

OLGA CECILIATO MATTIOLI



**PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
em busca de uma identidade**



**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA
1997**

13

CLASS.: 372.21 M444P
TOMBO: 822

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA



PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
em busca de uma identidade

Olga Ceciliato Mattioli

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Dra. Thereza Marini

MARÍLIA
1997

1410000822



Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ana Thereza de A. R. Cerqueira _____

Profa. Dra. Helena Barros de Faria _____

Profa. Dra. Elizabeth Gelli _____

Profa. Dra. Inês Amosso Dolci _____

Profa. Dra. Thereza Marini _____



Para

Marcos e Renato



MATTIOLI, O. C. **Profissionais de educação infantil: em busca de uma identidade.** Marília, 1997 (334 páginas) Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - UNESP

R E S U M O

Esta pesquisa tem como objetivo o estudo das concepções de professoras de pré-escola sobre educação infantil, bem como a análise da formação dessas profissionais, através de temas como: infância - educação, cuidado e guarda, função da família e da instituição de educação infantil, escolha profissional, qualidade dos cursos de formação e identidade profissional.

Os instrumentos de pesquisa utilizados são entrevistas psicológicas realizadas com doze professoras de pré-escolas públicas e particulares, da cidade de Assis, Estado de São Paulo, e documentos oficiais do MEC. O método de análise pauta-se por referenciais psicanalíticos e sócio-históricos, partindo-se do pressuposto de que a identidade profissional é constituída pela interação de fatores objetivos(contextuais) e subjetivos(afetivos).

Os resultados evidenciam o despreparo dessas profissionais para cuidarem e educarem crianças de zero a seis anos, orientando suas práticas pelo senso comum, uma vez que não tiveram formação adequada prévia ou em serviço que a elas possibilitasse os conhecimentos e habilidades necessários para o trabalho com essa faixa etária. A partir desses dados, foram apresentadas sugestões para uma formação mais adequada e específica dessas profissionais, levando-se em conta a nova LDB.



MATTIOLI, O. C. **Nursery school teachers: in search of an identity.** Marília, 1997 (334 pages). Ph D. Dissertation presented to the Post-Graduation Program in Education of the Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - UNESP

A B S T R A C T

This research deals with the study of the concepts nursery school teachers have about child education, as well as the analysis of the formation of these professionals, by means of themes such as: childhood-education, care and watching, family and infantile education institution functions. Themes such as professional choice, quality of the formation courses and professional identity were also approached.

The research means used were psychological interviews had with twelve(12) teachers of public and private kindergartens, from Assis, São Paulo State and official proposals supplied by MEC. The method of analysis was guided by psychoanalytical and socio-historical concerns, assuming that the professional identity is composed by the interaction of objective(contextual) and subjective (affective) factors.

The results proved the unskillfulness of these professionals at taking care and bringing children up from zero(0) to six (6) years old, guiding their practice by the common sense, since they did not have a previous or in work formation that gave them the necessary knowledge and skillfulness for the work with this of age level. Based on such data, some suggestions for a more adequate and specific formation of those professionals were presented, taking into account the new LDB.

S U M Á R I O

1. Considerações iniciais.....	1
2. A pesquisa como fruto de vivência e reflexão.....	13
3. Contextualizando o problema.....	39
3.1. A infância através dos tempos.....	39
3.1.1. Do "bichinho de estimação" ao ser cidadão.....	39
3.1.2. Educação infantil: um reino de ambigüidades.....	49
3.2. A educação infantil no Brasil, na atualidade.....	58
3.2.1. Educação infantil e legislação brasileira.....	58
3.2.2. Caracterização do atendimento em educação infantil.....	67
3.2.3. Tipos de instituições de educação infantil.....	71
3.2.4. Cobertura, alunado e corpo docente.....	79
3.2.5. Propostas pedagógicas de educação infantil.....	82
3.3. Pesquisas sobre educação infantil.....	95
3.4. Profissionais de educação infantil.....	124
3.4.1. Formação do profissional de educação infantil.....	131
4. Um olhar psicanalítico sobre os profissionais de educação infantil.....	141

4.1. Algumas considerações sobre metodologia de pesquisa.....	141
4.1.1. O surgimento da psicanálise.....	148
4.1.2. A psicanálise como método de investigação.....	151
4.2. A entrevista como instrumento de pesquisa.....	162
4.3. Caracterização do grupo de professoras entrevistadas.....	167
4.3.1. Roteiro das entrevistas.....	171
4.4. Caracterização do Município de Assis.....	189
5. Análise das entrevistas.....	196
5.1. Aspectos subjetivos da profissão docente.....	196
5.1.1. A escolha profissional.: aspectos objetivos e subjetivos.....	209
5.2. A escolha profissional entre educadores infantis...	224
5.3. Critério de escolha: "gostar de criança" ou "se amada pelas crianças".....	234
5.4. A formação profissional.....	237
5.5. O início da carreira dos profissionais de educação infantil.....	251



5.6. O período de adaptação: crianças, mães e professoras.....	253
5.7. Sobre o início da vida escolar.....	262
5.8. Sobre o papel das instituições de educação infantil.....	268
5.9. Sobre o papel do profissional de educação infantil..	272
5.10. Mães e Professoras: a disputa sobre o afeto da criança.....	275
5.11. Dúvidas sobre a prática e prática duvidosa.....	282
5.12. O profissional de educação infantil e sua prática solitária.....	286
6. Considerações finais.....	289
7. Referências bibliográficas.....	318

1. Considerações iniciais

"...e percebendo que R fixa atentamente os meus óculos pergunto sorrindo:

- O que é que você está examinando com tanta atenção? Seu reflexo nos meus óculos?*
- Não, ele diz lentamente - tem dois R dentro dos seus olhos".*

(Barros, I.G., 1987)

A pequena infância, entendida aqui como o período do desenvolvimento da criança compreendido entre zero a seis anos de idade, bem como as práticas educacionais ligadas a ela, tanto dentro da família quanto em instituições especializadas, mostra-se como um campo de conhecimento complexo. Sua compreensão implica uma abordagem multidisciplinar, que deve ir além de uma análise puramente educacional, pois se faz necessário recorrer aos conhecimentos trazidos por diversas áreas do saber como a História, a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia e a Medicina, entre outras.

A educação da criança de zero a seis anos de idade, fora do âmbito doméstico, é um fenômeno relativamente recente na sociedade brasileira. Embora haja registro da existência de instituições tais como creches, jardins de infância, escolas maternais e pré-escolas, que remontam ao século

passado, somente a partir do final da década de setenta e início da década de oitenta, pode-se dizer que esse tipo de instituição passou a ser debatida e reivindicada como um espaço de educação propriamente dito, deixando quase um século de práticas assistencialistas e direcionadas apenas a pequena parcela da população.

Uma questão que deve ser levada em consideração, logo de início, é o fato de que a educação infantil e a relação mãe-filho são condutas historicamente determinadas, na medida em que fatores políticos, econômicos e sociais têm sido os orientadores dessas condutas através dos tempos.

Nas últimas décadas tem-se observado, tanto no Brasil como em todo o mundo, uma crescente inserção da mulher no mercado de trabalho e, na mesma direção, tem havido uma expansão de instituições que cuidam de crianças pequenas, como creches, berçários, centros de convivência infantil e escolas maternas.

O trabalho feminino, em nossos dias, todavia, nem sempre tem mostrado uma relação diretamente proporcional à procura do cuidado alternativo para crianças pequenas. A utilização de instituições de educação infantil não está condicionada, obrigatoriamente, por impedimentos da mãe no cuidado do filho como, por exemplo, o trabalho fora de casa. Pode-se mesmo dizer que, atualmente, compartilhar a educação



da criança pequena com instituições de educação infantil não significa apenas uma necessidade das mulheres, mas é, também, o sinal de uma nova posição de toda a sociedade frente à guarda e à educação da criança.

Um outro fator que concorreu para que a educação de crianças pequenas se expandisse para outros espaços, além do doméstico, foram as alterações do espaço urbano e da arquitetura, verificadas nos últimos tempos, que influenciaram de modo significativo a vida das pessoas, particularmente das crianças. Estas deixaram de contar com espaços informais como os grandes quintais, as ruas e as praças para as brincadeiras, e a convivência infantil tem-se dado, na atualidade, em espaços formalmente instituídos como as escolas, as creches e os clubes. Essas alterações foram constatadas há muitas décadas nas grandes cidades. Porém, com o agravamento da crise econômica no país, a partir do final da década de setenta e, conseqüentemente, com o aumento da violência urbana, o temor aos espaços públicos como praças e ruas passou a fazer parte do cotidiano até mesmo de pequenas cidades do interior. Um fato curioso é que mesmo no meio rural, provavelmente devido à agricultura de exportação, que se utiliza em grande escala da mecanização e de produtos químicos (agrotóxicos), os espaços abertos - anteriormente utilizados para o brinquedo e convivência da criança do campo - têm sido



considerados perigosos e evitados pelas famílias de camponeses ¹.

Assim sendo, a educação infantil - tarefa social e historicamente definida como de competência exclusiva da família - vem sendo assumida, gradativamente, por instituições de educação infantil, pois as famílias, principalmente as pertencentes à classe média, têm tido a oportunidade de compartilhar cada vez mais cedo a educação de suas crianças com essas instituições educacionais.

Se num primeiro momento, especialmente na década de setenta, a busca pelas instituições de educação infantil esteve mais presente nas camadas medianas da população, este movimento foi rapidamente assimilado pelas demais camadas. O que se observou no Brasil, no final dessa mesma década e início da década de oitenta, foi um crescente movimento reivindicatório das associações de mulheres, de associações de bairro e de comunidades eclesiais de base, no sentido do cuidado alternativo de crianças se tornar acessível a toda a população.

Com efeito, a expansão de creches nas grandes cidades foi muito significativa nessa época e 1982 foi também um

¹ Estes dados foram coletados por ocasião da instalação de uma pré-escola e um núcleo de estágio em saúde mental, em 1983, junto à Cooperativa Riograndense, na área rural do município de Laranjeiras(SP). Esta experiência foi por mim compartilhada com as Professoras Cristina Amélia Luzio e Beatriz Belluzzo Brando Cunha, colegas do Curso de Psicologia da Unesp de Assis, contando com estagiários de Psicologia Clínica e Psicologia Escolar, constituindo um projeto inter-áreas.



marco histórico para a pré-escola pública, pois a partir daí muitas prefeituras municipais passaram a oferecer esse tipo de atendimento à população, após eleições diretas de governadores e prefeitos.

É oportuno lembrar que o Brasil, no final da década de setenta e início da década de oitenta, vivia um momento de abertura política, caminhando para a democratização da sociedade e para o final de uma ditadura militar de vinte anos de existência. A expansão do cuidado alternativo de crianças no país deve ser considerada, portanto, no contexto desse novo momento político, em que os vários segmentos da população começaram a se manifestar. Esta rápida expansão da educação infantil deve também ser creditada à existência de uma demanda reprimida, pois as mulheres já se encontravam no mercado de trabalho e seus filhos não contavam ainda com atendimento institucionalizado.

Apesar de todas essas modificações, sabemos que a educação da criança pequena fora de casa ainda é tratada de forma ambígua e até mesmo desrespeitosa pelos governantes, na medida em que não garantem os direitos adquiridos pelos cidadãos brasileiros (especialmente as crianças e as mulheres), através da constituição de 1988. Esta ambigüidade, que ora considera importante, ora considera desnecessário o atendimento da criança pequena, fora do espaço doméstico, tem



alimentado de forma recorrente a crença de que a função principal(leia-se natural) da mulher é a maternidade e que a educação da criança pequena é prejudicada(não é natural) quando realizada fora do lar, mesmo que parcialmente. Até a década de setenta esses posicionamentos, carregados de ideologia² contrária ao trabalho feminino fora de casa, exerceram grande força junto à opinião pública.

A partir dessa época a ambivalência de sentimentos convive de modo conflitante, especialmente nas mulheres que passam por um período de transição em que já não aceitam, sem questionamentos, o papel exclusivo de mãe e de dona de casa e já fazem parte do mercado de trabalho produtivo.

As atitudes dúbias das instâncias de poder não têm sido, entretanto, respaldadas por grande parte da população, pois o antigo temor dos efeitos negativos de creches e pré-escolas sobre o desenvolvimento infantil tem dado, gradativamente, lugar à evidência de que essas instituições, quando são de boa qualidade, representam muitos ganhos para as crianças e suas famílias. Estes dados ganham força porque, além de serem corroborados por pesquisas científicas, são passíveis de observação direta da população. Um fato que parece explicitar esta convicção popular são as longas filas de espera por vagas em instituições de educação infantil públicas.

² O termo ideologia será utilizado, no presente texto, de acordo com a definição contida no texto *A ideologia alemã*, de Marx, F. e Engels, F.(1977).



Apesar da expansão no setor de oferta da educação infantil³, registrada nas últimas décadas, essa tendência não tem sido acompanhada pelo poder público no sentido de formulação de políticas claras e abrangentes como a regulamentação do funcionamento desse tipo de instituição, a definição de seus objetivos e, principalmente, uma proposta de formação dos profissionais que nela devem atuar.

Este último aspecto será tomado por mim como objeto de estudo, nesta pesquisa, cujo objetivo principal é um diagnóstico sobre a formação do **profissional de educação infantil**⁴ e a busca de alguns caminhos que possam contribuir para a formação mais adequada dos mesmos, a fim de responder com mais propriedade às demandas de uma clientela tão peculiar, como é o caso da criança de zero a seis anos.

Atualmente, o atendimento de crianças dessa faixa etária possui, em nosso país, duas dimensões: a oficial e a real.

No plano oficial, a partir da década de noventa, esse atendimento passou a ser denominado **educação infantil**. Considerada a primeira etapa da educação básica, a educação infantil deve ser oferecida em dois tipos de instituições : as **creches** para crianças de zero a três anos de idade e as **pré-escolas** para crianças de quatro a seis anos de idade. A edu-

³ Esta oferta ainda está longe de responder às demandas do setor, como será demonstrado mais adiante.

⁴ A denominação **profissionais de educação infantil** será utilizada, neste estudo, para designar as educadora(ou docentes) que exercem suas funções no trabalho direto com as crianças, cuidando e educando ao mesmo tempo, em creches ou pré-escolas, conforme encontra-se definido na nova LDB.



cação infantil deve ter por finalidade o desenvolvimento integral da criança dessa faixa etária, tomando-se em consideração aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. O atendimento integral à criança é definido como **educação e cuidado**, que deve ser realizado simultaneamente por **profissionais de educação infantil**, que deverão ter como formação mínima o curso de magistério na educação infantil, em nível médio (MEC/COEDI, 1993, LDB, 1996)

Apesar de a educação infantil ter sido objeto de inúmeras e radicais mudanças⁵ no texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em 20 de dezembro de 1996, conforme definições acima, o Brasil ainda não dispõe, no momento, de um contorno bem definido desse nível educacional.

Em relação à situação real da educação infantil, no Brasil, o que se constata é a escassez de dados estatísticos e a grande diversidade de contextos nos quais se dá este nível educacional. Assim, há dificuldades para se obter uma boa caracterização dessa modalidade de educação, nos vários planos que a constituem.

Por ter como objetivo o estudo sobre a formação do profissional de educação infantil⁶, alguns dados serão aqui relacionados, apenas para introduzir a questão. Os relatos de

⁵ As referidas mudanças serão analisadas no item 3.2.1.

⁶ O estudo mais aprofundado sobre profissionais de educação infantil será contemplado nos itens 3.2., 3.3. e 3.4. deste estudo.



pesquisas e documentos oficiais nos informam que o profissional de educação infantil executa diferentes funções e recebe grande diversidade de denominações, que vão de "babá" a "pedagogo", dependendo do tipo de instituição em que trabalha e da localidade na qual se insere. Possui, também, diferentes níveis de escolaridade, que se estendem desde o primeiro grau incompleto até o nível superior completo e com cursos de especialização na área. Assim como as funções são diversificadas, as instituições possuem diferentes objetivos⁷ e os profissionais de educação infantil trabalham também de forma diversa em relação à carga horária e faixa salarial. A denominação de **profissionais de educação infantil** pode abranger, ainda, diferentes tipos de trabalhadores, com diferentes áreas de atuação (como professores, pedagogos, enfermeiros, psicólogos, entre outros).

Outros dados sobre esses profissionais, que aparecem em pesquisas, são os de que sua constituição se dá, majoritariamente, por mulheres jovens, exercendo sua primeira atividade profissional e que, além de possuírem diferentes níveis de escolaridade, não têm formação específica e trazem, em sua própria experiência escolar, histórias de fracasso ou exclusão. Dados de pesquisas também revelam que "reviver a infância" e "gostar de crianças" são os motivos principais

⁷ De acordo com o artigo 30 da LDB, a educação infantil será oferecida apenas em dois tipos de instituições: "em **creches**, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade" e "**pré-escolas**, para as crianças de quatro a seis anos de idade".



que levam essas profissionais a se dedicarem ao cuidado de crianças pequenas.

Consciente da complexidade que envolve a formação do profissional de educação infantil, penso ser necessário afirmar que esta pesquisa não pretende fazer uma abordagem globalizadora, que venha cobrir toda a problemática da formação desses profissionais. Para se fazer significativa como uma contribuição da Psicologia aos estudos em curso, esta pesquisa se ancora na análise do universo de intervenções dos profissionais de educação infantil, bem como em suas concepções, atitudes e sentimentos em relação à educação infantil, que vêm, não obstante as ambigüidades, projetando luz e sombra teórico-metodológica na sua prática. Mais especificamente, esta pesquisa tem como objetivos conhecer e analisar a dimensão psicológica de um grupo de profissionais de educação infantil, buscando construir um desenho com alguns aspectos psicológicos desejáveis desses profissionais para o exercício conseqüente de sua profissão. Algumas proposições são também apresentadas, no sentido de contribuir para uma formação mais adequada dos referidos profissionais.

Os caminhos que se apresentam para a realização deste estudo são múltiplos, mas procurei fazer um recorte que ultrapasse o caráter do estudo individual desses profissionais, buscando, também, compreender o sistema de educação infantil dentro de uma perspectiva sócio-histórica e docu-



mental. Assim, os instrumentos de estudo desta pesquisa serão constituídos por dados empíricos acumulados através de minha vivência pessoal de vários anos de trabalho junto a instituições de educação infantil, entrevistas com doze professoras de pré-escola, além de textos e documentos oficiais, que têm servido de referencial para a prática da educação infantil no país.

Para deixar mais explicitado o percurso da realização desta pesquisa, relato, no **capítulo segundo**, minha história de convivência com a instituição infantil, e delimito o problema, demonstrando que a intenção de realizar esta pesquisa derivou de vários anos de vivência e reflexão sobre atendimentos psicológicos individuais e institucionais de crianças de zero a seis anos.

O **terceiro capítulo** se constitui numa espécie de **estado da arte** da educação infantil, partindo da trajetória da infância através dos tempos na sociedade ocidental, acompanhado de um amplo diagnóstico da educação infantil brasileira, na atualidade. Para esse diagnóstico, foram abordados, nesse capítulo, temas relacionados à legislação brasileira sobre educação infantil, pesquisas acadêmicas realizadas na área, documentos oficiais que trazem dados sobre a oferta de serviços, diferentes tipos de instituições que atendem à pequena infância, além de características do alunado e do corpo docente, assim como as diretrizes oficiais das propostas



pedagógicas em educação infantil. O aprofundamento das questões relacionadas aos profissionais de educação infantil compõe o último item deste capítulo porque sua compreensão pressupõe um conhecimento prévio de todo o sistema de educação infantil, uma vez que as concepções sobre infância, educação infantil e desenvolvimento de crianças estão intrinsecamente relacionadas ao tipo de profissional existente.

O **capítulo quarto** foi consagrado ao estudo de uma metodologia mais adequada para abordar o profissional de educação infantil, sob a ótica psicológica e social e, assim, entrar em contato com sua própria versão a respeito de sua prática educacional. Para isso me apoio, principalmente, no método de investigação psicanalítico e em um de seus instrumentos de pesquisa, representado pela entrevista psicológica, procurando, dentro do possível, acrescentar elementos de análise sócio-histórica.

O **capítulo quinto** será destinado à análise temática de entrevistas com doze professoras de pré-escola.

No **capítulo sexto** apresento os principais temas abordados na análise das entrevistas, cotejado pela análise teórica, com o objetivo de oferecer uma síntese dos dados levantados e apontar algumas propostas a respeito da formação do profissional de educação infantil.



2. A pesquisa como fruto de vivência e reflexão

Enquanto psicóloga que atua na área do Psicodiagnóstico, da Psicoterapia Infantil com trabalhos desenvolvidos em creches, pré-escolas e escolas de primeiro grau(ciclo básico), as questões relacionadas à pequena infância se constituíram em objeto específico não somente de meus trabalhos de intervenção psicológica, mas passaram a direcionar os meus estudos teóricos e, principalmente, têm sido objeto de minhas pesquisas.

O fracasso escolar, presente em larga escala na rede estadual de ensino, foi o fato que deu origem aos primeiros atendimentos por mim realizados em Psicologia Clínica em 1976, na Clínica-Escola da Unesp de Assis⁸. Foi a partir daí que passei a me inteirar do universo infantil, incluindo a família e a instituição de educação das diversas camadas sociais da população.

⁸ A Clínica - Escola da UNESP, na época, era o único equipamento público para o atendimento em saúde mental de uma grande região, recebendo pacientes de todo o oeste do Estado de São Paulo e do norte do Estado do Paraná, embora contasse com poucos recursos para o efetivo atendimento. Nessa época, a saúde mental não fazia parte das áreas de intervenção da saúde pública, nos níveis primário e secundário, havendo apenas hospitais psiquiátricos para cobrir o setor de internações(nível terciário de atendimento).



A experiência iniciada junto à Clínica Psicológica, anexa ao curso de Psicologia de Assis, foi marcante e decisiva para minha trajetória profissional e meu interesse crescente pela instituição escolar, pois a quase totalidade das crianças atendidas em clínicas psicológicas era, como ainda é, encaminhada pela escola. Foi a partir daí que comecei a fazer minhas primeiras reflexões a respeito da instituição educacional que, muitas vezes, frente às suas dificuldades pedagógicas, costuma identificar no aluno a causa do fracasso escolar, fazendo então o encaminhamento da criança para a área da saúde, para ser "tratada". Esse tipo de encaminhamento, que já vem acompanhado do diagnóstico feito pela professora de "criança com problema de cabeça", me fazia pensar que antes de qualquer procedimento psicológico clínico, era necessário um conhecimento mais aprofundado do local gerador dessa demanda: a escola.

Um fato muito presente nesse tipo de atendimento em psicologia clínica, quando a criança é encaminhada pela escola, é o de que a família (principalmente a mãe) comparece na primeira entrevista e responde que veio para o atendimento "porque a professora mandou", sendo raro alegar que veio para o atendimento porque o(a) filho(a) tem algum problema.



Se por um lado a atitude da família, ao não reconhecer um "problema" na criança, denuncia, muitas vezes de forma acertada, a incompetência da escola para resolver problemas educacionais, por outro lado estas famílias podem oferecer grande resistência ao atendimento psicológico, mesmo quando tal procedimento se faz necessário, porque não foram devidamente esclarecidas sobre as reais dificuldades da criança. A relação família/escola nesses casos se transforma num verdadeiro jogo mútuo de responsabilidade e a principal prejudicada sempre é a criança.

Embora no início de meus trabalhos a demanda mais presente fosse constituída por alunos multirrepetentes do primeiro grau, começaram a aparecer também casos encaminhados por pré-escolas. Assim é que, no final da década de setenta, recebi duas mães encaminhadas por uma pré-escola particular da cidade de Assis. As mães se mostravam muito preocupadas e até mesmo desapontadas com as filhas, que chamarei de Natália e Bárbara.

