificuldades de afirmação de uma identidade própria ao professor da pré-escola num contexto em que esses profissionais não percebem uma legitimação de seus saberes profissionais. Esses dados parecem apontar para o fato de que muitas vezes os professores da pré-escola desenvolvem práticas que se confundem com aquelas realizadas na escola de ensino fundamental não apenas por conceberem a educação infantil como preparatória àquela etapa da educação básica, mas também – e talvez principalmente -, pela ausência, nos contextos onde são formados e também onde atuam, de referências próprias ao campo da educação da criança pequena em que possam pautar suas ações. Por essa razão, torna-se importante refletir sobre como vem se organizando a educação infantil nos sistemas de ensino.

No que diz respeito à rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora cumpre destacar a importância de uma reflexão acerca de alguns aspectos, quais sejam:

- as formas de organização do tempo de crianças e adultos no contexto das EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) e nas escolas que recebem turmas de educação infantil. Os dados produzidos pela pesquisa apontam para a importância de uma reflexão, junto aos professores, gestores e sindicatos sobre o modo como vem se organizando, nas escolas, o tempo para as atividades docentes extra-classe. Tal reflexão tornaria possível que esse tempo, conquista de uma categoria profissional que historicamente vem lutando por reconhecimento e por melhores condições de trabalho, pudesse traduzir-se em ganhos na formação dos docentes e, conseqüentemente, em ganhos para a qualidade do trabalho que se realiza com as crianças.;
- os critérios e meios de lotação dos professores contratados nas escolas, de modo a criar possibilidades de um maior tempo de

permanência dos profissionais nas instituições, favorecendo a consolidação de saberes profissionais pelos docentes;

- o modo como a especificidade da atuação com a criança pequena pode ser contemplada nos processos de seleção e lotação dos professores nas escolas;
- os espaços das instituições que atendem à criança pequena enquanto fatores de aprendizagem, tanto para a criança quanto para o adulto que trabalha com a criança, uma vez que esses espaços e o modo como se organizam podem favorecer, sugerir ou inviabilizar determinadas práticas.

Com relação à formação dos professores, cumpre indagar sobre que tipo de formação pode favorecer a criação de condições para que os docentes reflitam acerca da especificidade do trabalho com a criança pequena, de modo a que os professores possam ser protagonistas das propostas curriculares para a educação infantil que fundamentam as Propostas Pedagógicas das escolas. Considerando o protagonismo dos professores como condição para o protagonismo da criança nas práticas que a ela se dirigem, os dados produzidos nesta pesquisa indicam a importância de uma formação que favoreça ao professor da educação infantil constituir-se como narrador de sua prática, aquele que recupera uma experiência ancestral e oferece-a às novas gerações. Nesse sentido, as dimensões ética e estética se constituem focos de especial atenção nos processos formativos. Como, ao formar-se, o professor pode aprender a brincar e a reconhecer a acolhida ao outro como componentes importantes de sua profissionalidade e não como uma contraposição a ela?

Finalmente cumpre destacar que há muito que aprender com a experiência de professores da pré-escola que, no cotidiano das instituições, vão construindo essa atividade profissional. Tem a ensinar o professor que não opta por estar na educação infantil, mas aprende a brincar; a professora que empurra seu carrinho colorido pelos corredores da escola, buscando seu lugar; a professora-narradora, que conta, encanta e ensina; aquela que acolhe e colhe no outro os sentidos da profissão; a que, experiente, descobre-se aprendendo; com a professora que questiona se aquilo que faz é trabalho ou brincadeira; com a que pondera, aceita e rejeita o que se espera e exige do profissional... Certamente esses sujeitos disseram muito mais do que pude ouvir e do que pude, nos limites do texto de um trabalho acadêmico, dizer. Entretanto, “não posso analisar o lugar de onde falo; será sempre um outro, que virá depois de mim, que poderá apontar os silêncios naquilo que digo”.(Amorim, 2002, p.116)

Os silêncios naquilo que digo nesta tese evocam, também eles, uma contrapalavra. Esses silêncios apontam a relevância de pesquisas que, tomando como objeto práticas de educação infantil, elejam os professores e também a criança pequena como sujeitos dessas práticas, voltando-se aos sentidos que para elas produzem esses sujeitos, constituindo-se, assim, uma esfera de produção de discursos sobre a docência junto à criança pequena que considere as peculiaridades dessa atividade profissional.