Natália tinha 4 anos de idade, freqüentava a classe do jardim I e sua mãe foi chamada à escola recebendo a indicação de que deveria levar a filha para uma consulta psicológica, pois a professora suspeitava de um atraso no desen-



volvimento psicomotor da menina e temia que a mesma viesse a ter dificuldades quando fosse para a primeira série. A mãe se declarou em pânico, não sabendo o que fazer com a filha, esforçando-se para lembrar de algum acontecimento na vida da mesma que pudesse justificar seu "problema". Trouxe consigo uma ficha de avaliação da criança feita pela professora, que me causou um certo espanto, pois parecia mais adequada para uma criança de seis anos. Após entrevista com a mãe, realizei um contato lúdico com a criança. Cordial e alegre, Natália acompanhou-me até a sala de brinquedos; fez espontaneamente jogos de encaixe, de construção, quebra-cabeças, interessando-se também pela família de bonecos. No final, propus algumas atividades com o próprio material lúdico, apenas para confirmar o que observara até então. O resultado foi rápido e conclusivo: a criança mostrava um desempenho psicomotor, e em todas as outras áreas de seu desenvolvimento, totalmente compatível com sua idade cronológica. Na sessão devolutiva para a mãe pude sentir a desconfortável situação de me contrapor à avaliação da escola e da própria mãe, que já assimilara a idéia de que a filha tinha um problema (provavelmente de deficiência mental).

O segundo caso era também de uma menina de quatro anos proveniente da mesma escola. Esta mãe chegou ainda mais em



pânico do que a primeira, pois fora chamada à escola sob a alegação de que Bárbara era ladra, uma vez que se apropriava, de vez em quando, de lápis, giz de cera e outros pequenos objetos de seus coleguinhas. A escola chegou a sugerir à mãe que retirasse a filha da escola, porque esse fato poderia se tornar público. A mãe relacionou o fato, durante a entrevista, ao nascimento do irmão de Bárbara que contava agora com dois meses de idade. Este caso mostrava com clareza que esta menina deveria estar vivendo um momento de perda, uma adaptação com o novo irmão e talvez estivesse, simbolicamente, se consolando ao "roubar" objetos bons dos coleguinhas, como se fossem seus irmãos. Este tipo de caso, em função da idade da criança e do caráter episódico, não se constitui num problema, pois faz parte do desenvolvimento sócio-afetivo dessa faixa etária.

O atendimento desses dois casos colocou-me diante de uma questão que tem-me estimulado à pesquisa sobre a educação infantil em instituições. Um dos primeiros pontos que se apresentava para mim, na época, foi o sentimento de culpa dessas duas mães, como se, ao colocarem suas filhas na pré-escola estivessem cometendo um delito, além de demonstrarem, de forma velada, que a escolaridade precoce havia causado danos em suas filhas (Mattioli, 1988). Porém o que me parecia



mais preocupante era a atitude da escola diante dos fatos relatados.

Em minha primeira pesquisa, que resultou em dissertação de mestrado, pude ouvir em entrevista vinte mães, cujos filhos entraram na pré-escola por volta dos três anos de idade. Uma dessas mães relatou que, na mesma escola onde estudavam Natália e Bárbara, havia passado por um constrangimento com sua filha de cinco anos de idade, que resultou até mesmo na mudança de escola. Foi chamada certa vez pela professora e indagada se havia percebido que sua filha estava apresentando problemas sexuais, pois a menina fora encontrada no interior da casinha de bonecas, do *play-ground* da escola, em companhia de outras crianças, uma do sexo masculino e outra do sexo feminino, crianças essas colegas de pré-escola, fazendo brincadeiras sexuais. O fato tomou proporções assustadoras na escola, pois, apesar de esse tipo de brincadeira ser considerado proibido pela instituição, as crianças foram advertidas e não obedeceram, sendo encontradas pela segunda vez no mesmo local. Esta mãe relatou que preferiu tirar sua filha daquela escola porque além de a menina ser rotulada de pervertida, a mãe, que tinha formação universitária e estava informada sobre o desenvolvimento infantil, foi encarada pela escola como liberal demais em re-



lação à sexualidade, uma vez que não se chocou com o ocorrido e até tentou esclarecer a escola de que a brincadeira sexual das crianças não era anormal, pois, na idade em que estas se encontravam, tal comportamento fazia parte do desenvolvimento.

Uma questão de natureza mais pedagógica, trazida também por outra mãe foi o fato desta alegar que colocou sua primeira filha na escola maternal e, dos três aos seis anos, a criança fez o mesmo tipo de tarefa: pintou um desenho mimeografado, com a figura do mesmo palhaço.

Após estes atendimentos, típicos de consultório de psicologia clínica dirigidos à classe média, tive a oportunidade de redimensionar minhas intervenções psicológicas, mudando o eixo do atendimento do tipo consultório para o da instituição de educação infantil.

Um fato que merece algumas considerações, porque teve conseqüências diretas sobre o atendimento de educação infantil, é o de que, a partir de 1982, a saúde mental passou a fazer parte dos atendimentos na saúde pública brasileira. Foram, então, criados os ambulatórios e as ações preventivas em saúde mental, nos centros de saúde. Isso exigiu do Psicólogo uma importante mudança de enfoque metodológico e



até epistemológico de seu objeto de estudo e intervenção. O modelo de atendimento clínico em consultório mostrava-se, então, inadequado para a realidade brasileira, principalmente se considerarmos as camadas mais pobres da população, que não tinham acesso a esse serviço, a não ser em situações muito restritas, como era o caso das Clínicas-Escolas.

A partir desse momento, os profissionais da psicologia clínica deslocaram o eixo de sua intervenção, saindo do campo exclusivo das salas dos consultórios, em direção às instituições como escolas, creches, presídios, orfanatos, asilos, entre outras.

Como reflexo deste novo momento, enquanto psicóloga docente, com a incumbência de formação de profissionais da área, iniciei, juntamente com colegas das áreas de Psicologia Escolar e Organizacional, projetos de intervenção em instituições de educação infantil, sendo que o primeiro deles foi em uma creche e serviu de estágio profissionalizante para os alunos do curso de psicologia⁹.

No início do projeto, o funcionamento da creche apresentava muitos problemas, desde falta de higiene das crian-

⁹ O Projeto de intervenção multidisciplinar na Creche conveniada "Anjo da Guarda", de 1981 a 1986, em Assis, S.P., teve o caráter inter-departamental e foi compartilhado com os colegas José Roberto Tozzoni Reis (Depto. de Psicologia Clínica), Antonio Merisse (Depto. de Psicologia Evolutiva Social e Escolar) e Francisco Haschimoto (Depto. de Psicologia Experimental e do Trabalho).



ças e do ambiente, ausência de atendimento médico sistemático, alimentação inadequada, problema de relacionamento entre os profissionais, tanto entre as chamadas **pajens**, como entre faxineiras, vigia e cozinheira. Os recursos financeiros advinham de várias fontes, como órgãos governamentais e não governamentais, de doações de particulares e campanhas realizadas pelos próprios funcionários. Esses recursos financeiros eram muito escassos e, em geral, os repasses de órgãos estatais chegavam com atraso.

Uma situação que exigiu maior número de intervenções, logo no início das atividades, foi a relação aguerrida entre pajens e mães(ou substitutas), que costumeiramente resultava em brigas e xingamentos no portão da creche, quando as mães entregavam as crianças para as pajens e/ou recebiam-nas no final do período. Nessa época, as mães, alegando maus tratos às crianças por parte da instituição(fato este não confirmado), recorriam à primeira dama do município, que era a responsável pela área de ação social, na qual se incluía a creche.

Foram realizadas muitas reuniões conjuntas e, quando necessário, separadas por segmento, para que a equipe de assessoria psicológica pudesse ter uma melhor dimensão do pro-



blema e buscasse formas de resolução dos conflitos entre a instituição e a família. Essas reuniões incluíam, além dos profissionais, da diretoria e das famílias ligadas à creche, os representantes dos órgãos financiadores. Isto favoreceu uma proveitosa aproximação do poder público (representado pela primeira dama) e por algumas secretarias municipais como saúde, ação social, havendo, a partir de então, uma maior clareza sobre as questões ligadas à pequena infância no município.

O trabalho com as pajens foi o que exigiu maior intervenção, pois o grupo era constituído por jovens do sexo feminino, algumas menores de idade. A escolaridade das mesmas era de primeiro grau(às vezes incompleto), nível sócio-econômico baixo, salários inferiores ao mínimo, por uma jornada de trabalho que chegava a dez horas ininterruptas. Além disso, as mesmas não possuíam carteira assinada e sua forma de contratação era no melhor estilo "doméstico", pois muitas delas haviam trabalhado como empregadas domésticas na residência dos membros da diretoria da creche e eram indicadas pelo bom "jeito" para cuidar de crianças.

Desde o início, as dificuldades do grupo de pajens foram por elas arrolados como: dificuldade para lidar com a a-



gressividade (falta de limites) e sexualidade das crianças, além da já mencionada dificuldade de lidar com as mães. Questões de ordem mais pedagógica, como atividade com as crianças, não foram sequer mencionadas como parte do trabalho das mesmas. Em função disso foi instituído um grupo de estudos com as pajens, de caráter permanente, visando ao seu aprimoramento para o exercício de suas funções.

Em relação às crianças, a equipe de psicólogos e estagiários, em conjunto com os funcionários da creche, e, contando também com a colaboração das já mencionadas secretarias municipais, realizou vários trabalhos como melhoria da higiene, da alimentação, do atendimento médico, além da introdução de atividades pedagógicas, divididas por faixa etária. Foram ainda realizados trabalhos com as mães, através de grupos de orientação, que versavam sobre assuntos por elas estabelecidos, e que contemplavam suas relações com os filhos, com as pajens, com o seu próprio trabalho e moradia. Nessa oportunidade, foram também discutidos os serviços de saúde, segurança e educação, ampliando a consciência crítica dessas mulheres, em relação à cidadania. A maior transparência sobre as atividades da creche foi um dos fatores que diminuiu sensivelmente as dificuldades na relação família/creche.



A diretoria da creche era convidada a acompanhar todos esses trabalhos. Participava, também, efetivamente de debates e tomadas de decisão, sempre em busca do oferecimento de melhor qualidade do atendimento infantil, de melhores condições de trabalho para os profissionais e da transformação da creche num polo gerador de organização da comunidade, que, como um todo, era muito carente e desprovida de serviços essenciais.

A partir desta primeira experiência com uma instituição de educação infantil, outras tantas se sucederam e o foco de problemas convergia para as mesmas situações: desconhecimento das etapas do desenvolvimento infantil por parte das profissionais, falta de clareza sobre os objetivos da instituição, despreparo dos profissionais para lidar com crianças pequenas e com as mães, ao lado de constante instabilidade financeira¹⁰.

A constatação das dificuldades recorrentes encontradas pelas profissionais de creches, ao executarem suas tarefas, apontava para a necessidade de algum tipo de intervenção sobre esse tema e, se possível, atingindo o maior número possível de instituições. Nesse sentido, pude assessorar os De-

¹⁰ Em 1987, passei a assessorar o Departamento de Ação Social da Prefeitura Municipal de Assis no atendimento de creches mantidas pelo município.



partamentos Municipais de Ação Social e da Saúde para a realização do I ENCONTRO DE PROFISSIONAIS DE CRECHE, reunindo profissionais de toda a região¹¹. Neste encontro, além dos vários temas debatidos, foram tirados alguns princípios como formação escolar mínima para o trabalho com crianças pequenas, treinamento específico e sistemático dos profissionais, seleção mais criteriosa dos recursos humanos, estabelecimento de piso salarial mínimo, registro em carteira, diminuição da jornada de trabalho, intervalo para almoço, ampliação do horário de funcionamento das creches respeitando a demanda das mães trabalhadoras, menor número de crianças por pajem, divisão das crianças em grupos por faixa etária, além da ênfase nas atividades educativas.

Continuando no trabalho com instituições de educação infantil, novos problemas foram se apresentando, além da reincidência daqueles já conhecidos. Uma experiência que merece ser mencionada neste trabalho, como um registro etnográfico, se refere à criação do Centro de Convivência Infantil (CCI) no campus universitário da UNESP de Assis¹². A decisão foi tomada pela Congregação da unidade universitária, que é

¹¹ Este encontro, com periodicidade anual, tem sido realizado até o momento.

¹² No biênio 1989/1990 participei, juntamente com o professor Antonio Merisse, da elaboração do projeto do Centro de Convivência Infantil (CCI) da Unesp, assim como da sua plena instalação. Na mesma época assessoriei a implantação do CCI do Ersa-20, micro-região de Assis.



o órgão colegiado de máximo poder decisório. O debate que antecedeu à aprovação evidenciou que, mesmo no interior de um dos grupos de profissionais melhor qualificados em suas áreas específicas de saber, apareceram os argumentos mais inusitados, refletindo desde a ignorância mais primitiva, o preconceito mais poderoso aliado a posições de extremo autoritarismo.

Argumentava-se, por exemplo, que a creche, além de não ser um local saudável para a criança, quando bem montada, exigiria muito equipamento e pessoal especializado, o que oneraria as finanças da universidade. Um outro grupo de argumentos considerava que a universidade não era um local saudável para as crianças, pois poderiam ser atropeladas por carros, poderiam fugir da creche e correr outros riscos, como perderem-se no bosque. Outros argumentos davam conta de que, embora as mães trabalhadoras tivessem direito ao atendimento de creches para seus filhos, a frequência de crianças no interior da universidade traria problemas, pois, dada a natureza "barulhenta de seus comportamentos", interfeririam nas atividades de estudo dos professores que, afinal, tinham direito a locais silenciosos. Neste sentido, a creche era vista como incompatível com a atividade intelectual, por



prejudicar o bom andamento da universidade e não ser apreciada por muitos adultos. Por fim, argumentava-se que o oferecimento de creches não deveria ser uma preocupação da universidade, uma vez que ela não dispunha de verbas necessárias para cobrir suas obrigações prioritárias e nem deveria se ocupar dessa atividade, pois não era sua função.

O debate em torno da criação do CCI da UNESP, embora tenso, foi um momento extremamente rico para toda a comunidade que, ao dialogar com os especialistas em creche, pôde desconstruir mitos, afastar fantasmas, possibilitando a emergência de uma consciência crítica e bem fundamentada do ponto de vista político, social e científico, tornando mais visível a real importância da creche.

Hoje, passados todos esses anos, a convivência entre intelectuais/crianças tem-se dado de forma harmoniosa e afetiva. É comum, por exemplo, funcionários, alunos e professores se encantarem com os momentos da entrada e saída das crianças no CCI. Um outro fato, digno de nota, é que as crianças "passeiam", com frequência, de mãos dadas com suas educadoras, nos longos corredores próximos às salas de aula, salas de estudo, biblioteca e outros locais, falando baixinho e fazendo um mínimo de ruídos para não atrapalharem a



atividade dos adultos, que aprenderam a respeitar. Ao mesmo tempo, a convivência dos adultos com a creche, de forma concreta, ensinou-os a apreciar e respeitar as crianças.

Este episódio é particularmente ilustrativo porque explicita a imagem denegrida, que a creche ainda carrega, como um local inadequado para as crianças, e a conseqüente atitude contrária das pessoas, independente do nível de instrução. Por outro lado, evidencia que os preconceitos, as ideologias, assim como os temores diante do desconhecido, são passíveis de mudanças. O conhecimento, a informação e, principalmente, a constatação (vivenciada) se constituem em grande força de convencimento, de mudança de atitude e de conduta.

Após vários trabalhos com creches, algumas experiências junto à pré-escola municipal vieram reafirmar para mim que, embora mais preparadas e aceitas do que as creches, as pré-escolas reproduziam muitos dos problemas encontrado nessas instituições. Curiosamente, os problemas sempre se repetiam: sexualidade e agressividade das crianças, despreparo dos profissionais para lidar com crianças pequenas, embora na pré-escola houvesse a exigência de formação mínima de curso do magistério para exercer a profissão. O desconhecimento do



desenvolvimento das crianças de zero a seis anos não era exclusivo dos professores, mas também de diretores, orientadores e equipe de apoio (psicólogos e assistentes sociais)¹³.

Durante todo este tempo de atuação junto a instituições de educação infantil, participei também de muitas discussões, ao ministrar palestras, conferências, mini-cursos tanto em Assis, como na região, por ocasião da realização de Encontros de Educação, de profissionais de creches, pré-escolas e de saúde mental infantil.

Ao longo de vinte anos de profissão dedicados ao atendimento psicológico infantil, pude viver as várias transformações na área, assim como ser uma espécie de "ouvidora" das mais diversas demandas relacionadas à família e à instituição de educação infantil, além de ter que buscar, repetidas vezes, novos conhecimentos e experiências, avaliar e alterar a rota de minhas ações, promover debates com colegas e alunos do curso de psicologia, que sempre me acompa-

¹³ De 1994 a 1996, participei de um projeto de intervenção juntamente com uma colega de Psicologia Escolar - professora Elizabeth Gelli - e seus estagiários, através de um convênio com a Secretaria da Educação da Prefeitura Municipal de Assis. Este projeto se caracterizou pela assessoria à direção e aos professores de duas EMEIs, com um trabalho conjunto também com as Coordenadoras Pedagógicas e com a Equipe de Psicologia. Foram realizados ainda atividades junto aos pais sobre desenvolvimento infantil, o papel da família e da escola, além de debates dos usuários com a Secretaria da Saúde. Finalmente foram realizados atendimento e encaminhamento psicológico de crianças, bem como de familiares para as mais diversas áreas como: ação social, saúde, conselho tutelar e ONGs (para atendimento de crianças deficientes).



nharam nestes trabalhos. Assim sendo, ao não ocupar o lugar das certezas, das respostas, do saber - que acredito ser o lugar do pesquisador - fui levada a aprender e construir um conhecimento, a partir de cada novo problema enfrentado.

Neste longo período fui também aguçando minha escuta e dirigindo meus passos sempre no sentido de entender o que desejavam esses profissionais, esses familiares. Que aspectos de minha formação se mostravam necessários a essas trabalhadoras? Era preciso, principalmente, desvendar qual era a esfera dessas demandas: Conhecimento sobre desenvolvimento infantil? Saber quais métodos ou técnicas (receitas) de educação são mais adequados à pequena infância? Saber qual a opinião de uma psicóloga clínica sobre o papel da família e da instituição? Saber que danos ou que ganhos psicológicos pode causar a instituição para uma criança pequena? Encontrar cumplicidade no exercício de uma tarefa tão árdua como cuidar/educar uma criança pequena? Buscar alívio para a culpa por exercer uma profissão tão ambígua, em que ainda restam dúvidas sobre o que é melhor para a criança (a família ou o cuidado alternativo)? Discutir e tentar apreender sobre como lidar com a emoção infantil? Aprender a desvendar quão misteriosa é essa tal de infância?



Diante de tantas possibilidades, arrisco uma hipótese genérica, que deve ser melhor pesquisada: as demandas que tenho recebido parecem constituir uma espécie de emaranhado, um tecido em que se entrelaçam todos esses fios. Diferentemente de uma colcha de retalhos, em que cada parte constitui um todo e as partes só se relacionam tangencialmente, entre si, o trabalho com crianças pequenas, mães e profissionais ensinou-me que os fios do tecido, ao se entrelaçarem formam diferentes cores e diferentes texturas. Assim me parece o campo da educação infantil, tão belo, tão misterioso, e desvendá-lo tem sido o grande desafio de minha carreira profissional.

Atualmente, continuo atendendo em programas de saúde mental infantil públicos e a grande geradora de encaminhamentos continua sendo a escola. Percebo que este trabalho se torna improdutivo se não houver, por parte da escola, ações pedagógicas convergentes, além da necessidade da colaboração de algum adulto da família ou fora dela para acompanhar a criança neste tipo de atendimento. Uma outra questão que se coloca no atendimento de crianças de zero a seis anos, ou mesmo das primeiras séries do primeiro grau, é a necessidade de ações multidisciplinares articuladas entre si, além de



ações interinstitucionais quando necessárias¹⁴. Penso que o trabalho isolado do psicólogo clínico infantil, assim como dos educadores, está definitivamente ultrapassado e o entendimento da questão escolar se mostra uma necessidade, quando do atendimento psicológico infantil.

Os exemplos de alguns atendimentos psicológicos de crianças, assim como os relatos de experiências em creches e pré-escolas, acima citados, puderam apontar que o trabalho com crianças pequenas possui inúmeros aspectos que, implicam trabalhos específicos, tanto em nível técnico quanto político. Entretanto, um aspecto que passou a merecer minha atenção tem sido o dos **profissionais que trabalham em instituições de educação infantil**.

Os referidos profissionais realizam um trabalho de extrema relevância para a constituição de uma sociedade mais democrática sem, no entanto, possuírem o preparo necessário para o exercício profissional. Assim como não se organizam em associações ou sindicatos, não reivindicam direitos, nem buscam aperfeiçoamento pessoal e profissional, permitem-se

¹⁴ Este tipo de dado pode ser demonstrado durante os anos de 1995 e 1996, quando o Projeto Multidisciplinar de Intervenção no Ciclo Básico foi desenvolvido junto à EEPG "Dom Antonio" integrando várias secretarias municipais (Saúde, Educação, Ação Social), além da Secretaria Estadual de Educação e do Conselho Tutelar. Este trabalho foi por mim compartilhado com os professores de Psicologia Escolar Carlos Rodrigues Ladeia e Nelson Pedro da Silva, da UNESP.



todo tipo de exploração pessoal e profissional. Enfim, acabam por transformar sua força de trabalho num desserviço a uma sociedade mais justa e igualitária, certamente sem ter consciência disso, na medida em que não dominam estratégias para transformação de seu ambiente de trabalho, assim como não conseguem ter uma ação emancipadora para sua categoria profissional, para os seus educandos e a comunidade na qual se inserem. Esse despreparo é especialmente sério porque a intervenção do profissional de educação infantil incide num momento evolutivo da criança que já foi e está sendo demonstrado pela ciência como o período mais importante na vida de um ser humano. Por essa razão, a educação infantil deveria ser considerada estratégica e merecer investimentos prioritários de toda uma sociedade que se pretende democrática.

No caso das pré-escolas, como já foi mencionado, as professoras possuem as mais variadas formações escolares, indo do primeiro grau incompleto até o curso superior completo. No contexto por mim estudado, a grande maioria faz o curso de magistério de segundo grau, especializa-se em pré-escola, mas tal formação não lhes oferece o conhecimento necessário para seu desempenho profissional.



Em pesquisa já realizada nesse tipo de instituição (Mattioli, 1993), pude perceber que, mesmo na década de noventa, a formação desses profissionais está ainda muito voltada para o desenvolvimento cognitivo da criança de seis anos de idade, que constituía o antigo pré-primário, ou seja, dentro da concepção de pré-escola como um momento de preparação para a alfabetização futura ou uma espécie de "prevenção" contra o fracasso escolar, portanto, compensatória. Foi comum perceber, por exemplo, que as professoras, de maternal até o jardim II, possuem uma expectativa de lidar com uma criança com desenvolvimento esperado para seis anos de idade. O comportamento dessas professoras tem uma variação de dois extremos: ou exigem da criança aquilo que ainda não são capazes de realizar, ou se perdem em atividades recreativas por não saberem como lidar com cada faixa etária. Os profissionais de creche possuem, na maior parte das vezes, qualificação ainda inferior à dos professores de pré-escola.

Em pesquisa bibliográfica realizada nos últimos anos, foi possível observar que existe muita literatura sobre a formação de professores, abordada sob as mais variadas óticas. Ocorre que o grande volume de trabalhos se refere quase que exclusivamente ao professor de primeiro grau. Com



relação ao professor de pré-escola, a literatura é menos freqüente, pois a formação dele é a mesma daqueles que irão trabalhar com as séries iniciais do primeiro grau.

A criança de zero a seis anos possui especificidades muito diversas daquelas de primeiro grau. É um período do desenvolvimento em que a criança vivencia rápidas mudanças na forma de se comportar e se relacionar com a realidade externa. Trata-se de um momento em que a mesma precisa de muita ajuda externa para realizar sua rotina diária como higiene corporal, horário e definição sobre o sono e a alimentação, além da dependência para locomoção. O choro é também uma forma de expressão, uma linguagem pré-verbal muito presente em crianças desta idade, como forma de lidar com as frustrações, principalmente aquelas decorrentes da colocação de limites externos, pois é nessa faixa de idade que a criança aprende a ter que renunciar a alguns desejos, para que possa ser aceita pelo adulto e pelos seus pares.

Em síntese, este é o momento da entrada da criança na cultura, é o momento da socialização da criança para além dos limites de sua casa e de suas relações familiares.

Uma outra característica dessa faixa etária é a de que a criança estabelece uma relação bastante próxima entre fan-



tasia e realidade e, gradativamente, vai se modificando, saindo de um mundo povoado de fantasias por exigências internas, vinda de seus impulsos internos. Na medida em que vai aprendendo a controlar estes impulsos, estará se aproximando mais da realidade externa, do mundo dos adultos.

Assim sendo, o profissional que irá trabalhar com essa faixa etária precisaria ter uma formação diferenciada dos professores de outros níveis de escolaridade, pois o objeto de suas ações - a criança pequena - possui exigências diferentes. Tal formação deveria levar em conta que o educador de crianças de zero a seis anos irá se deparar com questões emocionais primitivas da criança, exigindo dele intervenções e atitudes que estão diretamente relacionadas com suas próprias emoções, que nem sempre são conscientes e, por essa razão, estão sujeitas a fugir ao seu controle.

Marília Amorim(1986), em seu livro **ATIREI O PAU NO GATO -a pré-escola em serviço**, considera uma questão de extrema pertinência para ilustrar o mundo da criança quando esta entra na pré-escola: "No começo, não tem muito assunto não. A criança chega à escola, por volta dos dois anos, bastante ressabiada. Que diabo de lugar é esse? Cadê a minha mãe? O que eu faço com essa gente toda? De poucas palavras, ela



chora, esperneia, fica num canto(...)Se fosse adulto, a gente sentava e conversava. Aqui não. Ainda não é através da linguagem que as coisas se resolvem. Como dizem as professoras, no período de adaptação, a gente trabalha mesmo é com xixi, cocô, meleca, roupa molhada e lanche derramado. É no fazer coisas juntas, no contato, cuidado e carinho **corpo-rais**, que criança e professora se aproximam, tornam-se amigas"(Op.cit. p. 19).

O contato corporal entre professor/alunos, que permeia grande parte do cotidiano da educação infantil, é um assunto que se encontra praticamente ausente na literatura especializada. Muitas vezes no próprio estágio de alunos de magistério pré-escolar, estes apenas observam as ações da professora, sem entrar em contato direto com as crianças. Dessa maneira, o futuro professor não traz, em sua bagagem de conhecimentos e experiências, este tipo de vivência, colocando sua formação apenas no plano teórico.

Uma das questões apontadas por várias pesquisas sobre a formação do professor é que ele próprio é formado dentro de um sistema educacional que dissocia a teoria da prática, reproduzindo esta mesma fórmula com seus alunos. Na pré-escola este fato se torna ainda mais flagrante pois, por não lidar



somente com aspectos mais intelectualizados, o professor se depara freqüentemente com situações sócio-afetivas para as quais não dispõe de preparo para resolver, situações essas que o levam a utilizar-se do senso comum e da auto-referência, que nem sempre são de bom senso.



3. Contextualizando o problema

3.1. A Infância através dos tempos

3.1.1. Do "bichinho de estimação" ao ser cidadão

Como já foi apontado anteriormente, para uma compreensão das questões atuais ligadas à criança de zero a seis anos, torna-se necessário ir em busca de dados nos diferentes momentos históricos, se considerarmos a criança como um ser histórico, que se constrói de diferentes maneiras, em cada sociedade e em cada época.

Uma constatação dessa concepção histórica de infância é o fato de que, até o século XVIII, a criança não se constituía em fonte de preocupação da sociedade e era considerada muito diferente do que se conhece hoje. Tanto a natalidade quanto a mortalidade infantil assumiam níveis alarmantes, se considerados em relação aos dias atuais. As família ou a sociedade como um todo não percebiam uma razão para cuidar e



educar suas crianças, pois não havia uma noção de quantas delas sobreviveriam. O abandono de crianças era também uma prática sem questionamento.

Até o século XVII, o modelo predominante de família, na sociedade ocidental, era do tipo patriarcal, constituída por inúmeras pessoas(até 200 pessoas), juntando, além de parentes consangüíneos, escravos, agregados, sem uma obrigatoriedade de laços afetivos. O senhor feudal era a autoridade máxima e a ele era devido apenas respeito e temor. Não havia também, neste tipo de família, divisão de papéis sexuais, assim como a divisão entre o mundo público e o privado. No interior dessas grandes famílias eram realizadas transações comerciais, festas, como se fossem uma continuidade do mundo exterior. As crianças misturavam-se com os adultos em todas as atividades, inclusive participando de brincadeiras sexuais. Embora não fossem objeto de preocupação, as crianças eram paparicadas pelos adultos e se constituíam em uma espécie de "bichinhos de estimação", que o adulto afagava apenas quando isto lhe interessasse. Ainda não havia escolas, de modo que a aprendizagem da criança se dava através da experiência direta com os servos. Algumas práticas eram muito comuns, como a amamentação ser realizada por amas-de-leite ou escravas, e a "educação" da criança pequena(até os sete anos de idade) ser delegada a uma família estranha.



As tranformações sócio-econômicas ocorridas na sociedade ocidental a partir do século XVIII, caracterizadas pelo sistema capitalista monopolista e depois concorrencial substituindo o sistema feudal, e com o início da revolução industrial, trouxeram como consequência uma nova ordenação das estruturas de poder(Estado)e, tiveram também seus desdobramentos em relação à família.

As grandes famílias patriarcais deram lugar ao surgimento da família nuclear, constituída apenas pelo pai, mãe e filhos, representando uma significativa diminuição do número de seus membros, e teve como consequência a intimidade entre os mesmos e o desenvolvimento de fortes laços afetivos. A família nuclear apresentou outras características como a marcante tendência de se tornar privativa, separando-se do mundo social e profissional. Essas modificações contribuíram, de modo significativo, para que o grupo familiar contemporâneo se isolasse nos limites de seus lares, alterando, dessa maneira, a socialização de suas crianças(Ariès, 1973; Poster, 1978).

A literatura sobre família, por exemplo, (Adorno & Horkeimer, 1956; Ariès, 1973; Poster, 1978; Freire Costa, 1979) retrata as transformações ocorridas nesta forma de agrupamento humano a partir do século XVIII e, particularmente no aspecto da educação e do cuidado infantil, em que



as condutas eram fortemente influenciadas por fatores políticos e econômicos. Sendo condutas historicamente mutáveis, ora a família foi absolutamente indiferente às crianças, não as diferenciando dos adultos; ora foi considerada "nefasta" à educação da criança; ora foi tida como o local por excelência da educação e da formação moral.

Em nossos dias, nas sociedades industriais mais avançadas, a família tem sofrido mudanças estruturais importantes, restringindo-se, muitas vezes, o número de seus membros a apenas um dos cônjuges e um único filho. A educação infantil nestas sociedades mais avançadas tem sido identificada como tarefa não só de competência familiar, mas também como um investimento de toda a sociedade.

A trajetória social da mulher é um outro fator que, do ponto de vista histórico, tem indicado, por sua vez, que a ênfase no cuidado infantil pela mãe e a conseqüente importância atribuída à relação mãe-filho, e até mesmo a crença nos dons naturais da mulher para o exercício da maternidade, foram condutas determinadas em função de interesses econômicos e políticos.

Na Idade Média, a função da mulher se restringia, na maior parte das vezes, aos compromissos sociais do marido; após o século XVIII, as modificações na família e, principalmente o movimento higienista, destinaram à mulher as funções da maternidade; no século XIX, com o advento da



revolução industrial, a mulher foi identificada como mão-de-obra mais disponível e barata, de modo que o cuidado das crianças foi destinado a instituições para liberá-la para o trabalho. No século XX, durante as duas Grandes Guerras mundiais, as mulheres novamente foram conclamadas ao trabalho, substituindo seus parceiros na indústria bélica, garantindo-lhes também a permanência nos campos de batalha. No pós-guerra, ajudaram a reconstruir as cidades destroçadas. Nesse período contaram com o apoio governamental, que criou instituições para cuidar das crianças, enquanto suas mães trabalhavam. Na década de cinquenta, finda a Guerra e a reconstrução das cidades (principalmente da Europa) os homens retornaram aos seus postos (como foi o caso dos Estados Unidos da América). O mercado de trabalho se encontrava saturado, era alto o índice de desemprego, não havia trabalho para todos - era premente retirar a mulher desse mercado de trabalho e fazê-la retornar aos serviços domésticos.

As pesquisas de Spitz (1944) sobre conseqüências da institucionalização de crianças órfãs de guerra ou abandonadas informavam os efeitos danosos dessa vivência institucional para as mesmas. Os debates político-científicos se ampliaram a respeito do assunto e a ONU resolveu encomendar uma pesquisa ao psicanalista inglês John Bowlby, em 1951. Assim como Spitz, Bowlby estudou crianças órfãs e abandonadas que viviam em orfanatos, informando à sociedade sobre os danos



irreversíveis da ausência materna no cuidado dos filhos (Rossetti Ferreira, 1984; Azambuja, 1986). O momento político e econômico do pós-guerra foi propício para a propagação desse tipo de dados que acabaram por se generalizar mesmo quando não se tratava de orfanatos ou de crianças órfãs e abandonadas. Praticamente todas as modalidades de cuidado alternativo infantil foram identificadas como perigosas. Os resultados dessas pesquisas contribuíram de modo exemplar para retirar a mulher do mercado de trabalho e até hoje ainda têm seus reflexos em relação ao trabalho feminino.

A história das instituições de guarda e educação de crianças está intimamente relacionada às questões da trajetória da mulher e às transformações ocorridas na família. Como já foi apontado, após o século XVIII, a família tornou-se nuclear, surgiu o "sentimento de família" e o "sentimento de infância" (Ariès, 1973). A partir de então, tanto o Estado quanto o clero e a própria família passaram a desenvolver ações no sentido de proteção à infância¹⁹.

As primeiras creches e salas de asilo foram criadas com o intuito de diminuir a mortalidade infantil e liberar mulheres camponesas para o trabalho. As creches, em sua maioria, criadas e mantidas pela Igreja Católica, destinavam-se a abrigar crianças pobres e abandonadas, mas desde

¹⁹ Esta "proteção" não trazia uma preocupação meramente humanitária, mas traduzia uma nova preocupação, que era garantir a formação de trabalhadores com competência técnica e obediência ao novo Estado que se formava, de modo que a educação de crianças se transformou em uma preocupação de todos os segmentos da sociedade. Ao lado disso havia uma determinação de "moralização dos costumes".



seu início funcionaram como instrumento de moralização da pobreza e, principalmente, como controle disciplinar das mães (Mozère & Bachelet, 1981).

Assim, desde sua origem (1844) as creches foram marcadas pelo estigma de depositário de crianças abandonadas pelas mães, sem se levar em conta a qualidade de vida dessas famílias e dessas mulheres. Todavia, contrariamente ao que se esperava, nesta época as creches não resultaram em diminuição da mortalidade infantil, pois eram instituições com precárias condições de funcionamento. Sua imagem de abandono e morte de crianças só teve alguma alteração a partir de meados do século XIX, quando os avanços da Medicina, particularmente com a possibilidade de esterilização do leite, contribuíram para a diminuição da mortalidade na infância, tanto dentro quanto fora das creches (Davidson & Maguin, 1983).

Nesta mesma época foram criados os jardins-de-infância, cuja preocupação era a educação global de crianças das camadas mais altas da população. As classes de escola maternal foram também criadas como alternativas de atendimento infantil, com o intuito de modificar a imagem negativa das creches, mas passaram a se dedicar à educação escolar de crianças, filhas do proletariado, a partir de meados do século XIX.



As escolas maternas se diferenciavam das creches e pré-escolas não somente pelo tipo de usuário mas, principalmente, pelo caráter alfabetizador que passou a imprimir junto às crianças (Kishimoto, 1986).

Na segunda metade do século XIX, com o crescimento do processo de industrialização e urbanização da sociedade ocidental, houve um incremento das creches - agora sob a influência do poder e da experimentação da Medicina - motivado pelo interesse empresarial em liberar as mulheres para o trabalho nas indústrias, e também pelo interesse dos governantes em relação ao crescimento econômico de seus países. Tal situação, entretanto, foi pouco duradoura, pois o desemprego não tardou a aparecer e a mão-de-obra feminina se mostrava como a mais descartável. Paralelamente a isso, o movimento higienista normatizava o papel social da mulher, atribuindo-lhe como função principal a maternidade e a educação dos filhos.

No final do século XIX, o impacto que tiveram as formulações psicanalíticas sobre o psiquismo feminino, identificando a mulher como menos capaz para a sublimação intelectual que o homem e mais afeita às tarefas da "maternagem" e dos assuntos domésticos, acabou por tornar "verdade científica" uma situação que já era socialmente constatada e ideologicamente utilizada. Este fato contribuiu para refrear o trabalho feminino fora de casa e, conseqüentemente, para



desestimular o cuidado alternativo de crianças em instituições.

No bloco de países socialistas que passaram a integrar parte da Europa e da Ásia, a partir da década de vinte deste século, o cuidado de crianças, assim como o trabalho das mulheres, tiveram um novo reordenamento no sentido da educação de crianças ser entendida como de competência do Estado e das mulheres serem tratadas com os mesmos direitos que os homens. Esta nova forma de abordagem das questões femininas e da infância, além de significarem grandes avanços nestes setores, contribuindo principalmente para o desvendamento ideológico de práticas seculares, teve seu papel preponderante no estabelecimento dos direitos das mulheres e, principalmente, dos direitos da criança, consagrado por documento da Organização das Nações Unidas (ONU).

Resumidamente, podemos perceber que a criança teve uma história que se caracterizou pela época do descaso e da utilização da mesma como um "bichinho de estimação", seguida pela visão de mão de obra do futuro, para então comparecer como um "estorvo" para o desenvolvimento industrial, e finalmente para ascender ao posto de cidadã, a partir de meados da década de cinquenta deste século.

No Brasil, os meandros da educação infantil tiveram um percurso parecido com o que houve na Europa e Estados Unidos, embora nosso país não tenha tido o envolvimento com as



Grandes Guerras, como estes países. A grosso modo, as crianças pobres brasileiras, até o final do século XVIII, eram abrigadas em orfanatos do tipo "Casa da Roda", em que se misturavam crianças órfãs, abandonadas, filhos ilegítimos e filhos de escravas. Assim como na Europa, os jardins de infância foram criados no final do século XVIII e tinham as mesmas características européias, a saber, preocupação educacional com as crianças das camadas mais altas da população. As classes de escola maternal também tiveram uma ação alfabetizadora para filhos de trabalhadoras e as creches tinham como função o assistencialismo para crianças das camadas populares, sendo também influenciadas pela área da saúde e higiene, assim como pelo campo ideológico que acompanharam essas práticas. O número de crianças atendidas em todos estes tipos de instituição nunca significou uma clientela expressiva, pois a maior parte das crianças brasileiras foi educada por suas respectivas famílias (Kramer, 1982 e Kishimoto, 1986).

Como veremos no capítulo seguinte, somente a partir do final da década de setenta e início da década de oitenta é que as mulheres brasileiras passaram a participar mais expressivamente do trabalho fora de casa e começou a entrar em cena dos debates políticos a questão das crianças, culminando com a garantia dos direitos destas como cidadãs, por ocasião da aprovação da Constituição Federal de 1988.



3.1.2. Educação infantil: um reino de ambigüidades

Compartilhar a educação da criança pequena com instituições, mesmo as do tipo pré-escola, ainda hoje gera fortes sentimentos de ambigüidade e culpa nas mães, pois dividir a tarefa do cuidado dos filhos com agentes socializadores extra-familiares ainda é vivido pelas mães como um ato de abandono, havendo também a preocupação de que essa experiência possa ter conseqüências negativas para a criança (Mattioli, 1988).

Estudos realizados em creches francesas (Jacquey, 1984; Mozère & Aubert, 1977) mostraram que o sentimento de culpa das mães que se utilizam desses equipamentos é também decorrente de atitudes de profissionais e da própria posição institucional diante da educação e guarda da criança pequena. Assim, a culpabilidade da mãe é produzida e reproduzida no âmbito da própria creche. Foi verificado, por exemplo, que muitos profissionais que trabalham em creches acreditam que o melhor local para a educação da criança pequena é junto à mãe.

Um outro dado apontado pelas pesquisas de Marie Jo-Jacquey (1984) é o de que o profissional de creche em geral também demonstra sentimento de culpa em relação à criança,



na medida em que, por entender que o melhor local para a pequena infância é o cuidado materno, ao tentar substituir a mãe, sente-se em falta para com a criança, pois acredita que, por mais que se esforce, jamais conseguirá suprir as necessidades desta, assim como se estivesse lhe oferecendo um cuidado de segunda categoria. Esse fato, segundo a autora, além do mal-estar causado na pajem, revela um sentimento que acaba por ter seus reflexos também na criança. É comum, por exemplo, crianças que choram tanto para se desligarem de suas mães na entrada da creche, como para se desligarem de suas pajens no final do dia. Esse choro é entendido pela autora como uma reação de insegurança da criança, não pelo fato de freqüentar a creche, mas por captar a perplexidade e o mal-estar dos adultos que a cercam: de um lado, a mãe, e, do outro, a pajem - ambas sentindo-se culpadas e em falta para com a criança.

Um outro fato que contribui para a culpabilidade da mãe diante da creche foi estudado por Mozère & Aubert (1977), que observaram a postura de muitas creches como de censura em relação às mães que se utilizam desses equipamentos em dias em que poderiam não fazê-lo. Uma creche municipal de Paris, por exemplo, criticou severamente uma mãe que levou seu filho à creche num dia de folga de seu trabalho.

Minha experiência neste tipo de instituição tem corroborado esses dados, sendo comum a crítica de pajens e diri-



gentes de creches às mães que não estejam trabalhando fora, mesmo que estejam temporariamente desempregadas ou em busca de um novo emprego e, neste período, se utilizem das creches. Por outro lado, tenho também observado que muitas mães não levam seus filhos à creche ou pré-escola quando faltam ao trabalho, chegando mesmo a retirá-los temporariamente em seus períodos de férias.

Em estudo já citado sobre os sentimentos desenvolvidos pelas mães ao colocarem seus filhos na escola maternal (Mattioli, 1988), pude perceber que muitas das situações relatadas pelas pesquisas sobre a relação entre a mãe e a creche podem também ser observadas no contexto da relação entre a mãe e a escola maternal. Algumas mães mostram-se ambíguas ao compartilharem a tarefa do cuidado do filho com a professora, apesar de desejarem este compartilhar. Por outro lado, deixar a criança na escola maternal pode significar, para outras mães, a idéia de abandono do filho ou o temor de que lhe atribuam tal intenção. Representa ainda o risco da divisão do poder feminino que se encontra centrado nas tarefas domésticas e na educação dos filhos, além de poder significar a ameaça da perda do afeto do filho e, com isso, a conseqüente idéia da mãe ser abandonada por ele. Frequentemente a mãe se percebe desqualificada enquanto educadora em relação à professora, pois sente que precisa



executar uma tarefa para a qual não se sente capacitada - a estimulação psicopedagógica da criança.

A análise das orientações psicológicas acerca da infância evidencia que o mesmo saber que elege a mãe como figura imprescindível para o desenvolvimento infantil - do ponto de vista afetivo - a desqualifica enquanto educadora - do ponto de vista cognitivo.

Se as pajens das creches mostram-se culpadas e também contribuem para culpabilizar as mães que se utilizam desses equipamentos; se a instituição-creche recrimina mães que deixam seus filhos nesses locais em seus dias de folga, reproduzindo, dessa forma, uma postura da própria sociedade que tende a enquadrar a mulher precipuamente nos limites do doméstico, da maternidade e da educação dos filhos, não caberia um questionamento dessa mesma ordem em relação às professoras e demais profissionais da pré-escola? Qual deve ser, por exemplo, a percepção da professora em relação às mães que se utilizam da escola maternal sem que, para isso, tenham impedimentos como o trabalho fora de casa? Sendo também mulher, e na maior parte das vezes mãe, qual será a percepção dessa professora acerca do melhor local para se dar a educação infantil - o lar, na companhia da mãe ou a escola, em sua companhia? Caso entenda que o melhor para a criança é a companhia da mãe, que sentimentos pode desenvolver a pro-



fessora de pré-escola ao cuidar dos filhos de outras mulheres?

Estudos recentes neste setor apontam, todavia, que apesar de haver uma certa consciência da importância da socialização da criança pequena fora da família, a entrada da criança na escola maternal ainda é geradora de fortes tensões e conflitos, sentimentos de culpa e ambigüidade por parte da família, especialmente da mãe.

Estes mesmos estudos indicam que a educação infantil, tanto do ponto de vista da família quanto das instituições que atendem a criança pequena, se constitui num terreno de expectativas mútuas difusas, pouco explicitadas, resultando num verdadeiro reino de ambigüidades. Ocorre que, neste setor, há a convergência de uma série de fatores, que acabam por transformar as ações ligadas à educação e guarda da criança pequena em alvos facilmente manipuláveis por interesses ideológicos, nos diferentes momentos históricos (Mattioli, 1988).

Um fato que também se observa em relação à educação infantil é a inexistência de cursos regulares de formação específica para estes profissionais, com o preparo necessário para trabalhar com crianças menores de seis anos de idade. O que existe são as tradicionais habilitações em pré-escola nos cursos de Pedagogia, mas a maior parte dos professores



freqüentam cursos de magistério, em nível médio, com especialização em pré-escola, destinados a professores de primeiro grau para ministrarem aulas para as classes de pré-primário, portanto, para crianças de seis anos de idade. Esta ausência de instituições específicas, formadoras de profissionais da educação infantil, se conjuga ao pequeno número de pesquisas na área, assim como se reflete na falta de uma política solidamente estruturada para a educação infantil²⁰. O que se constata também é que até mesmo os dados de pesquisas já existentes em Psicologia Infantil não têm sido suficientemente aproveitados e adaptados pela Pedagogia de modo a resultar em metodologias adequadas a serem aplicadas pelas instituições de educação infantil. O que tenho observado, neste aspecto, é que a maior parte das pré-escolas não possui uma proposta pedagógica definida e esse fato sequer faz parte das preocupações da escola e muito menos das famílias que as utilizam (Mattioli, 1988; Baumgarten, 1979).

A educação infantil se constitui, portanto, numa espécie de emaranhado, em que se misturam as formulações científicas, ideologicamente comprometidas, acerca da maternidade e do cuidado infantil, os movimentos contrários à emancipação da mulher, os mitos criados ao longo da história sobre a relação mãe-filho, as contradições das teorias psicológicas

²⁰ A questão das políticas públicas em relação à educação infantil será objeto deste estudo no capítulo seguinte.



sobre o desenvolvimento infantil, a imagem negativa das instituições que cuidam de crianças pequenas (creches), as limitações da Pedagogia face às próprias incertezas da Psicologia, além do não envolvimento do poder público no sentido de desenvolver políticas que considerem a educação como um processo mais globalizante e que, portanto, deveria ser um investimento desde a mais tenra infância.

A literatura sobre a educação infantil, em nosso país, se tornou mais numerosa a partir da década de noventa, sendo o momento atual caracterizado pela necessidade de revisão teórica, com uma tendência para os estudos multidisciplinares como forma de dar conta da educação infantil enquanto fenômeno que requer o envolvimento de várias áreas do conhecimento humano.

As orientações psicológicas existentes a respeito da pequena infância têm-se mostrado contraditórias e já não conseguem mais dar conta das transformações ocorridas na família e nas instituições de educação infantil, assim como das novas expectativas das mulheres. Há, ainda, o impasse criado pelas mais recentes pesquisas sobre o desenvolvimento infantil acerca de antigas formulações tanto da Puericultura quanto da Psicologia (Perosa, 1985).

A educação infantil tem sido pautada, na atualidade, por duas grandes vertentes teóricas cuja integração, na prática, tem mostrado algumas dificuldades. Por um lado, já se



encontra bastante difundida a vertente psicanalítica sobre o desenvolvimento infantil, enfatizando a importância dos primeiros anos de vida para o futuro do indivíduo, sugerindo condutas desejáveis do adulto em relação à criança para que ela se desenvolva de forma harmoniosa, possibilitando a instalação do vínculo afetivo e das relações objetais, que serão a base de sua conduta subsequente. Nesse contexto, as relações de apego com a figura materna, a convivência íntima da mãe com o filho pequeno é a condição fundamental para o desenvolvimento saudável da criança (Bowlby, 1951; Spitz, 1944; Klein et alii, 1936). Por outro lado, já se assimilou também a idéia veiculada pela vertente construtivista sobre a importância de outros estímulos ambientais, além do contato com a figura materna, que também são responsáveis pelo desenvolvimento infantil, no sentido de propiciar importantes processos de aprendizagem. Stamback (1983) apud Perosa, (1985), apoiada nesses pressupostos, aponta, com suas pesquisas, para a importância da convivência da criança com seus pares desde tenra idade, como fator indispensável para o desenvolvimento infantil saudável.

Com efeito, o que resulta na prática da educação infantil - quer seja no interior da família, quer seja em instituições - é que estas vertentes psicológicas sobre o desenvolvimento infantil acabam por produzir uma verdadeira dicotomia de condutas. Parece haver um certo consenso de que as



questões afetivas são de ordem familiar. À instituição educacional cabe a tarefa de fornecer as condições necessárias para o desenvolvimento de aprendizagens ou habilidades mais intelectualizadas.

Em geral, a mãe só se reconhece enquanto pessoa capaz de dar afeto à criança, de cuidar-lhe, de suprir suas necessidades mais primitivas. No que se refere à estimulação da criança (cognitiva, social, psicomotora), a mãe se percebe com poucas condições de executá-la, pois já assimilou a idéia de que a criança necessita de estimulação específica (e diferente, portanto, daquela que pode oferecer), precisa contar com objetos adequados como os brinquedos pedagógicos) e ter uma pessoa especializada que, em geral, a mãe reconhece na professora (Mattioli, 1988).

Percebendo-se incompetentes para desenvolver habilidades mais intelectualizadas com os filhos, muitas vezes as mães recorrem à escola com esse objetivo. Essa mesma noção serve como veículo de propaganda de muitas escolas para justificar a pertinência da escolaridade precoce da criança. É importante lembrar que essas condutas e concepções têm sido produzidas por uma certa "cultura psicológica", largamente consumida pela classe média, especialmente influenciável pela mídia (Novelino, 1987).



3.2. A educação infantil no Brasil , na atualidade

3.2.1. Educação infantil e legislação brasileira

Quando a educação infantil é considerada do ponto de vista da legislação brasileira, o quadro se mostra muito avançado e animador: "Na área da legislação, nossa atuação tem sido pioneira e exemplar (infelizmente na prática se dá o contrário" (Didonet, 1996, p.1).

Algumas outras considerações a respeito da legislação na educação me parecem oportunas de serem citadas ao iniciar este item, na medida em que podem servir como um referencial de análise da educação infantil. Assim sendo, Demerval Saviani faz os seguintes comentários: "Para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso analisar o contexto. Não basta ler nas linhas; é preciso ler nas entrelinhas" (Demerval Saviani, apud Editorial do Jornal da APEOESP, 1997).



Uma outra colocação bastante esclarecedora, é feita por Otaíza Romanelli: "Nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo de progresso da sociedade, por mais retrógrada que seja" (Otaíza Romanelli, apud Editorial do Jornal da APEOESP, março de 1997).

Alguns marcos históricos são particularmente ilustrativos quando se pretende situar a questão da pequena infância tanto na sociedade brasileira quanto na humanidade em geral. Muitos estudos e pesquisas já mostraram as concepções de infância e de família como historicamente determinadas e como tal, tiveram nos vários momentos e nas diferentes sociedades, tratamento diferenciado²¹.

No século vinte, talvez tenha ocorrido uma das maiores conquistas da humanidade quando, em 1951, foi aprovada a Declaração dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (Didonet, 1996), ainda sob o impacto dos horrores da Segunda Guerra Mundial. Transformar o ser humano num ser que possui direitos, independente de sua raça, cor, sexo, religião, idade, criando mecanismos para que tais direitos sejam preservados e cumpridos é uma nova concepção de homem e de mundo, na qual se compreende o homem como cidadão, com deve-

²¹ A este respeito, ver História Social da Criança e da Família de Phillippe Ariès, Ordem Médica, Norma Familiar de Jurandir Freire Costa, Teoria Crítica da Família de Mark Poster, entre outros.



res e direitos em relação à sociedade em que vive e o Estado passa a ser o guardião dessa cidadania.

Aparentemente estes Direitos Humanos estariam salvaguardando todo o cidadão, fosse ele uma criança um adulto ou um ancião. Na prática, porém, não foi isso que ocorreu, sendo necessária uma Declaração dos Direitos da Criança para que a situação da criança saísse das condutas medievais. Uma só declaração também não foi suficiente para que se mudasse uma prática secular, na qual a criança não era reconhecida como ser humano, sofrendo todo tipo de discriminação, desca-so e violência. Assim, foram ocorrendo sucessivamente ações como a Convenção dos Direitos da Criança, o Ano Internacional da criança, a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, sempre num esforço entre nações para que as crianças do mundo todo tivessem tratamento mais "humano".

No Brasil, alguns acontecimentos marcaram também uma certa sintonia com os avanços democráticos mundiais. Assim, podemos situar a instalação da Constituinte, em meados da década de oitenta, como um momento privilegiado, em que se debateu com seriedade a questão da infância, em conjunto com todos os demais itens que deveriam ser assegurados na Constituição Federal, promulgada em 1988. Foram imensos os esforços de alguns setores mais organizados da sociedade como o movimento de mulheres, setores mais progressistas da Igre-



ja, assim como partidos políticos de esquerda, identificados com esta causa, para que a referida constituição contemplasse um tema específico sobre a criança pequena. Assim sendo, o item 227 da referida Constituição estabelece os direitos da criança "à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária". Estabelece ainda que "é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, o cumprimento desses direitos, bem como colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão".

Em 13 de julho de 1990, baseando-se na Constituição Federal, foi aprovada uma lei federal de nº.8.069 estabelecendo o Estatuto da Criança e do Adolescente, que por sua vez disciplina a criação e implementação dos Conselhos Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente e do Conselho Tutelar.

Os Conselhos Estaduais e Municipais são constituídos por representantes do Poder Público e da Sociedade Civil (através de sindicatos, entidades de classe e de organizações não governamentais), são deliberativos e têm como função principal propor e gerenciar todas as ações ligadas à infância e adolescência desde a administração de recursos



financeiros a eles destinados até a viabilização e forma de utilizá-los. Os Conselhos Tutelares possuem uma unidade em cada município e são os executores do que rege o Estatuto e do que deliberam os conselhos estaduais e municipais, sendo que suas ações são autônomas, no sentido de fazer cumprir os Direitos da Criança e do Adolescente, de forma ágil e não burocrática.

A partir de 1989, outro documento passou também a ser debatido em nível nacional no sentido de assegurar, entre outros, os direitos constitucionais das crianças. É a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que tem como competência detalhar e assegurar, entre outros assuntos educacionais, a educação da criança de zero a seis anos.

Enquanto a LDB passou por acirrados debates (que se prolongaram por oito anos), com emendas e reformas que chegaram quase a desconfigurar o texto inicial, a sociedade civil continuou a pressionar o poder público, especialmente nos itens referentes à educação da criança pequena, pois este nível educacional é o mais desconhecido para a sociedade brasileira, que pela primeira vez irá incluí-lo na Carta Magna, demandando, por essa razão, muitas pesquisas e levantamentos para subsidiar o texto da nova LDB.

O ano de 1993 representa para a Educação Infantil um marco importante pois foi realizada em Belo Horizonte(MG)



uma reunião que buscava identificar as questões prioritárias deste setor educacional. Nesta reunião estava presente o Ministério de Educação e dos Desportos, que não só se sensibilizou com este debate, como criou neste mesmo ano a COEDI (Comissão de Educação Infantil) com a incumbência de formular e implementar uma Política Nacional de Educação Infantil. Os trabalhos desta comissão incluíram desde um diagnóstico da situação da pequena infância no país até reuniões e debates com especialistas da área, de modo a reunir as pesquisas, a produção de conhecimento na área, assim como conhecer as práticas dos mais diversos pontos do país. Este espírito de debate levou o MEC a realizar o I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, realizado em agosto de 1995, reunindo especialistas nacionais e internacionais, que reiteraram a necessidade do MEC dispor de um banco de dados sobre entidades (públicas, privadas, ONGs, religiosas) que oferecem atendimento à pequena infância, que percentual da população conta com estes serviços, quantos e quais profissionais trabalham no setor, quantos e quais são os órgãos formadores deste tipo de profissional, enfim, um RX da situação da educação infantil, para um posterior diagnóstico e, por fim, a elaboração de uma política de atendimento e sua implementação (Kramer, 1994).



O MEC iniciou, então, em 1995, um levantamento preliminar sobre a situação atual do atendimento à infância no Brasil, através da distribuição de questionários às mais diversas instâncias ligadas à educação infantil, como Secretarias de Estado, Secretarias de Município, Entidades Religiosas, ONGs, Entidades Privadas e outras, em todo o país. Em seguida houve a realização de seminários regionais com a presença do MEC e das entidades. De posse dos questionários preenchidos e do relato dos debates e das indicações regionais, o MEC arregimentou vários consultores especialistas para realizarem as análises pertinentes do material colhido. Essas análises deveriam contemplar, além de um levantamento de dados, "considerações de natureza teórica, aliadas aos dados da realidade atual (que) levariam a algumas sugestões e recomendações que pudessem inspirar as diretrizes pedagógicas e políticas do MEC para a área do atendimento à criança de zero a seis anos, em nosso país" (Machado, 1996). O MEC teve, então, a incumbência de publicar, em 1997, documentos que levem em consideração o diagnóstico da educação infantil no Brasil, as propostas aprovados no referido simpósio, assim como equacionar a educação da pequena infância à luz da nova LDB.

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei Darcy Ribeiro, sob número 9.394, que constitui a nova Lei de Dire-



trizes e Bases da Educação Nacional²², que completa o círculo da legislação sobre a educação da criança de zero a seis anos no Brasil.

Pode-se dizer que houve grandes avanços da nova LDB sobre a legislação anterior a respeito da educação infantil, pois o artigo 29 da referida lei define que "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade".

Não há dúvida de que o fato de a educação infantil ser considerada parte da educação básica demonstra um reconhecimento oficial de sua importância e, em tese, representa a garantia de seu oferecimento regular. O artigo 69 da LDB estabelece ainda que cabe aos municípios oferecer a educação básica na qual se inclui a educação infantil (creches: para crianças na faixa etária de zero a três anos e pré-escolas para aquelas de quatro a seis anos), devendo aplicar 25% de sua arrecadação para esse fim.

Um outro aspecto a ser destacado, na nova LDB, se refere à formação inicial e continuada do professor. O artigo 62

²²Para o estudo da nova LDB, optei por fazê-lo tendo como análise inicial um suplemento específico, anexo do JORNAL da APEOESP de N°.222, publicado em março de 1997, por considerar a análise de uma entidade de classe mais completa, na medida em que não está comprometida com a ideologia dominante no poder público, podendo fazê-la de forma mais crítica e isenta.



institui "como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal"²³ (Minto & Muranaka, JORNAL DA APEOESP, 1997). No artigo 63 da LDB fica, também, definido que "Os institutos superiores de educação manterão (...) I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental" e (...) "II- programas de educação continuada para os professores dos diversos níveis".

Apesar desses avanços legais, quando a LDB estabelece o destino dos recursos financeiros para a educação básica, assinala que o que deve ser priorizado é a educação fundamental (primeira a oitava série do primeiro grau), que é obrigatória e gratuita, em detrimento dos outros níveis escolares que serão oferecidos, mas não assegurados, por serem considerados não prioritários. A esse respeito, é oportuno assinalar que o texto da LDB pode levar ambigüidades ao leitor menos avisado, quando estabelece que os municípios devem **assegurar** a educação fundamental e **oferecer** a educação infantil e a de nível médio. Entre assegurar e ofere-

²³Convém lembrar que atualmente, há professores leigos, sem formação específica ministrando aulas nas quatro primeiras séries do ensino básico e pessoas semi-analfabetas cuidando de crianças de zero a seis anos em creches.

cer educação há uma grande diferença do papel do Estado, apesar de a educação ser considerada um direito do cidadão e um dever do Estado.

Uma outra esfera de análise da LDB se refere à questão de financiamento da educação infantil, pois os municípios estão se declarando financeiramente falidos. Como a educação infantil não é obrigatória, nem prioritária, é fácil vislumbrar que esse nível educacional não receberá o devido cuidado, mesmo sendo considerado a primeira fase do ensino básico.

3.2.2. Caracterização do atendimento em Educação Infantil

Quando se pretende levantar dados para análises, comparações ou projeções em nosso país, independentemente da área de estudo, logo de início se esbarra na dificuldade de se obter estatísticas globais precisas. Em geral o que resta aos pesquisadores são os dados parciais, as pesquisas por amostragem, mas nem mesmo nesses tipos de dados pode-se

confiar para estimativas e planejamentos. Um exemplo do caos sobre os dados da população brasileira pode ser ilustrado, de modo exemplar, com uma notícia sobre os altos preços cobrados pelos serviços dos Cartórios de Registro Civil, trazida pela grande mídia televisiva no mês de fevereiro de 1997 (Rede Globo): afirmava-se que, no Estado do Acre, cerca de 60% da população não possui registro de nascimento, estando, portanto, fora de qualquer banco de dados. A este respeito, o governo daquele estado iniciou ações no sentido de facilitar o acesso de populações inteiramente marginalizadas ao serviço de identidade pessoal.

As dimensões continentais do Brasil, aliadas a grandes desigualdades sócio-econômicas e culturais, nos dão costumemente a impressão que este é um país praticamente desconhecido e os dados disponíveis, em geral, dizem respeito a grandes centros urbanos. Generalizações deste tipo de dados são constantemente utilizadas, mesmo correndo-se o risco do erro, da criação de falsos problemas, assim como de falsas soluções.

A educação infantil, assim como qualquer outro setor, educacional ou não, padece desta sensação de desconhecimento. Embora, a partir de 1995, tenha havido um esforço, por parte do MEC, em levantar dados para poder equacionar a questão da educação da criança de zero a seis anos, o que se



tem hoje poderia ser considerado insuficiente para uma política nacional de educação infantil. No entanto, não há como ficar à espera de dados, numa posição imobilista. As ações precisam ser iniciadas tendo como base os dados disponíveis, ao mesmo tempo em que novos levantamentos sejam realizados.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sempre foi o órgão governamental incumbido de levantar, de dez em dez anos, o censo populacional brasileiro através do qual são feitas as projeções, os diagnósticos e os planejamentos. Ocorre que, num passado bastante recente, a saber, na década de oitenta, os dados do IBGE tiveram um significativo erro, computando a população brasileira como muito mais numerosa do que realmente era, de acordo com o censo de 1990. É bem verdade que houve uma queda na natalidade neste período, mas mesmo assim não se justifica o erro (Rosemberg, 1996).

Em relação à educação, há levantamentos estatísticos desde a década de 30, realizados pelo MEC, mas, dada a heterogeneidade dos instrumentos utilizados, a ocorrência de erros na transcrição de dados, assim como a utilização de terminologia e conceituações inadequadas, a inclusão ou exclusão de itens ao longo dos anos, além da ausência de análises



criteriosas tornam pouco confiáveis os dados relacionados à educação brasileira (Op. cit.).

Em documento apresentado ao MEC, pela pesquisadora Fúlvia Rosenberg, a respeito da avaliação do sistema de informações sobre educação infantil no Brasil, podemos ter uma noção mais fidedigna sobre a estatística educacional brasileira: "Não existe, no Brasil, um sistema único responsável pelas estatísticas educacionais. Como em outros níveis educacionais, os dados sobre educação infantil são, também, coletados, sistematizados e divulgados pelo SEEC/MEC e pelo IBGE. As pesquisas efetuadas por ambas as instituições para avaliação da cobertura e do perfil da oferta e do usuário de educação infantil divergem em vários aspectos: na conceituação de educação infantil, na unidade de investigação usada, no processo de amostragem, na periodicidade e abrangência territorial da coleta e nas variáveis selecionadas, entre outros" (Op. cit., p.1). Mais adiante a autora conclui: "(...) o estado de coleta, processamento, consolidação e divulgação de informações sobre educação infantil no Brasil é ainda passível de críticas, devendo, com certeza, ser aprimorado, incorporando sugestões dos diferentes usuários. Três sugestões parecem, no momento, factíveis a curto prazo: o emprego de terminologia e conceituação precisas, consistentes e compartilhadas entre os diferentes órgãos coletores de



dados (SEEC/MEC e IBGE); a incorporação, pelo cadastro do censo escolar(SEEC/MEC), das instituições que atendem crianças em educação infantil conveniadas com a SAS/MPAS(Secretaria de Assistência Social do Ministério de Previdência e Assistência Social); a introdução de variáveis para avaliação da qualidade do atendimento"(Op. cit., p.16).

Em que pesem todas essas dificuldades para quantificar e fazer uma caracterização precisa sobre a educação da criança de zero a seis anos, no Brasil, alguns dados publicados pelo MEC(1994) procuram oferecer uma primeira dimensão desse tipo de atendimento. Com base nesses dados e, principalmente, na produção científica apresentada por especialistas no II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL(1996) apresentado, a seguir, uma visão panorâmica da situação da educação infantil no Brasil.

3.2.3. Tipos de Instituições de Educação Infantil

O atendimento da criança de zero a seis anos no Brasil se dá em três tipos de instituições, a saber: as creches, as



pré-escolas e as classes de alfabetização²⁴.

A questão conceitual de cada uma dessas modalidades de atendimento, no sentido da definição de cada uma delas, bem como de seus objetivos, se reveste de grande importância na educação infantil, pois as creches e as pré-escolas, desde o seu surgimento, trilharam caminhos diferentes e específicos, que acabaram por dividir o atendimento da criança pequena em dois grandes grupos: a educação e o cuidado (e guarda). Esta dicotomia tem sido responsável pela diferença de qualidade do atendimento entre creches e pré-escolas, em todos os níveis que compõem esse tipo de instituição, havendo uma discriminação explícita em relação a crianças que freqüentam creches. A própria denominação de "educação infantil", para o atendimento de crianças de zero a seis anos, só passou a ser oficialmente definida em 1993, cinco anos após entrada em vigor da Constituição Federal de 1988, que assegura, indiscriminadamente, o direito à educação para todas as crianças dessa faixa etária.

As **creches**, desde sua origem, sempre estiveram ligadas ao campo da assistência social, tentando responder a varia-

²⁴ Neste estudo não foram incluídos os orfanatos e as instituições para menores infratores, uma vez que o objetivo da presente pesquisa se refere apenas às instituições educacionais propriamente ditas.



das problemáticas sociais como o trabalho feminino, o abandono, a pobreza, a desnutrição e a mortalidade infantil. O atendimento em creches sempre foi marcado pelo caráter alternativo de cuidado e guarda de crianças pobres, uma espécie de substituto indesejável da mãe ou da família. Do ponto de vista dos recursos financeiros a ela destinados, os mesmos provinham das áreas da Assistência Social e da Saúde. Entendidas como um atendimento paliativo das camadas populares, as políticas públicas ligadas às creches são marcadas pelo caráter emergencial, cíclico e instável. Na maior parte das vezes essas instituições funcionam em locais inadequados, com pessoal não qualificado (muitas vezes voluntário), privilegiando o cuidado e guarda, sem uma preocupação com a educação propriamente dita. A improvisação parece ser um conceito que define com exatidão o atendimento em creches (Vieira, 1996 e Bujes, 1996).

Quanto à **pré-escola**, desde o seu surgimento, na forma de jardim de infância, ela sempre esteve ligada à esfera da educação e seu objetivo era preparar a criança para o ensino de primeiro grau, além de desenvolver a socialização e aprimoramento intelectual das mesmas (Vieira, 1996, p.4). Os jardins de infância também eram oferecidos pelo setor privado e, em seu conjunto, pode-se dizer que se destinavam às populações urbanas de classe média.



A caracterização de cada uma dessas modalidades de atendimento só foi possível a partir de 1993, quando o MEC, baseado na Constituição Federal de 1988, definiu pela primeira vez uma "...Política Nacional de Educação Infantil (na qual) creches e pré-escolas passaram a ser conceituadas como instituições de educação infantil" (Vieira, 1996, p.3), devendo prestar atendimento que contemplasse a educação e o cuidado ao mesmo tempo.

Após 1988, a criança brasileira passou - pelo menos na legislação - a ser definida como sujeito de direitos, dentre os quais o direito à educação. O atendimento em creches e pré-escolas está estruturado, atualmente, através de redes estaduais e municipais, contando também com o oferecimento de serviços por organizações não governamentais (ONGs) e pela rede privada²⁵.

Outra característica das redes de creches e pré-escolas é que as mesmas são subdivididas em **diretas** e **indiretas**, dependendo do tipo de vínculo institucional que possuem com o poder público. Além disso, são também subdivididas, em razão do número de horas que funcionam diariamente, pelo horário **parcial** ou **integral**.

As instituições **diretas** são aquelas criadas e mantidas apenas pelo poder público, tanto no financiamento como no

²⁵ A rede privada de atendimento à criança de zero a seis anos não será objeto desta pesquisa e serão feitas a elas pequenas menções sobre cobertura de demanda.



gerenciamento. Dentre as três modalidades de atendimento infantil, as instituições que agregam maior número de crianças "...são constituídas pelas creches e pré-escolas estaduais e municipais, que prestam atendimento **direto**, em horário parcial" (Bujes, 1996,p.4).

A rede **indireta** se constitui "...pelo conjunto de creches e pré-escolas que estabelecem convênio com o poder público federal, estadual ou municipal visando o atendimento a crianças, na faixa de idade própria da educação infantil". A rede indireta(ou conveniada) está ligada a instituições "...de cunho filantrópico, confessional ou comunitário..."(Op. cit.,p.5 e 6).

O atendimento em educação infantil realizado pelas ONGs teve início no Brasil na década de oitenta e sua expansão tem-se dado de forma alarmante. Bujes(1996) considera que essa expansão tem sido estimulada pela própria duvidade do poder público, na medida em que este não desenvolve ações consistentes e estáveis nesse setor, não oferece diretrizes e modelos de atuação e não se preocupa com a fiscalização dessas instituições.

Excetuando-se uma minoria de ONGs que presta serviços de qualidade e representa um avanço na organização da sociedade civil, a referida autora constata que a maior parte delas oferece atendimento de baixa qualidade e, surpreen-



dentemente, são as instituições que mais consomem recursos financeiros públicos, originados de secretarias estaduais e municipais, tanto da área da educação quanto da assistência social. Além de recursos financeiros, o poder público tem, também, repassado às ONGs outras formas de custeio como instalações, recursos humanos, alimentação, supervisão e capacitação de pessoal. A autora aponta, ainda, para uma preocupante situação ligada ao atendimento infantil realizado pelas ONGs, que é a questão de seu custo financeiro e social. Computados todos os investimentos, este atendimento não pode ser considerado de baixo custo (como tem sido anunciado), até porque, além de todos os recursos públicos (derivados da educação, assistência e saúde) a ele destinados, estas organizações têm buscado recursos nas mais variadas fontes públicas e privadas, uma vez que não há uma única orientação sobre essas ações. É do conhecimento público, também, que muitas ONGs recebem dinheiro de organismos internacionais. Em função da ausência de fiscalização sobre as ONGs, há também na maior parte destas instituições, uma cultura fortemente marcada pela falta de transparência e visibilidade de suas ações. Com um atendimento de baixa qualidade o custo social é incalculável, dada a importância da educação e cuidado da criança de zero a



seis anos para o desenvolvimento de toda uma sociedade (Op.cit.).

A criança de zero a seis anos de idade, além do atendimento em creches e pré-escolas, tem sido também mantida nas chamadas **classes de alfabetização**, presentes tanto nas instituições públicas como nas instituições não governamentais.

Essa modalidade de atendimento tem sido praticada especialmente nas regiões Norte e Nordeste do país, e destinam-se às crianças que não apresentam um rendimento tido como suficiente para o ingresso no primeiro grau de ensino fundamental. Essas crianças, cuja faixa etária varia de seis a treze anos, representavam 11,1% das crianças matriculadas na pré-escola em 1993. Até recentemente, este contingente de crianças não figurava nem nos dados referentes ao ensino fundamental, nem naqueles da educação pré-escolar. "Os objetivos das classes de alfabetização revelam igualmente tendências a enfatizar o caráter preparatório da pré-escola, embora se observe a presença de diferenciados conceitos de alfabetização, ora como prontidão, ora como processo contínuo, ocorrendo interrupções" (Vieira, 1996, p.17).

Vários autores (Dias & Loiola (1993), apud Vieira, 1996, Barreto, 1993, Rosemberg, 1996) têm manifestado sua perple-



xidade diante da existência das classes de alfabetização , nos moldes acima descritos, classificando-as como "morte educacional brasileira". Estes autores "mostram que contingente significativo de crianças na faixa de idade de seis a treze anos encontram-se retidas nas pré-escolas ou classes de alfabetização, submetidas a sistemas de avaliação reprobatórios, à seriação e à lógica das precedências presentes no ensino fundamental obrigatório. Assim, o fracasso escolar, inaceitável no ensino fundamental, começaria a ser vivido precocemente nas instituições de educação infantil, penalizando sobretudo crianças pobres e negras(...)o fenômeno é preocupante, pois ao reter crianças, em idade de freqüentar o ensino fundamental, na pré-escola ou classe de alfabetização, a) fere os preceitos legais relativos ao direito de acesso àquele grau de ensino obrigatório; b) atinge a população já discriminada social e economicamente; c) impede que vagas ocupadas por crianças de 7 anos ou mais o sejam por aquelas na faixa de idade própria à educação infantil não-obrigatória"(Vieira, 1996, p.16 e 17).

As práticas ligadas às classes de alfabetização têm mostrado o avesso da alfabetização na "perspectiva construtivista - na linha da psicogênese da leitura e da escrita, embora aparentemente difundida na rede de ensino (...) re-



sultando em equívocos recorrentes na prática da educação nestas classes" (Op. cit., p.17 e 18).

Para finalizar a questão da diversidade de instituições que prestam atendimento à criança de zero a seis anos, Bujes (1996) aponta ainda a existência de incontáveis instituições (ONGs) que não figuram nas estatísticas oficiais.

3.2.4. Cobertura, alunado e corpo docente

Dentro do item relativo à caracterização da educação infantil no Brasil, cabem algumas considerações sobre a cobertura do atendimento, características do alunado da educação pré-escolar, assim como alguns dados sobre o corpo docente.

De acordo com documento do MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. em 1991, "...a taxa de crianças de zero a seis anos matriculadas na pré-escola, no Brasil, era de 14,2%, chegando a 16,2% no Sudeste e sendo inferior a 9,4% na região Norte". Dentre esses números há prevalência do atendimento da criança de quatro a seis anos, sendo que, para as crianças de



cinco e seis anos de idade, há cobertura de 33,96%. Há grande disparidade na oferta de atendimento infantil entre os vários estados da federação, sendo que as crianças menos atendidas pertencem à menor faixa de renda e residem na zona rural.

As capitais são os municípios que mais oferecem esse tipo de atendimento, destacando-se Florianópolis(SC), com cerca de 66% de cobertura e São Luís(MA), com 34%. Em contrapartida, Belém(PA), Goiânia(GO), Palmas(TO), Rio Branco(RO) e Salvador(BA) atendem menos de 10% da população.

Em relação ao corpo docente, os dados de 1991 indicavam que 56,6% possuíam habilitação de magistério em nível de segundo grau, sendo que 15,7% possuem licenciatura, 18,9% segundo grau incompleto, sendo que estes últimos são, portanto, considerados leigos.

Nas regiões Norte e Nordeste, os professores leigos ocupam 1/3 dos postos docentes. Um dado mais preocupante é a escolaridade dos professores de educação infantil no Maranhão, onde 14% possuem apenas o primeiro grau completo e 22% não completaram o primeiro grau. Na Bahia, cerca de 11% do professorado possui primeiro grau completo e 15% não completaram o primeiro grau.

Resumindo, a educação infantil praticada hoje no Brasil, apesar de todos os esforços do poder público a partir



de 1990, ainda é fortemente marcada pelo assistencialismo e pela filantropia pois não se estabeleceu, até o momento, uma "cultura" na sociedade brasileira que compreenda a criança de zero a seis anos como um ser de direitos, e que, portanto, precisa de atendimento que contemple cuidado e educação, independente da instituição em que é atendida (creche ou pré-escola).

Uma outra questão também presente nos dias de hoje é a de que, embora a constituição federal garanta o direito à educação a todo cidadão a partir do nascimento, os índices de cobertura da demanda são praticamente irrisórios quando tomados em seu conjunto (14,2%), ficando excluídas aquelas crianças mais pobres e que, potencialmente, são as que mais se beneficiariam da educação pré-escolar (conforme dados de pesquisas que serão comentadas em seguida).

A baixa qualificação dos profissionais de educação infantil tem, também, perpetuado práticas educativas que já deveriam estar superadas, contribuindo para um atendimento de baixa qualidade, embora a educação infantil esteja em plena expansão em todo o Brasil e o poder público já tenha iniciado um conjunto de ações visando à melhoria do atendimento.



3.2.5. Propostas pedagógicas de educação infantil

As práticas pedagógicas ligadas à pequena infância sempre trouxeram a marca do lugar em que se constituíram. Como já foi analisado, as creches sempre estiveram ligadas à assistência e, por essa razão, suas funções podem ser traduzidas pelo cuidado e guarda. A intencionalidade de práticas educacionais não se constituía em preocupação das creches.

As pré-escolas, por sua vez, sempre entenderam que deveriam promover ações educativas, mas acabavam por derivar suas ações para a preparação da criança para a escola fundamental, para ações mais intelectualizadas, tendo como padrão a criança de cinco a seis anos de idade e, ainda assim, não levando em conta as características e as reais necessidades das crianças dessa faixa etária.

A preocupação com uma proposta pedagógica para a educação infantil, surgiu em nosso meio a partir do final da década de setenta e início da década de oitenta, num momento em que se expandiam as creches e pré-escolas. Essa preocupação



traduzia o questionamento de práticas assistencialistas, até então presentes no atendimento infantil institucionalizado.

Como já foi anteriormente mencionado, o MEC assumiu, a partir de 1993, o comando político e gerenciador das ações ligadas às crianças de zero a seis anos e, em documento de 1994, definiu uma **Política Nacional de Educação Infantil**, na qual explicita "como ação prioritária o incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes expressas na política e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a educação infantil" (Barreto, 1993, p.1). Neste documento, o MEC definiu, entre outras, as concepções de infância, de educação infantil, de desenvolvimento da criança, assim como estabeleceu as diretrizes que devem nortear as ações de educação infantil.

A concepção oficial de infância passa então, a partir de 1994, a ser definida como: "A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico; pertence a uma família, que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca, o que lhe confere a condição de ser humano único, de indivíduo.



A criança tem na família - biológica ou não - um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais" (MEC/COEDI, 1994, p.16).

Uma outra definição oficial do MEC que se coloca como imprescindível, quando se estuda a educação infantil, é a concepção de desenvolvimento humano, especialmente no que se refere à faixa etária de zero a seis anos de idade. O MEC optou pela concepção de desenvolvimento psicológico dessa fase. Penso que essa escolha pode estar relacionada ao fato da polêmica diversidade existente entre as teorias Psicológicas sobre o desenvolvimento infantil, representada por quatro grandes grupos: o construtivismo, o behaviorismo, o sócio-interacionismo e a psicanálise.

A pluralidade de pressupostos sobre o desenvolvimento infantil deveria se constituir, teoricamente, numa riqueza de dados a serviço da população infantil, resultando em ações que visassem à melhoria da qualidade de vida de toda uma coletividade. Entretanto, o que se observa na prática é que - especialmente no terreno acadêmico - a divergência é entendida como erro, como equívoco. A consequência desse tipo de atitude intelectual é o distanciamento entre os profissio-



nais, a ausência do debate, a recusa diante da divergência e a formação de verdadeiros "guetos" intelectuais, apoiados em defensivas proteções corporativas.

No capítulo quatro deste trabalho as questões acima referidas serão melhor discutidas. O que se pode perceber é que o momento atual acena para a possibilidade de alguns casamentos teóricos, na medida em que cada vez mais se percebe a necessidade de uma visão mais global do objeto de estudo, do homem, resultando em projetos multidisciplinares e interdisciplinares. Tanto a multidisciplinaridade quanto a interdisciplinaridade não devem ser entendidas como a justaposição de teorias. No caso da educação, os casamentos teóricos não podem resultar em mera transposição das ciências auxiliares, mas exigem elaborações, reflexões que devem resultar em novos conhecimentos.

A definição de desenvolvimento infantil oficial do MEC é a seguinte: "O desenvolvimento psicológico ocorre através das interações estabelecidas entre a criança e seu meio social. Nesta interação, ela ativamente modifica seu ambiente e é por ele modificada. A interação com outras pessoas, adultos e crianças, exerce um papel preponderante no desenvolvimento infantil e na construção do conhecimento, sendo mais efetiva



quando se dá de forma lúdica e afetiva, e, portanto, prazerosa. O desenvolvimento afetivo e a identidade também se constroem na interação com os outros, sendo a primeira infância momento fundamental neste processo (...) É importante ter-se em conta que, embora o desenvolvimento infantil siga processos semelhantes em todas as crianças, obedece a ritmos individuais peculiares a cada uma delas" (Op. Cit., p.17).

Seguindo o raciocínio sobre o desenvolvimento psicológico, acima descrito, torna-se necessário fazer algumas considerações, definir conceitualmente a concepção oficial de Educação Infantil, para que possa se traduzir, em ações, tanto o conceito de infância, quanto o de desenvolvimento infantil. Assim sendo, o MEC define a Educação Infantil nos seguintes termos: "As particularidades desta etapa de desenvolvimento exigem que a Educação Infantil cumpra duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo da família. A educação nesta fase visa, de forma integrada a: (1) favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social; (2) promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo



processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social, e, (3) contribuir para que sua interação e convivência na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito" (Op. Cit., p.17).

O MEC entendeu, também, que para se avaliar e expandir o atendimento institucional das crianças dessa faixa etária, era necessário definir uma proposta educacional que orientasse as diferentes instituições. Sem o estudo de uma proposta pedagógica é pouco provável que se possa levar adiante qualquer tipo de fiscalização sobre as instituições existentes, além do que a expansão do atendimento infantil certamente poderá ter sua qualidade comprometida, na medida em que não dispõe de orientações e diretrizes.

O documento oficial do MEC, acima referido, apresenta um conjunto de proposições orientadoras para a elaboração de uma proposta pedagógica destinada à Educação Infantil: "As diretrizes que norteiam uma proposta coerente com as concepções já explicitadas devem ser traduzidas em ações pedagógicas que:



- considerem que a atuação do adulto - incentivando, questionando, propondo e facilitando o processo de interação com os outros é de vital importância no desenvolvimento e construção do conhecimento pela criança;
- ofereçam oportunidades várias que desafiem o raciocínio e permitam à criança descobrir e elaborar hipóteses, porque é neste embate que ela percebe o sentido e o significado do mundo que a cerca e elabora sua identidade;
- estimulem a consolidação de oportunidades para a transmissão e construção de conhecimentos, o enfrentamento independente de problemas, o uso das várias formas de expressão e de exploração do meio ambiente, físico e social;
- ofereçam oportunidades de fortalecimento da auto-estima e de construção da identidade;
- respeitem e incorporem a diversidade de expressões culturais existentes na sociedade, dando oportunidade à criança de acesso a um universo cultural amplo, rico, estimulante e diversificado;
- levem em conta que o brincar constitui uma forma privilegiada de aprender e que o ambiente lúdico é o mais adequado para envolver criativamente a criança no processo educativo;



- valorizem o trabalho cooperativo, pois ele propicia o confronto dos pontos de vista, a possibilidade de divisão de responsabilidades e funções e o desenvolvimento da solidariedade;
- combinem a atuação educativa de grupo às necessidades e ritmos particulares de cada criança (MEC/COEDI, 1994, p.17/18)

Dando prosseguimento ao estudo de uma proposta pedagógica para a Educação infantil, em dezembro de 1994, após a publicação do referido documento pelo MEC/COEDI, foi constituída uma equipe de trabalho formada por técnicos do próprio MEC e cinco consultores (especialistas em educação infantil de renome)²⁶, cujos objetivos eram a realização de documentos com fundamentos teórico-metodológicos sobre propostas pedagógicas de educação infantil, assim como realizar um estudo das propostas já existentes, formulando critérios de avaliação, metodologias e análise de resultados.

O trabalho da equipe teve várias etapas, sendo que o primeiro passo foi a realização de um amplo diagnóstico que, após intensos debates culminou com a elaboração de um roteiro que, além de conter indicadores de qualidade dos serviços

²⁶ O grupo de especialistas consultores foi constituído por: Tizuko Morchida Kishimoto, Sônia Kramer, Maria Lúcia A. Machado, Ana Maria Mello e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.



prestados na área, apresentava critérios de avaliação dos serviços e possibilitava, ainda, orientações para a elaboração de futuras propostas.

O MEC solicitou a todos os estados da federação e suas respectivas capitais que lhe enviassem suas propostas pedagógicas de educação infantil. A partir daí foi, então, selecionada uma amostra, constituída por uma proposta estadual de cada macro-região da federação, juntamente com as respectivas propostas dos municípios das capitais dos estados escolhidos. Foi também utilizada como critério a representatividade de cada estado para sua respectiva região, assim como priorizou-se o estado e capital que possuísem propostas pedagógicas para o funcionamento dos dois tipos de instituições, a saber, creches e pré-escolas. Assim sendo, foram analisadas as propostas dos seguintes estados e suas respectivas capitais: Amazonas (Região Norte), Paraná (Região Sul), Rio Grande do Norte (Região Nordeste), Rio de Janeiro (Região Sudeste) e Mato Grosso do Sul (Região Centro Oeste).

Antes das análises das propostas recebidas foi solicitado aos consultores um documento, no qual deveriam constar:



"(1) concepções de proposta pedagógica/currículo em educação infantil, (2) sugestões de critérios para análise e avaliação dos documentos enviados pelos estados e municípios e metodologia e critérios para análise da implementação das propostas" (Barreto, 1996, p.3).

O que se observou nos vários documentos dos consultores foi o emprego de diferentes terminologias para caracterizar as propostas como, por exemplo: currículo, proposta pedagógica, projeto educacional-pedagógico e proposta psicopedagógica. "A análise das concepções expressas pelas especialistas mostrou que definir currículo ou proposta pedagógica não é uma tarefa simples. Currículo é uma palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. Sua evolução não obedece apenas a uma ordem cronologicamente estabelecida, mas, principalmente, às contradições de um dado momento histórico, assumindo, portanto, vários significados em um mesmo recorte de tempo." (Op.cit., p.3).

É importante ressaltar também que, atualmente, conceituar uma proposta pedagógica não significa apenas oferecer uma constelação de matérias ou um conjunto de atividades que devem ser oferecidas pela escola, como pressupunham as



antigas formulações lineares e a-históricas de currículo. Pontecorvo (1987) assinala que o estudo do currículo não é uma tarefa possível de se fazer apenas teoricamente, no abstrato. O currículo, enquanto conjunto de todos os elementos essenciais do processo didático, deve levar em conta as circunstâncias ambientais e situações concretas ligadas à escola, aos recursos, aos alunos, e não deve ser definido de cima para baixo.

Os documentos elaborados, embora apresentassem algumas diferenças de terminologia, coincidiam em vários aspectos, como, por exemplo, na preocupação com a contextualização histórica da proposta, além da necessidade da explicitação de uma série de concepções que oferecem suporte teórico para a sua formulação, como os "conceitos de infância, homem, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil, função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade" (Op. cit., p.3).

Outros itens convergentes nos diversos documentos dizem respeito à "necessidade de se considerar os aspectos institucionais/organizacionais na definição e implementação do currículo, proposta ou projeto. Esses aspectos incluem recursos humanos, materiais e financeiros" (Op.cit.p.3), desta-



cando-se a política de recursos humanos, especialmente no que se refere à formação dos profissionais de educação infantil, dada a complexidade e importância do papel dos educadores neste nível educacional. A natureza flexível, aberta e dinâmica das propostas, assim como a efetiva participação de todos os componentes da instituição (crianças, profissionais, famílias e comunidade) na elaboração e implementação das propostas foram outros aspectos considerados imprescindíveis pelo grupo de especialistas.

As propostas pedagógicas da amostra selecionada foram analisadas segundo critérios definidos a partir da discussão das idéias acima descritas, surgindo daí um roteiro contendo indicadores de qualidade das propostas educativas. Estes indicadores tinham "como 'pano de fundo', alguns critérios, quais sejam: pluralidade, diversidade, unidade, coerência (interna e externa), adequação, abrangência, provisoriedade, historicidade, cientificidade, criticidade, dialeticidade, significação, articulação e organização" (Op. Cit. p.4).

Por considerar a necessidade de se formular um "projeto político-pedagógico mais completo e consistente para a área" (Op. Cit. p.6), os técnicos do MEC em conjunto com os especialistas optaram por apresentar uma sugestão de roteiro que



respondesse a múltiplos aspectos, no sentido de melhor orientar e definir as ações de educação infantil. Com tais características, o roteiro serviria tanto para avaliar e corrigir eventuais distorções nas propostas já elaboradas ou em andamento, quanto para orientar a elaboração de futuras propostas. A seguir, apresento uma pequena súmula do roteiro em questão:

INDICADORES E CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO E ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Os documentos e suas condições de produção
 - 1.1. Sobre seus autores
 - 1.2. Sobre seus objetivos (para que?)
 - 1.3. Sobre seus interlocutores (para quem?)
 - 1.4. Sobre o tipo de documento (o quê?)
 - 1.5. Sobre sua história (quando?)
 - 1.6. Sobre a organização e estrutura do documento (como?)
2. As propostas e seus fundamentos teóricos: o discurso e a prática
3. Estrutura, organização e funcionamento da educação infantil
 - 3.1. Sobre o lugar da educação nas Secretarias
 - 3.2. Sobre a unidade de educação infantil
 - 3.3. Sobre o cotidiano do trabalho pedagógico
4. Política de valorização e profissionalização dos recursos humanos
5. Articulação

Finalizando a discussão a respeito de propostas pedagógicas de educação infantil, Barreto (1996) oferece uma rica síntese diagnóstica, muito próxima a um fiel retrato do Bra-



sil, sob o foco da lente de uma especialista em educação infantil: "No desenvolvimento deste projeto foi possível aprofundar a compreensão a respeito da multiplicidade e heterogeneidade de propostas e de práticas em educação infantil. Essa multiplicidade, própria da sociedade brasileira, é um ponto crucial quando se discute a questão do currículo. Como tratar uma sociedade onde a unidade se dá pelo conjunto das diferenças, onde o caráter multicultural se acha entrecruzado por uma grave estratificação social e econômica? Como garantir um currículo que respeite as diferenças - de faixa etária, étnicas, culturais, contribuindo, assim, para a redução das desigualdades? As reflexões realizadas no decorrer desse trabalho poderão ser de grande valia na construção de um projeto para a educação infantil brasileira que dê conta de tal desafio" (Op. Cit. p.10).

3.3. Pesquisas sobre educação infantil

A revisão bibliográfica relacionada a pesquisas realizadas no Brasil sobre educação de crianças de zero a seis a-



nos, assim como a tentativa de se fazer uma caracterização do atendimento no setor evidencia problemas que podem ter uma dimensão parecida, embora digam respeito a questões diferentes. No caso das pesquisas, as dificuldades não são decorrentes somente dos dados estatísticos incompletos e pouco confiáveis, mas se relacionam às características da produção do conhecimento sem um compromisso com os serviços de atendimento e com as políticas públicas, resultando em pesquisas de temas pouco relevantes, pouco divulgados e, muitas vezes, pouco conectados com o contexto da infância brasileira. A consequência é que essas pesquisas, dada à sua própria natureza, acabam por não representar uma via de impacto frente à opinião pública e às instâncias de poder de decisão, no sentido de ampliação e melhoria do atendimento à pequena infância.

Uma outra questão relacionada à pesquisa refere-se à concepção de infância, de família, de direitos, de educação vigente em cada época e em cada sociedade. A dicotomia entre teoria e prática, assim como o distanciamento do pesquisador das questões sociais mais emergentes leva a uma produção de conhecimento alienado e alienante e, por incrível que pareça, muitos meios acadêmicos conservam ranços ideológicos e



preconceituosos, diante de uma população que se mostra mais avançada que seus intelectuais.

A propósito desta questão, Maria Malta Campos apresentou uma conferência no II Simpósio Nacional de Educação Infantil, em Brasília, em 1996, cujo tema foi **Educação infantil: o debate e a pesquisa**. Logo no início de sua fala, fez as seguintes considerações: "É realmente surpreendente que, embora a maioria das pessoas comuns já valorizem a educação pré-escolar para seus filhos e aceite a idéia de que ela os ajudará a ter sucesso na escola elementar, importantes setores da área educacional ainda precisem ser convencidos de sua relevância" (Campos, 1996, p.2).

Em sua análise, a autora lembra que a primeira pesquisa na área se relacionava aos efeitos da educação pré-escolar sobre o desempenho das crianças na educação elementar, datada de 1918 e foi referida por Beth Wellman em 1945, nos Estados Unidos, por ocasião de seus estudos sobre o mesmo tema. Nesta época havia uma preocupação com a influência da educação pré-escolar sobre o quociente intelectual(QI) da criança, pois os testes de inteligência estavam no auge de seus debates, assim como a discussão sobre a relação de fatores hereditários e adquiridos (ambientais) com o desem-



penho intelectual. Estes primeiros estudos já mostravam que a criança com experiência pré-escolar antes da educação elementar apresentava ganhos em seu desempenho escolar.

No início dos anos 60, na época do governo de Johnson nos Estados Unidos, foi lançado um programa chamado **Head Start**, destinado à educação pré-escolar de crianças de baixa renda, financiado pelo governo federal, contando com a participação de pessoas da comunidade. Este programa fazia parte de um projeto mais amplo de combate à pobreza, e deu origem à educação compensatória que, por muitos anos, acalentou esperanças, tanto de especialistas quanto de governantes. Este programa tornou-se popular e teve uma ameaça de ser extinto em 1969, quando uma manchete de jornal estampava que as crianças que freqüentavam o *Head Start* não eram melhores(em desempenho intelectual) que aquelas que não possuíam essa experiência. O curioso é que a pressão popular impediu sua extinção, pois estava convencida de que as crianças eram beneficiadas por este tipo de programa(Campos, 1996).

A educação pré-escolar tem se mostrado através dos tempos como uma área de muita ambigüidade²⁷, em que se questiona se a criança pequena necessita de educação ou de cuidado, se

²⁷ A este respeito ver Mattioli, Olga Ceciliato, "No reino da Ambigüidade", dissertação de mestrado, PUC-SP, 1988.



o melhor para seu desenvolvimento é a família ou a pré-escola ou creche. Esta ambigüidade tem justificado, muitas vezes, a ausência de políticas públicas claramente definidas: "Entre nós, é possível observar, ao longo dos tempos, a mesma flutuação nas opiniões vigentes nos meios técnicos e acadêmicos sobre a importância da educação pré-escolar. Influem nessas opiniões não só as versões que são divulgadas de pesquisas que são desenvolvidas em outros países, mas também o debate teórico e ideológico no campo educacional" (Campos, 1996, p.3).

A teoria da privação cultural surgida nos Estados Unidos e Inglaterra, na década de 60, chegou com grande força ao Brasil, na década de 70, através da educação pré-escolar compensatória. Neste contexto a criança menor de seis anos era tida como um ser a ser preparado para a educação básica. Nesta mesma década surge a teoria da reprodução que dava ênfase à escola básica para as crianças das camadas mais baixas da população, havendo, em razão disto, um movimento de rejeição à educação pré-escolar compensatória. Nesta época a educação pré-escolar deixou de ser vista como prioritária, havendo um processo de "secundarização da importância con-



ferida à pré-escola como instrumento de democratização da educação" (Campos, 1996, p.3).

No Brasil, dois movimentos merecem destaque no sentido de representar força tanto de resistência como de pressão em relação à permanência e ampliação do atendimento à criança de zero a seis anos, no final da década de 70 e início da década de 80: o movimento de mulheres na luta por creches e os grupos ligados à defesa dos direitos da criança e do adolescente, movimentos esses que tiveram grande influência na definição da criança como cidadã, na Constituição Federal de 1988.

Atitudes flutuantes e ambíguas têm marcado o debate sobre a educação pré-escolar e o oferecimento desse serviço à população, mesmo após figurar como direito na constituição de 88, e ser legislada especificamente na nova LDB. Nesse sentido, é possível constatar que "quase 80 anos depois dos primeiros estudos comparativos sobre o desempenho em testes de inteligência de crianças com e sem pré-escola, o velho debate impõe-se novamente, em um contexto de grande ignorância a respeito do conhecimento já acumulado nos países mais avançados e na América Latina, a respeito do



desenvolvimento de crianças pequenas em pré-escolas e creches" (Campos, 1996, p.4).

Foram muitas as pesquisas realizadas a partir da década de setenta, tanto nos Estados Unidos quanto na Grã-Bretanha a respeito dos efeitos da pré-escola sobre o desempenho cognitivo e afetivo das crianças, especialmente tendo como alvo as populações negras e pobres. Estas pesquisas refletem o rigor metodológico e grande parte delas foi realizada longitudinalmente, chegando muitas vezes ao acompanhamento de grupos de crianças por até 20 anos. Os resultados não só apontam para os ganhos da criança que teve experiência em educação pré-escolar sobre os seus pares sem pré-escola, como especifica situações em que estes ganhos são realmente significativos.

A pré-escola precisa ser de boa qualidade e para isso alguns indicadores se mostram muito importantes, como o tamanho do grupo de criança, número de adultos por criança, assim como a formação destes profissionais²⁸. Deve haver, ainda, uma intencionalidade educacional na pré-escola, qual

²⁸ A este respeito, as pesquisas mostraram que mais importante do que a educação formal dos profissionais, o que realmente faz a diferença são os conhecimentos específicos sobre desenvolvimento infantil de zero a seis anos.



seja, possuir um currículo, com conteúdos claros que se pretende ministrar, devendo-se dar ênfase aos aspectos cognitivos (os grupos de brinquedo, mesmo dirigidos e realizados fora do ambiente doméstico não mostraram o mesmo efeito que uma pré-escola propriamente dita). Os contatos com a família, no período da pré-escola, mostraram-se muito significativos, nestas pesquisas, para o desempenho positivo da crianças - a este respeito é importante lembrar que tais contatos devem ser programados pela escola, pois quando se esperam iniciativas da família as comunicações não se dão de forma enriquecedora e podem ser até ausentes. É preciso, portanto, mobilizar o grupo familiar para o envolvimento com o processo educacional pré-escolar.

Uma outra questão que merece destaque é a de que a escola básica precisa também ser de boa qualidade para que a criança conserve seu bom desempenho pré-escolar. Alguns fatores da escola básica, que influenciam negativamente essas crianças, consistem no fato de que geralmente seu ambiente é mais rígido e opressivo, além de um fator de grande peso para a escolarização da criança que é a expectativa da professora (não há nada mais destrutivo para uma criança



que ter pais e professores que não acreditam em sua capacidade de aprender).

O nível sócio-econômico foi um outro fator que se mostrou muito relevante nestes estudos. As crianças de renda mais baixa, geralmente de cor negra, apresentaram maiores diferenças de desempenho do que aquelas das camadas médias da população. Este dado é extremamente relevante quando se pensa em políticas públicas de atendimento à infância que deveriam priorizar as crianças de nível sócio-econômico mais baixo. Muito além de representar apenas ganhos "cognitivos", estes estudos revelaram que "As crianças de baixo nível sócio-econômico, na maioria negras, que participaram desse leque de programas e currículos diversos, contavam com maior probabilidade de obter sucesso na escola do que seus pares de características semelhantes, que não viveram essas experiências. Elas também apresentavam um auto-conceito positivo, expectativas mais realistas sobre suas possibilidades profissionais e manifestaram maior orgulho sobre seus êxitos do que as demais"(Clark, 1988, p.242, apud Campos, 1996, p.5).

Um outro relato de pesquisa feito por Clark(1988) e considerado por Campos(1996) como um dos mais completos na



área, foi realizado na Grã-Bretanha por Osborn e Milbank em 1987. Esta pesquisa envolveu treze mil crianças que foram acompanhadas dos cinco aos dez anos e que participaram de diferentes programas dos zero aos seis anos de idade. Constatou-se que as crianças de cinco anos, que freqüentaram escolas maternas (*nursery school*), apresentavam "melhor desempenho em linguagem do que as demais; aos 10 anos, seus resultados com comunicação eram melhores". Outro aspecto observado, nesta pesquisa, é que as crianças que haviam freqüentado *hall playgroups* apresentaram melhores resultados em matemática (Campos, 1996, p.6).

As pesquisas sobre creches são bem mais reduzidas que aquelas relacionadas à pré-escola e apresentam uma preocupação diametralmente oposta, ou seja, as pesquisas sobre o efeito da experiência pré-escolar procuram mostrar os aspectos positivos dessa experiência, ao passo que aquelas cujo objeto de estudo são as creches, invariavelmente, tendem a evidenciar supostos efeitos negativos sobre as crianças (Op.cit.).

Uma das pesquisas realizadas nos Estados Unidos em 1983 parece bastante oportuna para situar a questão dos efeitos da experiência em creches sobre o desenvolvimento cognitivo



e afetivo das crianças. Trata-se da avaliação de um projeto denominado *Carolina Abecedarian* e relatado por Ramey et al., 1983, p.96, apud Campos, 1996, em que um grupo experimental foi atendido em creche desde os três meses de idade, creches essas de boa qualidade, cinco dias por semana e oito horas diárias, por um período de cinco anos consecutivos. As crianças foram avaliadas e comparadas com seus pares que viviam em casa, ao completarem doze, vinte e quatro, trinta e seis, quarenta e oito e sessenta meses. Em todas as avaliações, com exceção dos doze meses foram constatadas diferenças muito significativas(positivas) no grupo experimental. Um resultado paralelo e inesperado desta pesquisa diz respeito às mães das crianças atendidas por creches: "retomaram os estudos em maior número e haviam obtido empregos melhores do que as do grupo de controle" (Campos, 1996, p.9).

Em relação às pesquisas na América Latina, Campos (1996) relata dois estudos, realizados na Argentina e no Chile em 1982 e 1984, respectivamente: "É interessante observar a grande coincidência entre esses resultados e aqueles obtidos pelos estudos americanos e britânicos. A frequência à pré-escola favorece os resultados que as crianças obtêm em testes realizados no início da escolaridade formal,



sendo que crianças mais pobres parecem se beneficiar mais dessa experiência. Por outro lado, os autores enfatizam a importância da qualidade da pré-escola e também da própria escola elementar na conservação desse benefício" (Campos, 1996, p.11).

As pesquisas brasileiras sobre educação pré-escolar são relativamente poucas e, apenas na década de 70, havia uma preocupação com os efeitos da pré-escola. As pesquisas posteriores têm se preocupado mais com a caracterização da clientela do que propriamente verificar efeitos deste tipo de experiência.

Campos(1996) considera que há duas pesquisas mais significativas na área, ambas realizadas no Nordeste, por Jovelina Dantas(1984), com crianças pobres de Campina Grande(PB) e por Maria Mazzarello Azevedo(1985) em Fortaleza(CE) e São Luís(MA). Assim como as pesquisas americanas, britânicas, argentinas e chilenas, as brasileiras apresentam resultados similares, no que diz respeito ao melhor desempenho na escola básica por aquelas crianças que se beneficiam com a educação pré-escolar, e ao fato de as crianças em nível sócio-econômico mais baixo serem as que mais se beneficiam.



Uma pesquisa mais recente da Fundação Carlos Chagas, coordenada por Rose Neubauer da Silva e Yara L. Espósito, acerca do desempenho escolar de uma amostra de três mil e seiscentas crianças de sessenta escolas da região Metropolitana de São Paulo, crianças essas que cursavam o Ciclo Básico (duas primeiras séries em Escolas Padrão) "... mostra que as crianças sem pré realizam um progresso maior no prazo considerado, mas sempre atingindo patamares mais baixos do que as egressas da pré-escola" (Campos), 1996, p.13). Esta pesquisa resultou de um acompanhamento por um período de 3 anos (primeira a terceira séries), levando em conta aspectos quantitativos, qualitativos e longitudinais. Os resultados mostraram que há uma tendência das crianças em conservarem os progressos da primeira até a terceira série.

Finalizando sua conferência, a autora faz as seguintes considerações: "Ao nos aproximarmos do século XXI, seria fundamental que nossas decisões estratégicas não ignorassem o que as pesquisas vêm exaustivamente demonstrando desde 1918: a educação de crianças pequenas talvez seja uma das áreas educacionais que mais retribuam à sociedade os recursos nela investidos" (Op.cit.p.15).



Tomando como referência a **Base de Dados CD-ROM ANPED (1995)**, que traz o resumo de todas as pesquisas dos cursos de pós-graduação em educação de 1985 a 1995, e ainda a publicação intitulada **Educação Infantil: Bibliografia Anotada. MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995**, Souza e Pereira(1996) apresentam uma visão bastante panorâmica das pesquisas em educação realizadas no país, assim como possibilitam uma noção mais específica no que se refere à produção de conhecimento em educação infantil.

No Brasil, as pesquisas sobre educação infantil, assim como em outras áreas, são realizadas quase que exclusivamente nos Institutos de Ensino Superior, em programas de pós-graduação. A trajetória das pesquisas em educação vem seguindo os mesmos passos dos cursos de pós-graduação, que têm apresentado uma significativa expansão nas duas últimas décadas. A grande maioria de livros e artigos sobre educação tiveram suas origens em teses de doutorado e dissertações de mestrado. "Outro aspecto que merece destaque é o fato dos cursos de pós graduação terem possibilitado firmar a educação no âmbito das ciências humanas, auxiliando-a a sair dos estreitos limites do 'pedagogismo' nos quais estava confinada, promovendo a interdisciplinaridade no trata-



mento das questões educacionais"(Souza e Pereira, 1996, p.8).

Embora haja o reconhecimento de que as pesquisas em educação só se expandiram a partir da criação dos cursos de pós-graduação na área, não se pode deixar de considerar a precariedade com que funcionam muitos cursos de pós-graduação, especialmente evidenciando uma fragmentação entre ensino e pesquisa, dando-se maior destaque ao ensino, de modo que a pesquisa vem refletindo esta descontinuidade, pois "...são bem poucas as universidades brasileiras que têm uma política global de pesquisa definida e clara, que disponham de recursos e linhas de pesquisa prioritárias definidas institucionalmente; o que verifica-se na prática é que as linhas de pesquisa existentes resultam muito mais do esforço e preferência individuais dos pesquisadores, sem que haja um apoio institucional efetivo"(Op.cit., p.9).

A expansão do ensino superior, sem muito critério no país, tem pressionado, por sua vez, a demanda para os cursos de pós-graduação e estes vêm também sendo expandidos de forma desordenada. Isto tem acarretado prejuízos como a baixa qualidade das produções dos cursos de pós-graduação que, como já foi mencionado, são responsáveis pela maior parte das pesquisas. A quantidade pode revelar, neste aspecto, um sério compromisso com a qualidade das pesquisas:



"Pesquisa-se mais do que anteriormente, mas pesquisa-se mal e em direção equivocada (...) a expansão da pós-graduação se, por um lado, teve impacto quantitativo no total da produção, por outro, reflete a incompetência da maioria dos cursos em habilitar sua clientela nos requisitos mínimos de metodologia de pesquisa, que venham garantir a qualidade necessária às dissertações de mestrado" (Brandão, Z.p.25, 1986, apud Souza e Pereira, 1996, p.9).

Em levantamento realizado pelo MEC(1996), verificou-se que as pesquisas sobre educação concentram-se na região Sudeste e Sul, em Instituições de Ensino Superior. Estas pesquisas apresentam uma "tênue relação dos conhecimentos produzidos na área da educação com a realidade objetiva, que se reflete na escolha de temas irrelevantes e socialmente pouco significativos, isto é, desligados dos interesses do conjunto da população, além do caráter fragmentário e descontínuo daqueles já selecionados. Em muitos casos, acusa-se ainda a baixa produtividade dos programas de pós, que representariam nada mais do que um ônus inútil aos cofres públicos e privados"(Souza e Pereira, 1996, p. 9).

Segundo estas autoras, o contexto brasileiro assim como o da América Latina, se apresenta em relação à infância como um quadro sombrio, marcado pelas desigualdades sociais e pela miséria, em cujo panorama se entrecruzam



aspectos como altas taxas de mortalidade infantil, desnutrição, menores abandonados, moradores de rua trabalho infantil precoce, prostituição infantil a serviço de grandes trustes econômicos ligados ao turismo sexual, altos índices de violência indo dos maus tratos domésticos até os grupos de extermínio de menores, comércio e uso de drogas, além do comércio de crianças e, por essa razão, tem colocado a infância num grupo de risco. Embora alguns desses dados não ocorram somente nos países latino-americanos, lamentavelmente, muitas dessas situações têm sido corroborados por mim, através de experiências diretas com comunidades pauperizadas.

No final da década de 70 a preocupação com esta situação deu seus primeiros sinais, mas com " uma inversão de foco, onde a criança é pensada como o sujeito da violência(explicita) e não como objeto de uma outra violência, silenciosa, que, entre outras coisas, equivale o menor (criança das camadas populares) a infrator"(Souza e Pereira, 1996, p.12).

Somente a partir da aprovação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* é que a situação da infância passou a ser mais conhecida, aparecendo um tipo de "pesquisa/investigação, pautada na necessidade de buscar um diagnóstico da realidade que visa otimizar políticas de atendimento"(Souza



e Pereira, 1996, p.12), mas sempre numa perspectiva assistencialista. De qualquer maneira, estas pesquisas serviram para mostrar a fragilidade do Estado no que se referia ao atendimento da infância.

O surgimento de ONGs nos anos setenta e oitenta vislumbrou o atendimento mais ágil e efetivo à infância, mas este tipo de atendimento, em geral ligado ao trabalho voluntário, organizado pelas próprias comunidades, acabou por assumir "lacunas deixadas pelo poder público", devido ao seu exagerado crescimento. Constituíram-se numa espécie de "estado paralelo autorizado" sem, no entanto, resolverem a questão da qualidade do atendimento, justificando as mais diversas iniciativas da sociedade civil organizada, alijando o Estado de uma de suas funções primordiais, que é garantir a vida e o acesso à educação de seus pequenos cidadãos. Paralelamente a essas ações, as pesquisas passaram a traduzir uma preocupação com a qualidade do atendimento à pequena infância, uma vez que o fracasso escolar continuava com índices muito elevados, além dos vários problemas ligados à criança continuarem sem uma solução efetiva. Isto levou ao questionamento da educação pré-escolar, nestes moldes.

Uma nova modalidade de pesquisa surge, então, "dada a necessidade de se pensar os próprios objetivos desse aten-



dimento, trazendo, para além dos objetivos de assistência, uma preocupação de caráter pedagógico"(Souza e Pereira, 1996,p.12). Esta nova abordagem de pesquisa, além de superar uma preocupação com o diagnóstico da situação, e com a constatação do atendimento assistencialista começou "a apresentar um interesse crescente em analisar e propor novas formas de trabalho pedagógico no âmbito da educação infantil, enfatizando a necessidade de definirmos as concepções de infância, sociedade e educação necessárias à formação de recursos humanos adequados a um atendimento de qualidade educacional, pautado num projeto político que superasse a tendência apenas assistencialista que predominava nos programas de atendimento à infância em nosso contexto"(Op.cit.,p.13).

A infância passa também, a partir de então, a ser objeto de estudo de outras áreas das ciências humanas, iniciando-se, a partir daí, pesquisas multidisciplinares que tiveram importância fundamental ao subsidiar a "construção de políticas públicas".

No período de 1990/1995, as autoras destacam os temas mais presentes nas pesquisa sobre educação infantil como sendo: formação de profissionais de creches e pré-escolas, construtivismo e alfabetização, propostas e prática pedagó-



gica, história da educação infantil, políticas públicas de atendimento à infância e educação e saúde" (Op.cit.,p.33).

A interpretação que as autoras fazem da constância dessas temáticas na literatura especializada refletem a "consolidação de um momento histórico em que a educação infantil começa a questionar sua função meramente assistencialista e passa a definir e construir para si objetivos políticos-pedagógicos(...)"(Op.cit. p.33), revelando também "a importância das pesquisas no delineamento dos objetivos pedagógicos, dos critérios definidores da qualidade do trabalho oferecido, da formação adequada dos recursos humanos para o atendimento da criança de 0 a 6 anos, enfim, da consolidação em termos de uma política nacional de uma série de conquistas construídas coletivamente a partir do embate e da pressão exercida por diferentes setores da sociedade no que diz respeito à educação infantil"(Souza e Pereira, 1996, p.34).

O papel da pesquisa ao subsidiar a implementação e a construção da dimensão pedagógica na educação infantil, serviu também para "uma maior qualificação teórico-prática" e acabou por divulgar e testar na realidade brasileira algumas idéias de autores como Piaget, Vigotsky, Wallon e Freinet. Pode-se ainda creditar às pesquisas o mérito de que alguns temas como "políticas públicas, propostas pedagógicas



e formação de profissional e pré-escolas" têm "desencadeado efetivamente a elaboração de documentos oficiais que estão mudando, ainda que lentamente, o atendimento oferecido e consolidando um compromisso político com este setor, compromisso este que vem subvertendo, a médio prazo, o panorama nacional" (Op.cit., p.34).

Por ocasião do 20º. aniversário da revista **Cadernos de Pesquisa**, editado pela Fundação Carlos Chagas, em fevereiro de 1992, o primeiro capítulo foi destinado a uma análise das publicações relacionadas à educação infantil nestes 20 anos, tomando como fontes as publicações da própria revista, acrescida de outras publicações na mesma área e na mesma época.

De um modo panorâmico Campos e Haddad (1992) consideram que a pesquisa nesta área teve a seguinte trajetória: na década de 70 as publicações focalizavam mais a criança em idade pré-escolar do que as instituições como creches e pré-escolas; a década de 80 foi marcada pela introdução de temas como "(...) a desnutrição, a criança, desigualdades de classe, de gênero e de raça, concepções sobre alfabetização e o debate entre piagetianos que ocupou vários números da revista..." (Op.cit., p.12).

Na década de setenta, a questão do fracasso escolar, no ensino básico, estimulou o raciocínio de que a "intervenção



precoces, através da pré-escola" se constituiria no caminho para modificar esta realidade. Assim sendo, comparece nas pesquisas da época o tema relacionado às crianças tidas como "culturalmente marginalizadas" e uma preocupação mais efetiva em relação ao currículo pré-escolar, no sentido de imprimir um caráter de intervenção e uma preocupação com o currículo oculto. "Para isso, a pesquisa visa elaborar instrumentos que possam atingir não só os componentes do currículo oculto - operações, conceitos, habilidades e conhecimentos considerados indispensáveis à criança antes de sua entrada na escola - como também as atitudes e comportamentos capazes de alterar a capacidade de aprendizagem das crianças uma vez que a formação de um auto-conceito positivo é considerada tão importante quanto o desenvolvimento de habilidades específicas" (Campos e Haddad, 1992, p.14).

Estas pesquisas propunham a educação compensatória e, na época, Ana Maria Poppovic e seus colaboradores foram os principais defensores desta proposta que está apoiada em dois pressupostos teóricos: "- as influências ambientais exercem papel relevante e determinante no desenvolvimento intelectual do indivíduo; - os primeiros anos de vida constituem-se na etapa mais importante desse desenvolvimento" (Op.cit., p.14).



A educação pré-escolar dentro dessa concepção deve ter como foco as crianças "culturalmente carentes" e as atividades devem se constituir por uma "assistência sistemática, e o mais precoce possível" (Poppovic, 1975, apud Campos e Haddad, 1992, p.14). O desenvolvimento verbal, neste tipo de pesquisa, é considerado "indispensável à compreensão das disciplinas escolares" e, por essa razão, a família passa a ser entendida como uma importante fonte de estimulação de interações verbais com a criança, devendo participar também do "treinamento" da criança antes de seu ingresso na educação básica.

Os **Cadernos de Pesquisa** de número 28(1979) e 48(1984) trazem um acréscimo à concepção de privação cultural, através de pesquisas e artigos ligados a Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, que introduz o tema creche dentro de uma visão compensatória que ultrapassa as questões meramente cognitivas, para alertar sobre os efeitos da privação materna e as teorias do apego. Dentro dessa concepção, "A importância atribuída aos primeiros anos de vida e às influências ambientais permanecem como pressupostos básicos, porém a ênfase não incide apenas sobre o desenvolvimento cognitivo mas sobretudo sobre o desenvolvimento sócio-emocional, acentuando a questão da irreversibilidade" (Campos e Haddad, 1992, p.14).



As pesquisas ligadas à teoria do apego e privação materna trouxeram a questão da mulher que trabalha fora e não contam com substitutos adequados, de modo que as crianças passam a ter uma carência de interações com um adulto em que possa significar para a criança um vínculo afetivo estável. Neste contexto surgem as creches "como uma necessidade não desejada que é preciso ser aperfeiçoada, através de um modelo de intervenção interativo, chamado de "substituto materno" (Op.cit., p.14).

Como já é do amplo conhecimento dos profissionais da área, a análise ideológica do movimento da privação cultural para a pré-escola e da privação materna para as creches mostra a manifestação, em instituições diferentes, de uma mesma concepção "ideal" de desenvolvimento infantil, baseada na convicção de que "... a convivência intensa entre a mãe e a criança pequena e o ambiente pleno de estímulos de uma família padrão ocidental de classe média" representa o padrão que creches e pré-escolas deveriam perseguir, tentando compensar, quer seja o *deficit* cultural ou afetivo, enfim compensar as deficiências ambientais" (Campos e Haddad, 1992, p.15). Esta concepção de educação infantil carrega a marca de que o atendimento institucional é sempre inferior ao cuidado materno.



A partir de 1975 já se inicia um novo momento nas pesquisas sobre a pequena infância, aparecendo as primeiras críticas à concepção de privação cultural e educação compensatória. Em 1977, a Fundação Carlos Chagas, juntamente com uma Comissão Parlamentar de Inquérito sobre a Mulher no Congresso Nacional, realiza o primeiro levantamento sobre creches e é "...a primeira(pesquisa) que trata conjuntamente dos dois tipos de atendimento: creche e pré-escola"(Op.cit., p.15).

Em 1979, um novo movimento se inicia nas publicações dos **Cadernos de Pesquisa** e um novo tema se torna a tônica das pesquisas: "a definição de uma posição político-ideológica, fundamentada em informações históricas desveladoras das concepções arcaicas e preconceituosas e sustentada por uma ampla compreensão das questões relativas à questão feminina, especialmente da situação das mulheres trabalhadoras e mães de crianças pequenas" (Op.cit.,p.15). Este movimento caminha até 1980 e, já naquela época se constatava "...a impossibilidade de análise da cobertura do atendimento à creche e pré-escola nas estatísticas oficiais e sobreposição de responsabilidade entre diversos órgãos no atendimento a essa faixa etária"(Op.cit.,p.15).

Na virada da década, grupos de pesquisadores se engajam em movimentos sociais resultando daí não somente críticas às



teorias de privação cultural, quanto de privação materna. O tema da marginalidade, presente nas pesquisas desde o início da década de setenta, aparece agora com nova roupagem na medida em que o tema "pobreza" passa a ser analisado também por sociólogos e antropólogos e, tanto no Brasil como na América Latina aparecem como denúncia. Neste novo contexto, o Brasil vivia o período de transição democrática, de modo que a influência política ganhou corpo junto às pesquisas que foram "...ultrapassando a fase da denúncia e incorporando as propostas de mudanças, concepções mais abrangentes sobre o papel do Estado e da Sociedade Civil" (Op.cit., p.15).

O início da década de oitenta é também marcado por duas posições contraditórias sobre o valor da educação infantil. Nesta época surgem as teorias da reprodução que vão enfatizar a boa qualidade do ensino na escola básica como mola mestra para a democratização da sociedade. Nessa perspectiva a educação pré-escolar era tida como de pouca importância, reconhecendo-se como mérito apenas sua função "assistencial e de combate à pobreza" (Campos e Haddad, 1992, p.16).

Paralelamente às teorias crítico-reprodutivistas da educação, inicia-se um forte movimento, que continua até os dias atuais que defende "...a educação da criança pequena em creches e pré-escolas enquanto direito" (Op.cit., p.16).



Em 1982 foi publicado um número dos **Cadernos de Pesquisa** especialmente dedicado ao tema creche. Nestes textos fica visível uma nova posição das comunidades e das organizações da sociedade civil que se fazem refletir na produção de conhecimento, pois as pesquisas experimentais e básicas cederam lugar a "diagnósticos institucionais, levantamento de dados estatísticos, avaliações de programas, análises de legislações e relatos de experiências"(Op. cit., p.16). Nesse momento, tanto os técnicos governamentais quanto os militantes sindicais, sob pressão de mulheres de periferia, que reivindicavam creches comunitárias e melhorias urbanas, passaram a se preocupar com o problema do atendimento infantil.

Até meados da década de oitenta, as pesquisas mostravam uma espécie de crítica e auto-crítica, havendo revisão teórica, reavaliação de posições, assim como crítica a concepções anteriores. As críticas não se voltavam apenas à teoria da privação cultural, mas buscavam desvendar os programas de emergência que proliferaram nessa época, pelo seu caráter errático, provisório e de má qualidade, tentando oferecer o maior número de atendimentos a baixo custo, utilizando para isso o trabalho voluntário não qualificado de agentes da comunidade, comprometendo o caráter educativo



que deveria ser o eixo destes programas (Campos e Haddad, 1992, p.16).

As autoras relatam ainda que um texto publicado por Fúlvia Rosenberg (1984), nos **Cadernos de Pesquisa** de número 51, é especialmente ilustrativo na medida em que apresenta argumentos que denunciam a ideologia, veiculada por esses programas emergenciais, que "vincula claramente a adesão ao modelo de creche que se propõe a substituir uma relação mãe-filho idealizada, ao fato de que sejam disseminados programas de caráter emergencial voltados para essa faixa etária" (Op.cit., p. 16).

Os relatos de experiência possibilitaram novas metodologias de pesquisa, como o Estudo de Caso e a Pesquisa-Ação, que passaram a revelar a realidade precária das creches e pré-escolas.

Em 1986, o artigo de Maria Clotilde Rossetti Ferreira e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira faz uma recuperação histórica do atendimento em creches no município de São Paulo e em 1988, a primeira autora faz uma revisão do modelo de substituto materno, que propunha às creches em 1970, assim como revê o modelo teórico de desenvolvimento que dava sustentação às suas pesquisas. A partir desses estudos, dois aspectos presentes nos mesmos passaram a ter influência na maior parte dos trabalhos subsequentes, a saber, "a análise



das políticas públicas que incidem sobre a faixa etária de 0 a 6 anos(...) e o uso de dados históricos sobre esse atendimento no país"(Op. cit., p.17).

Foram vários as publicações que, a partir daí, passaram a imprimir a tônica do caráter educativo que deve permear as ações da pré-escola. A equipe da Fundação Carlos Chagas tem tratado, em suas pesquisas, a creche e a pré-escola em posição de igualdade, uma vez que as faixas etárias são coincidentes e há um "paralelismo de ações governamentais". Aponta ainda para a "necessidade de uma política integrada de educação da criança pequena", sendo que Fúlvia Rosenberg tem denunciado a "situação caótica do atendimento em creches e pré-escolas (...) com expansão sem qualidade(...) diferença de atendimento para os diversos segmentos raciais da população". As pesquisas da FCC têm dado, também, "ênfase nos estudos históricos, que trazem mais elementos para a crítica das concepções vigentes sobre a educação infantil. Dentre os estudos históricos publicados no final da década de 80, destacam-se os de Livia Fraga Vieira(1988) sobre a História do Departamento Nacional da criança de 1940 a 1970, os de Tizuko Kishimoto(1988),, que faz um estudo da história sobre os três tipos de atendimento infantil - creche, jardim de infância e escola maternal, no período de 1875 a 1940, os de Moysés Kuhlmann(1991), que analisa o atendimento às crianças



das camadas populares na Primeira República e os de Maria Vittoria Pardal Civiletti (1991) sobre a infância na época do império.

Sintetizando o artigo em questão, Campos e Haddad(1992) fazem a seguinte análise das produção de conhecimentos elaborada até então: "Constata-se claramente que, na produção analisada, o conhecimento de práticas modernas de cuidado e guarda da criança pequena ficou em segundo plano, sendo pouco debatidas e aprofundadas questões relacionadas à qualidade do atendimento, aos currículos adotados explícita ou implicitamente, ao tipo de formação de educadores e técnicos, à organização interna dos serviços existentes, ou seja, questões que incidem diretamente sobre a natureza das experiências vividas pelas crianças nas creches e pré-escolas"(Op. cit., p.18). Para finalizar, as autoras ressaltam a importância das pesquisas nesta área buscar "... recuperar a dimensão pedagógica da questão, sem perder a consciência crítica adquirida através do engajamento" (Op. cit., p.19).

3.4. Profissionais de Educação Infantil

Como já foi apontado no item 3.2.4. deste trabalho, os trabalhadores que prestam serviços para crianças de zero a



seis anos possuem um perfil de desqualificação profissional, com baixo nível de escolaridade(muitos deles apresentando primeiro grau incompleto), poucos conhecimentos específicos sobre a área em que atuam. Pude também constatar, em minha experiência profissional, que os mesmos não possuem um salário compatível com as exigências de sua função, grande parte deles sem carteira de trabalho assinada, sujeitos muitas vezes a longas jornadas de trabalho diário, sem intervalo, executando vários tipos de tarefas, acabam por ser, muitas vezes, depositários de todo o descontentamento de uma sociedade que cuida muito mal de sua pequena infância, como se estes profissionais fossem culpados pela precariedade dos serviços prestados.

Um perfil com essas características está muito distante do que se conceitua como uma **categoria profissional**, na medida em que a qualificação para o trabalho é tida como um dos indicadores da qualidade dos serviços prestados.

Na trajetória do profissional de educação infantil, no Brasil, como os dados históricos já mostraram, está praticamente se inaugurando um segmento da categoria profissional docente, pois, somente a partir de meados da década de oitenta, é que a criança de zero a seis anos e sua família(especialmente as mães) apareceram no debate político/legal, no plano dos direitos, por ocasião da instalação da Assembléia



Nacional Constituinte, que resultou na Constituição de 1988. Até então o trabalho dessa "legião de mulheres" que cuidam da criança menor de seis anos não podia ser diferenciado do trabalho doméstico de "maternagem", uma vez que sua ação não era formalmente instituída como uma profissão.

Foi também a partir dessa data que o país passou a pensar as ações relacionadas à criança de zero a seis anos como de caráter educacional, que também inclui o cuidado. É inegável que, do ponto de vista prático, quando se cuida se educa e, quando se educa, se faz necessário cuidar. A questão é que, do ponto de vista institucional, há a necessidade da **intencionalidade educativa** para que esta se dê de forma sistematizada, planejada, avaliada e corrigida. Em outras palavras, é necessário um projeto educacional global quando o objeto da ação é a criança de zero a seis anos.

Um outra questão que deve ser definida para circunscrever a área de atuação do profissional é a da delimitação precisa da faixa etária na qual irá atuar. Como já foi observado, no Brasil há uma prática bastante presente da utilização das chamadas **classes de alfabetização** como um momento da educação pré-escolar. Com isso, o trabalho do profissional de educação infantil muitas vezes é relacionado com o de professor alfabetizador, sem, no entanto, possuir



os mesmos direitos de seus colegas que trabalham na educação fundamental.

Com efeito, somente após a garantia do direito à educação da criança de zero a seis anos, a definição do caráter educativo das instituições que a atendem e da delimitação da faixa etária na qual essas instituições devem atuar, é que foi viável a emergência da categoria profissional dos educadores infantis e, somente a partir dessa reordenação é que será possível definir um perfil de profissional, na perspectiva de sua adequada qualificação (Machado, 1996).

Do mesmo modo que em todos os itens relacionados à educação infantil, quando se pretende introduzir a questão de seus profissionais, fazendo considerações de ordem mais geral, a "caracterização do adulto que trabalha com crianças pequenas", mostra-se, também, como uma tarefa muito difícil de ser realizada. A escassez de dados sobre esses trabalhadores, aliam-se, costumeiramente, com as características pouco confiáveis dos dados oficiais (Op. cit.).

Cabe aqui ressaltar que qualquer trabalho, que se pretenda realizar em relação a esses profissionais, deve partir de um amplo diagnóstico sobre as instituições infantis e sua clientela, pois a melhoria da qualidade do atendimento deve acontecer em vários planos, dentre os quais se encontra o profissional. Além disso, dado o desprestígio que circunda o



trabalho desses profissionais, as mudanças que vierem a ser implementadas, sob orientação da atual LDB, deverão ser gradativas e em direção à qualificação do pessoal que já se encontra em serviço, ao mesmo tempo em que se busca uma alternativa de formação prévia e acesso por concurso para os novos postos docentes.

Apesar do panorama desalentador, o levantamento de dados realizado pelo MEC, entre 1995 e 1996, aponta para algumas questões que podem sinalizar para futuras ações. Um dos dados apresentados se refere à diversidade de denominações existentes para designar as instituições infantis: creches, pré-escolas, centros de educação infantil, berçários, centros de convivência infantil, centros de recreação, entre outros. Acredito que essas formas de denominação de alguma maneira traduzem a **intencionalidade**, consciente ou não de quem as nomeia. Há um misto de concepções de educação infantil com características de guarda, de cuidado, de educação, de assistência, de socialização, de lúdico, como se todas essas ações não pudessem coexistir em ações globais ligadas à infância e fossem mutuamente excludentes (Machado, 1996).

Um outro aspecto diz respeito às diferentes nomenclaturas que recebem os profissionais de instituição infantil, nas mais diversas realidades do país: professores, educadores, auxiliares, monitores, berçaristas, atendentes, pajens,



ajudantes de pajens, babás, instrutores I, instrutores II, recreadores, estagiários, agentes infantis, agentes comunitários, agentes de saúde e assistentes infantis. Outras denominações aparecem de modo menos recorrente, como: voluntários, bolsistas, pedagogos, auxiliares de serviços gerais, professores de educação física e professores de educação especial. Assim como em relação às denominações das instituições que atendem crianças pequenas, as várias nomenclaturas que os profissionais dessa área recebem, por um lado, evidenciam uma falta de definição sobre os objetivos dessas instituições, mas por outro lado retratam, com certa fidelidade, como é amplo, complexo e porque não dizer multidisciplinar e interinstitucional o trabalho com crianças de zero a seis anos. Uma análise desses dados certamente poderá contribuir para o enriquecimento das propostas de formação do profissional de educação infantil que deverão ser implementadas.

Outras constatações em relação aos profissionais de educação infantil refere-se a uma série de dúvidas como: carga horária de trabalho semanal, faixa salarial (se há benefícios além do salário), quais as funções que cada adulto exerce, relação adulto/criança, divisão do trabalho diário, que profissionais atuam nessa área, formação prévia ou em



serviço, quantas e quais instituições ministram cursos de formação em educação infantil.

Além do levantamento realizado pelo MEC, Machado (1996) refere-se a outras fontes de dados, representados pela literatura disponível, para caracterizar o campo profissional da educação infantil como:

- "a presença maciça da figura feminina no setor;
- os diferentes graus de conhecimento teórico de experiência prática destas mulheres-jovens ou adultas;
- a condição do trabalho com crianças pequenas constituir-se na primeira experiência profissional para uma parcela significativa destas profissionais;
- a possibilidade de poder juntamente com as crianças reviver a infância ou viver experiências inéditas;
- a trajetória pessoal e profissional de cada uma, muitas vezes marcada por experiências de escolaridade interrompida, de fracasso e de exclusão;



- a própria trajetória da educação infantil no Brasil, imprimindo peculiaridades a cada região do nosso país, a cada rede e a cada instituição;
- as características peculiares às instâncias de formação regular, das modalidades de formação continuada e em serviço" (Op. cit., p.11 e 12).

3.4.1. Formação do profissional de educação infantil

A discussão em torno do tema formação do profissional de educação infantil, anteriormente à definição da nova LDB, mostrou-se polêmica, constituindo mesmo um verdadeiro desafio em razão dos vários fatores que implica. Embora este assunto já tenha sido comentado no item 3.2.1., pareceu-me importante descrever aspectos amplamente discutidos entre especialistas, dadas às controvérsias que permearam este tema.

Uma primeira polêmica consiste na divergência entre os vários especialistas em relação à faixa etária das crianças de que tais profissionais deveriam se ocupar. Para uma par-



cela de especialistas, a educação infantil deveria se iniciar com o nascimento da criança e ir até as primeiras séries do primeiro grau, ao invés da idéia mais corrente que considera a faixa etária de zero a seis anos o campo da educação infantil. Esta é uma questão que tem como pano de fundo diferentes concepções de infância e mesmo de educação infantil.

Uma outra questão não menos polêmica se refere ao nível escolar no qual se deveria dar a formação desses profissionais: através de cursos supletivos especiais de primeiro grau, cursos de magistério de segundo grau ou graduações em universidades? Há ainda questionamentos, felizmente menos numerosos, sobre a necessidade de o profissional de educação infantil ter uma formação específica. Estes dados evidenciam a grande diversidade de concepções existentes sobre a infância, a educação infantil e até mesmo o papel das instituições de educação infantil.

Em que pesem as divergências de concepções, parecem existir razões relativamente fundamentadas que dão suporte a essas diferentes opiniões. A própria terminologia "formação de profissionais" pode conter pressupostos muito divergentes. Os vários textos sobre o assunto trazem nomenclaturas como treinamento, instrução, ensino, reciclagem, capacitação de reconstrução do conhecimento com qualidade formal e polí-



tica ou ainda processo permanente de desenvolvimento da competência humana como sinônimos de formação profissional.

Um outro aspecto ainda mais complexo, porque se situa muito além dos legisladores e especialistas em educação, se refere às expectativas, muitas vezes exageradas, que se colocam em relação à educação e ao conhecimento científico em nossa sociedade como sendo o "centro das oportunidades do ser humano" ou o "eixo das transformações mais significativas de nosso tempo, tanto frente aos desafios da cidadania, quanto mesmo dos da economia competitiva" (Demo, 1996, p.1).

Essa forma de conceber a educação situa o papel do profissional da educação como de liderança, orientação e supervisão desse processo. Se aliarmos a isso as características da educação infantil, que exige intervenções múltiplas do profissional, de forma integral e integrada, num momento do desenvolvimento humano tido como o mais fundamental de toda sua vida, certamente teríamos que imaginar uma acuradíssima formação pessoal e profissional dos educadores infantis.

Acredito ser oportuno considerar que, desde sua origem, a escola sempre esteve associada à idéia de progresso. Nesse contexto, a profissão de professor pressupõe compromissos como "regeneradores da sociedade" ou "arautos do progresso". Segundo Nóvoa (1994) "(...), esta análise parte de um erro fundamental, o de supor que as nações são grandes porque sua



escola é boa: certamente que não há grandes nações sem boas escolas, mas o mesmo deve-se dizer da sua política, da sua economia, da sua justiça, da sua saúde e de mil coisas mais" (Op. cit., p.18).

As idéias extremadas sobre o papel da escola , ora como salvadora, ora como reprodutora da sociedade, têm levado a uma profunda crise de identidade entre os professores, que além de mal pagos, trabalham em péssimas condições, caracterizando um verdadeiro "mal-estar-docente". Nesse sentido, antes de entrarmos propriamente nas especificidades da formação do profissional de educação infantil, é necessário ter presente que, para termos uma educação de qualidade, precisamos primeiro resgatar a autonomia profissional do professor, conscientes de que "qualquer mudança no terreno educativo tem de passar por um investimento positivo dos diversos poderes em ação na área educativa" (Op. Cit. p.18).

Após essas considerações, fica mais fácil delimitar o campo da formação do profissional de educação infantil, tentando expurgar os conteúdos ideológicos tão comuns neste tipo de discussão. O adulto que trabalha com crianças de zero a seis anos deve ser entendido como um indivíduo que pertence a uma categoria profissional, ainda que esteja em fase de solidificação, na medida em que o mesmo possui um determina-



do campo de atuação, que exige uma formação prévia e específica para desempenhar satisfatoriamente seu trabalho.

A década de noventa tem sido particularmente promissora em relação aos estudos sobre a formação de professores e de profissionais docentes para os mais diversos níveis de escolaridade (Nóvoa, 1991, 1995; Enguita, 1991; Popkewitz, 1995; apud Machado, 1996). "Na área da educação infantil este tema também vem sendo explorado pelos estudiosos da área (Barreto, Campos, Kramer, Oliveira, Pimenta & Rosemberg, 1994; Barreto, 1995; Cruz, 1996)" (Machado, 1996, p.9).

Tendo em vista as especificidades da faixa etária em que o educador infantil irá atuar, o mesmo deve dar conta, simultaneamente, do cuidado e da educação da criança e, por essa razão, sua formação não pode restringir-se ao mero conhecimento de técnicas e habilidades.

Como já foi apontado na introdução deste trabalho, a criança menor de seis anos de idade possui diversas formas de manifestação de pensamentos, sensações e emoções, próprias desse momento do seu desenvolvimento, e o trabalho do adulto com elas deve ter como objetivo a ampliação do repertório de conhecimentos da criança, assim como entender a expressão das diferentes linguagens (especialmente as não-verbais, como gestos, choro, brinquedo), de que a criança se utiliza para interagir.



Os estudos sobre a formação do profissional de educação infantil, acima referidos, "(...) enfatizam a necessidade de ultrapassar-se, definitivamente, a noção de que para trabalhar com crianças pequenas basta *ter jeito*, ser paciente, ser afetivo, ter muita energia ou simplesmente gostar de crianças. Se de um lado não podemos menosprezar a importância que tais requisitos adquirem no trabalho cotidiano, de outro lado é preciso observar que a produção acadêmica acumulada confere especial destaque ao papel das interações sociais, apontadas como fator de enriquecimento significativo na vida do bebê, desde que nasce" (Machado, 1996, p.9). Por interações sociais deve ser entendido o conjunto das relações que o bebê estabelece com outros indivíduos além da mãe e do profissional de educação infantil. Já existem sólidas pesquisas que apontam que "(...) o convívio do bebê com outros bebês, crianças maiores e menores e outros adultos, numa instituição especialmente criada para este fim, é saudável e desejável, quando se trata de atender às necessidades de bem-estar, crescimento e desenvolvimento das crianças, de forma a ampliar permanentemente seus conhecimentos e suas possibilidades expressivas" (Op. Cit. p.8).

Pela constatação do próprio MEC de que a qualificação dos profissionais de educação infantil encontra-se precária em nosso país, os estudos na área apontam para a necessidade



de se colocar em ação dois eixos de formação profissional: a formação regular e a formação em serviço ou continuada, pois mesmo os profissionais que possuem formação regular em cursos de Magistério ou cursos superiores de Pedagogia, ambos com habilitação em pré-escola, têm mostrado uma prática insatisfatória, havendo grandes questionamentos sobre a eficácia de sua formação: "(...) aponta-se uma especial defasagem de conhecimentos sobre postura do adulto e as dinâmicas apropriadas na realização das atividades relativas ao cuidado, bem como o pouco embasamento sobre as especificidades do trabalho com bebês e crianças pequenas. Críticas se fazem a essas modalidades de formação quando confundem cuidado, assistência e assistencialismo. Rejeita-se a divisão de tarefas entre os adultos que cuidam do corpo ou da mente (o professor, para atividades pedagógicas; pajens ou monitoras para alimentação e trocas de fralda), bem como a ênfase demasiada e cada vez mais precoce no trabalho voltado exclusivamente à alfabetização das crianças" (Op. Cit. p.15).

Embora não seja objeto deste estudo, a questão da alfabetização precoce na instituição de educação infantil tem assumido proporções alarmantes e, como consequência, tem trazido sérios prejuízos para um grande número de crianças. Em minhas experiências com pré-escolas, nos últimos anos, pude constatar que os professores possuem uma concepção



alfabetizadora desse nível de ensino, além de responderem, de forma pouco crítica, às pressões dos pais, que costumam valorizar apenas as atividades mais intelectualizadas da pré-escola. Em reuniões com pais, pude constatar que um número significativo deles tenta "ensinar" os filhos a ler, escrever, fazer cálculos e decorar tabuada em casa e, muitas vezes, se angustiam diante de dificuldades das crianças, que ainda não estão preparadas para esse nível de exigência. É curioso que estes pais possuem, em geral, baixo nível de escolaridade e talvez, por essa razão, querem testar os filhos antes de ingressarem no ensino fundamental.

Voltando à questão da formação de profissionais de educação infantil há que se considerar, ainda, a necessidade de garantir a formação dos profissionais em serviço, lembrando que um grande contingente deles não completou sequer o primeiro grau. A própria LDB estabelece um período de oito anos para que completem seus estudos.

Por ocasião da realização do Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, realizado em abril de 1994, no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (IRHJP), em Belo Horizonte, um grupo de especialistas debateu inúmeros temas convergentes com a referida formação de profissionais, havendo inclusive várias propostas de operacionalização desses cursos. Merece especial des-



taque a proposta da pesquisadora Fúlvia Rosenberg, que apresentou um projeto de "Formação do Profissional de Educação Infantil através de cursos supletivos" (MEC/COEDI, 1994) como uma alternativa, enquanto não se processa a formação de todos os profissionais em nível de segundo grau.

As conferências ministradas no referido encontro, assim como o relato das discussões, sobre temas convergentes, compõem o documento intitulado **"Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil"**, que foi publicado pelo MEC/SEF/DPE/ COEDI em 1994.

A partir desses estudos e propostas, o MEC/COEDI estabeleceram as diretrizes para uma política de recursos humanos para atuar na educação infantil, cujo teor é o seguinte: "As diretrizes propostas a seguir referem-se aos profissionais de Educação Infantil que lidam diretamente com as crianças ou atuam na gestão, supervisão ou orientação de creches e pré-escolas.

- O profissional de Educação Infantil tem a função de educar e cuidar, de forma integrada, da criança na faixa de zero a seis anos de idade.
- A valorização do profissional de Educação Infantil, no que diz respeito às condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação, deve ser ga-



rantida tanto aos que atuam nas creches quanto na pré-escola.

- Formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressas neste documento.
- Condições deverão ser criadas para que os profissionais de Educação Infantil que não possuem a qualificação mínima de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de 8(oito) anos".



4. Um olhar psicanalítico sobre os profissionais de educação infantil

"Um encontro de dois: olhos nos olhos, face a face.
E quando estiveres perto, arrancar-te-ei os olhos
e colocá-los-ei no lugar dos meus;
E arrancarei meus olhos
Para colocá-los no lugar dos teus;
Então ver-te-ei com os teus olhos
E tu ver-me-ás com os meus".

(Divisa, trad. Moreno, J.L., Viena, 1914)

4.1. Algumas considerações sobre metodologia de pesquisa

No momento em que presenciamos a virada do século e do milênio, testemunhamos também alterações no meio científico, pois o momento é de questionamento de paradigmas, de concepções de homem e de mundo. Estudiosos anunciam o fim ou a morte de inúmeras produções humanas, verdadeiros mitos da modernidade como a história, as ideologias, o trabalho e a ciência, entre outros.

Acredito ser pertinente tecer algumas considerações sobre o momento atual em que se encontra a ciência, assim como fazer uma retrospectiva, abordando a história do conhecimento científico, antes de entrar, propriamente, na discussão teórico-metodológica que fundamenta esta tese.



As discussões atuais sobre ciência apontam para uma nova revolução científica, a qual se inicia pelo "término da hegemonia da atual ordem científica (...). A natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade, ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico(o paradigma de um conhecimento prudente); tem de ser também um paradigma social(o paradigma de uma vida decente)"(Copit & Hirschzon, 1993, 91-101, p.96,).

Fala-se do nascimento de uma ciência pós-moderna cujo paradigma comporta a união de teses até então tidas como incompatíveis: "1) Todo conhecimento científico-natural é científico-social. 2) Todo conhecimento é local e total. 3) Todo conhecimento é auto-conhecimento e 4) Todo conhecimento científico visa constituir-se num novo senso comum" (Souza Santos, 1988, apud Copit & Hirschzon, 1993, p.97 a 99).

A primeira tese diz respeito à superação de dicotomias em relação ao conhecimento que até há pouco tempo eram inquestionáveis como: "natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subje-



tivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa" (Op. Cit., p.97).

A segunda tese aponta para o fato de que o conhecimento não deve ser fundado na fragmentação do objeto de estudo, devendo este ser visto como uma totalidade, como indivisível. A fragmentação tende a ser "temática" e não por disciplinas, como estamos acostumados a diferenciar. Este tipo de conhecimento implica a possibilidade de constituir-se através de uma pluralidade metodológica, da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Nessa ótica, "cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Essa pluralidade só é possível mediante a transgressão metodológica" (Op. Cit. P.98).

Como terceira tese, do paradigma da ciência pós-moderna, temos que o conhecimento não é anônimo, atemporal e a-histórico, na medida em que o objeto é definido pelo sujeito que o observa e estuda; o objeto deve ser entendido como uma espécie de continuação do sujeito. Nesses termos, o conhecimento é uma produção humana que lhe imprime sua marca, sua subjetividade. "A ciência moderna consagrou o homem como sujeito epistêmico, mas expulsou-o como sujeito empírico"



(Op. cit., p.98). A ciência pós-moderna tenta resgatar o caráter auto-biográfico, auto-referencial e até mesmo estético do pesquisador, como uma dimensão que deve ser conscientemente assumida por estes, e não apenas como algo que se depreende de sua obra. Dessa forma, "a criação científica no paradigma emergente assume-se como próxima da criação literária ou artística, porque à semelhança destas pretende que a dimensão ativa de transformação do real(o escultor a trabalhar a pedra) seja subordinada à contemplação do resultado²⁹(a obra de arte)"(Op. cit. p.98).

A quarta e última tese, se refere também a uma ruptura entre o conceito de senso comum e o de saber científico, dicotomia essa tão valorizada na modernidade. Não se trata, entretanto, de substituir o conhecimento científico pelo senso comum, mas de transformar, converter o saber científico em senso comum. "A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que tal como o conhecimento deve traduzir-se em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida"(Op. cit. p.99).

²⁹A questão do prazer do pesquisador ao se lançar em busca de novos conhecimentos será tratada posteriormente.



pensamento científico, me parece também oportuna para melhor situar os caminhos percorridos para a elaboração da presente pesquisa.

A evolução da humanidade nos mostra que, a partir do momento em que os indivíduos foram encontrando problemas em seu cotidiano, passaram a analisá-los, buscando a melhor solução. Essa parada para meditar constituiu-se na gênese da capacidade de pensar do ser humano. Como consequência, estas soluções foram sendo úteis para orientar a vida dos indivíduos e, na medida em que os mesmos foram percebendo a existência de problemas comuns, foram também surgindo soluções mais gerais. Dessa forma, "descobriu-se também a importância de se armazenar conhecimentos prevenindo problemas futuros". A coleta, o registro e a análise dos mais variados conhecimentos adquiridos possibilitou à sociedade o surgimento de algumas instituições, como "a magia, a religião, a filosofia e a ciência" (Silva, 1993, p.13/14), sendo que cada uma delas está organizada dentro de uma campo de poder e de um modo de transmissão dos conhecimentos acumulados.

A ciência passou, então, a desdobrar-se, dividir-se, criando vários campos e especialidades, de acordo com a especificidade do objeto estudado. Essa divisão passou a ser entendida como natural, como se a realidade fosse dividida



em infinitas partes. O método "científico" passou a ser a conduta, em torno da qual se articularam os vários recortes ou disciplinas que asseguraram uma união, sob o rótulo de ciência.

A transformação da realidade, pelo modelo positivista de ciência, em fenômenos multifacetados inaugurou uma forma de pensar essa realidade como composta de várias partes interdependentes, como se a realidade fosse naturalmente multifacetada.: "é impossível não notar que a maioria das pessoas toma as diferenças entre as áreas de conhecimentos e especialização como absolutamente naturais"(Figueira, 1987, apud. Silva, 1993, p.14).

A partir do século XIX, a ciência passou a ter o estatuto de verdade e, por essa razão, a usufruir de inegável prestígio, detendo mesmo "uma confiança unânime da coletividade"(Op.Cit. p.14). O método científico passa a ser visto como universal, útil a toda coletividade, e a sua aplicação independe de quem o aplica.

Os cientistas foram tomados, a partir dessa concepção, como pessoas naturalmente isentas, neutralizadas sob o manto do método científico, sem a perturbação de fatores subjetivos: "independência, universalidade e utilidade forjaram o crédito de verdade, o que foi muito útil para um grande



número de pessoas que puderam assim acreditar na existência de uma comunidade de cientistas pensando por elas e isentando-as de pensar por si mesmas" (Silva, 1993, p.15). Nestes termos, a realidade por eles demonstrada passou a ser entendida como um fato e não como uma representação, ou uma transformação mental da realidade. Nesse contexto "a ciência quase se converteu na religião do século XX"³⁰ (Op. cit., p.15).

Como bem lembra Silva (Op. cit.), a ciência só não se tornou uma religião no século XX porque alguns filósofos e cientistas tomaram como objeto de estudo a própria ciência, demonstrando cada vez mais como o saber é relativo, assim como a natureza desse saber se constitui, muitas vezes, a partir de "projeção da mente humana". Dentro dessa nova forma de conceber a ciência, "cada vez mais o estudioso aprende a considerar o que se passa no mundo e o que se passa com suas representações desse processo" (Op. Cit. p.15).

³⁰ Em que pesem todos os vícios ideológicos constitutivos de grande parcela dos conhecimentos científicos, pode-se dizer que o homem saiu da pré-história ao ingressar no mundo da ciência, pois muitas transformações trazidas pelo desenvolvimento do conhecimento e pela tecnologia alteraram de modo irreversível os destinos da humanidade. É oportuno lembrar que, em nome da ciência, muitos equívocos foram cometidos e alteraram, também, de modo irreversível os destinos da humanidade.



4.1.1. O surgimento da psicanálise

No final do século XIX, no bojo dos questionamentos levantados a respeito do modelo positivista de ciência, compareceram os postulados de Einstein, Marx e Freud. Embora situando-se em campos diversos do saber, seus autores foram contemporâneos e, talvez, os maiores representantes deste novo momento. Houve, então, uma ruptura na maneira de conceber a ciência, pois ficou "patente que a observação altera o observado, que o sujeito e o objeto não se encontram, (pois) tão radicalmente separados" (Silva, 1993, p.16).

No campo psicológico, "Freud inaugura uma nova disciplina tendo como objeto, ou como problema, o próprio aparelho de pensar, utilizado pela mente ou psiquismo: a **psicanálise**"³¹ (Op. cit., p.16).

Essa "inversão de foco, do palco para os bastidores, da razão para o inconsciente" gera, segundo Silva (1993), duas consequências importantes. A primeira delas diz respeito à substituição "da razão e seus problemas de aplicação das regras do bem pensar (...) pelo complexo jogo de pulsões

³¹ Grifos meus.



e relações objetais: a razão é escrava da emoção e existe para racionalizar a experiência emocional" (Bion, 1973, apud Silva, 1993, p.17).

A segunda consequência diz respeito à alteração da relação entre sujeito e objeto(S-O) que passa a ser (S-S) ou seja, entre "dois sujeitos, cada um com uma parte consciente comunicando-se *oficialmente* com o consciente do outro, e uma parte inconsciente de cada um utilizando-se de seu estilo peculiar de interação, que passa despercebido" (Op. cit., p.17).

Para Safran(1993), "a psicanálise inaugura uma nova maneira de fazer pesquisa. Deixa de lado a concepção anterior de separação nítida entre sujeito-objeto, os grupos de controle, a busca da aparente confiança proporcionada pelos tratamentos estatísticos, para levar em conta a participação do sujeito no fenômeno que observa"(Op. cit.,p.125).

Ao se contrapor ao modelo positivista de ciência, e de produção de conhecimento nestes moldes, a psicanálise sempre foi tida, no meio científico, como um saber pouco sério, dogmático, muito próximo à religião e às artes. O saber psicanalítico possui, também, uma história de grande ameaça de desestabilização que representou não somente no campo



científico³² como político³³. Talvez, por essa razão, os psicanalistas tiveram que constituir um campo de estudo distante dos meios científicos, a saber, as instituições psicanalíticas, que tiveram função de possibilitar os avanços nos estudos e também de proteger este tipo de saber.

Foi necessário transcorrer quase um século de existência para que a psicanálise pudesse ser reconhecida como uma importante disciplina, cujo modelo de investigação permite a análise e a compreensão das mais variadas produções humanas.

Se considerada dentro do paradigma pós-moderno de ciência, a psicanálise mostra-se surpreendentemente atual, pois as teses constitutivas deste novo modelo de ciência coincidem com os pressupostos centrais da psicanálise. "A psicanálise pressupõe esse paradigma(pós-moderno), já que a captação de seu objeto - o inconsciente - só pode ser feita através da transferência - fenômeno interpessoal; o processo psicanalítico passa-se num aqui-agora de duas ou mais pes-

³² Na psicologia, a psicanálise teve como grande opositor a escola behaviorista, que tentou se transformar numa ciência do comportamento humano, numa psicologia científica. A própria sociedade americana sempre teve grande dificuldade para assimilar a psicanálise tal qual foi concebida. O movimento culturalista americano tenta "recriar" uma psicanálise, retirando-lhe o aspecto mais revolucionário - o inconsciente, criando uma série de "psicanálises do ego", dentre as quais podemos citar alguns exemplos como os trabalhos de Rogers, Adler e Sullivan.

³³ É importante lembrar a ameaça que o saber psicanalítico representou para a revolução comunista na Rússia e para o movimento nazista na Alemanha. Os livros de Freud foram queimados em praça pública em Moscou e o próprio Freud teve sua segurança pessoal ameaçada, precisando migrar para Londres, na década de 30.



soas; a contratransferência é o instrumento por excelência do analista; a interpretação - momento privilegiado da análise - é uma fala compartilhada pelos parceiros envolvidos. Vemos assim como as quatro teses mencionadas explicitam-se no campo psicanalítico por meio de seus conceitos-chaves³⁴: transferência, contratransferência, *setting* e interpretação" (Copit & Hirschzon, 1993, p. 99).

4.1.2. A psicanálise como método de investigação

Embora a psicanálise tenha se iniciado como uma psicoterapia, Freud atribuiu pelo menos três sentidos ao termo psicanálise, a saber: método de investigação, teoria e terapia. "O de um **método de investigação** é logicamente anterior e primitivo em relação aos outros - **teoria e terapia**³⁵ -, que, como decorrentes, por ele se devem pautar, não afirmando ou praticando mais nem menos do que aquilo que o método legitima.(...) A Psicanálise, penso, nasceu com o destino de se constituir num estudo da realidade humana. Contudo, dada a prevalência da prática terapêutica que com-

³⁴ Os conceitos chaves da psicanálise serão tratados mais adiante.



porta, acabou por reduzir-se a pouco mais que uma ciência da psicoterapia. Como resultado, seu método veio a confundir-se com técnicas de consultório, perdendo o caráter investigativo da humanidade cotidiana, e a reflexão metodológica desnaturou-se em vazia e especiosa discussão epistemológica ou, o mais das vezes, em simples logística da interpretação" (Herrmann, 1979, 203 p., p.1).

Há, ainda hoje, uma forte tendência a reduzir a psicanálise ao rígido *setting* do consultório, quando o próprio Freud a utilizou muito à vontade, fora desse enquadre, mesmo quando o que estava sendo analisado não era uma pessoa, mas "um produto humano(...) como quadros, esculturas, mitos, peças teatrais, instituições, etc." (Silva, 1993, p.20).

Apresentar a Psicanálise como uma modalidade metodológica de uma pesquisa acadêmica (como é o caso desta tese) é, portanto, uma possibilidade bastante recente em nosso meio. Embora Freud já tivesse apontado em seus escritos que a Psicanálise não se limitava a uma técnica terapêutica, a trajetória das instituições psicanalíticas se desenvolveu num campo muito distante das universidades e centros de pesquisas consideradas científicas. É bem verdade que Freud também alertou para as especificidades da formação do psica-

³⁵ Grifos meus.



nalista como uma tarefa impossível de ser concretizada nos mesmos moldes da formação acadêmica, nos moldes universitários. Para ele, a Universidade era apenas um local propício para a divulgação da Psicanálise.

Tendo em vista que as instituições psicanalíticas não derivaram suas ações para a pesquisa e as universidades sempre se pautaram pelo método positivista em suas produções, estas últimas acabaram por se transformar em centros de excelência das chamadas pesquisas "científicas".

A discussão sobre psicanálise e ciência já ocupou grande espaço dentro da universidade e fora dela, e o resultado dessa discussão sempre resvala sobre os critérios experimentais de ciência e o grau de importância atribuído aos conhecimentos advindos desses procedimentos. Foi somente a partir do final da década de setenta que os textos psicanalíticos passaram a fazer parte das bibliografias de alguns cursos de psicologia no Brasil, sem que isso fosse visto como algo pouco sério.

As instituições psicanalíticas e as universidades se constituíram, dessa forma, em "campos considerados completamente estranhos um ao outro" (Silva, 1993, p.7). Tal situação só pode se alterar na medida em que "as universidades foram recebendo psicanalistas cada vez mais frequentemente, tanto



para cursos de pós-graduação quanto para a participação de seus quadros. Primeiro foi a pós-graduação em Psicologia Clínica que os acolheu, agora começam a surgir cursos mesmo de Pós-Graduação em Psicanálise. Do "outro lado" (seria mesmo outro?) os psicanalistas passaram a se preocupar cada vez mais com a qualidade e metodologia de sua produção" (Silva, 1993, p.8).

Um fato que traduz tal preocupação, no meio psicanalítico, foi a realização do XVIII Congresso Latino-Americano de Psicanálise, em 1990, na cidade do Rio de Janeiro, cujo tema central foi : *A Investigação em Psicanálise*, evidenciando uma preocupação dos psicanalistas com a produção de novos conhecimentos através da utilização do método psicanalítico.

A entrada de psicanalistas para o quadro das universidades foi iniciado na França, após o movimento de 1968. Jean Laplanche, psicanalista francês, ministra há duas décadas cursos de psicanálise." (...) o método de Laplanche consiste numa leitura histórica, problematizante e interpretativa dos textos psicanalíticos" (Mezan, 1993, p.54).

É preciso considerar que o objeto de investigação da psicanálise é o inconsciente, e este "...não se deixa captar nem pelos sentidos nem por instrumentos nem por proce-



dimentos experimentais", não podendo, portanto, se enquadrar "... na produção (de conhecimento) orientada pela concepção tradicional e positivista de ciência" (Silva, 1993, p.7).

Embora não se enquadre no modelo de pesquisas das ciências naturais, não podemos dizer que a psicanálise represente um conjunto de conhecimentos menos importantes que as chamadas pesquisas científicas. "Não se trata, pois, de um modelo certo de pensar - o científico - e de um modelo desviante, intuitivo e fantasmagórico - o psicanalítico -, mas de metodologias que diferem para melhor atender às especificidades de seus diferentes objetos" (Silva, 1993, p.12, 11-25p.). É oportuno lembrar que "o psicanalista é essencialmente um pesquisador do psiquismo que, à medida que investiga, auxilia o analisando na integração de si mesmo e no descobrimento e reencontro de sua verdade" (Safra, 1993, p.126). Este novo conceito de verdade está muito distante daquele valorizado pelo modelo positivista de ciência, que a concebe como uma instância objetiva, atemporal e universal. Dentro da psicanálise, a verdade é relativa, subjetiva, dada e assinada e, como produto de uma relação, está sujeita a distorções que lhe conferem singularidade. Esta nova concepção rompe com verdadeiros mitos da era moderna, como a



neutralidade científica e o conceito de verdade objetiva atemporal e universal.

* Alguns conceitos psicanalíticos são fundamentais para que se possa compreender esse método de investigação. Desde os seus primeiros atendimentos, Freud partia do pressuposto de que uma parte do psiquismo humano opera num plano não consciente e que, em todas as produções humanas, existe um conteúdo manifesto e outro latente ou inconsciente. Sobre a relação consciente/inconsciente podemos afirmar que "todo fenômeno psíquico - inclusive ele mesmo - é co-determinado por um domínio heterogêneo e não-paralelo à consciência, o inconsciente" (Mezan, 1993, p.56).

A descoberta de que todo fenômeno psíquico é co-determinado pelo inconsciente e de que os indivíduos não possuem acesso ao seu próprio inconsciente resultou dos trabalhos de Freud em relação à compreensão dos sintomas neuróticos, como decorrentes de conflitos inconscientes. Assim sendo, desvelar esses conflitos inconscientes se mostrava como o caminho para a compreensão do psicodinamismo das neuroses. A dificuldade de acesso ao inconsciente pelo próprio indivíduo não significa que este seja algo totalmente estranho a ele,



pois foi constituído pela repressão de um desejo³⁶. "O objeto da psicanálise é o inconsciente, é a gama de significados emocionais possíveis que se organizam segundo um fio condutor que batizamos de desejo, com tendência a se manifestar à consciência e daí ao ambiente"(Silva, 1993, p.20).

Freud pôde perceber, também, que entre terapeuta e paciente, durante o tratamento, se formava um vínculo afetivo, por ele denominado transferência. O significado da transferência é que o paciente, ao rememorar suas experiências, acaba por demonstrar(ou transferir) ao terapeuta sentimentos que tiveram origem em suas relações objetais precoces. O paciente faz uma espécie de reedição de suas relações objetais, de forma atualizada, presentificada em relação ao terapeuta e disso o paciente não tem consciência.

Freud percebeu ainda que a única forma de trazer à consciência do paciente seus conteúdos inconscientes era através da interpretação. A interpretação se mostra, portanto, como um instrumento do método psicanalítico e, enquanto tal, não se limita a "fornecer um outro(oculto) sentido do

³⁶ O desejo reprimido não desaparece do psiquismo, nem é totalmente inacessível, pois tende a se manifestar através da compulsão à repetição, conceito que será descrito mais adiante.



discurso do paciente, mas a desvendar a existência, presença e atuação de formas de vida píquica "inaparentes", porém tão reais e ativas quanto as explícitas"(...) "não se trata, pois de uma "tradução simultânea", de deciframento de enigmas, de substituição"(...) mas de uma "intervenção disruptora, uma prática confrontadora. Tal como um obstáculo que, ao ser colocado no fluxo de um rio, revela a força e a direção da correnteza, a interpretação intercala uma cunha na compulsão à repetição, impondo uma diferença e implicando uma diver-gência. O trabalho de sua eliminação já é o desnudamento da dinâmica vigente que, em torno desta cunha e por sua causa, reorganizou-se" (Meyer, 1993, p.32-33).

Uma outra descoberta se refere ao fato de que Freud percebeu que o contato com o paciente despertava no terapeuta alguns sentimentos que ele denominou contratransferência e, por sua vez, poderiam se situar tanto no nível consciente, quanto no plano inconsciente do terapeuta. Independente desse aspecto, a contratransferência se transformava em uma importante sinalização para a compreensão do conteúdo inconsciente que estava sendo analisado. Dessa forma, "dentro do modelo psicanalítico, não se pode falar do estudo do fenômeno psíquico sem levar em conta também o psi-



guismo do pesquisador. Os objetos da investigação psicanalítica fazem parte também da vida psíquica do investigador.

Este fato tanto pode contribuir para elucidar os fenômenos observados na sessão(analítica), quanto pode ocultá-los"(Safrá, 1993, p. 130). Desse modo, "trazer à tona esse nível submerso, essa intersubjetividade e relacioná-la com o nível da superfície constitui o complexo e delicado trabalho da psicanálise"(Silva, 1993,p.17).

Realizar uma pesquisa psicanalítica fora do consultório é bastante diferente de um tratamento terapêutico. "A transposição dessas condições de investigação - ou desse campo psicanalítico - do consultório para o campo da pesquisa sofre, naturalmente, ajustes adequados à fonte de material em estudo: sessão psicanalítica, entrevista, teste projetivo, livro, obra de arte, lenda, costume e instituições sociais, religiosas ou científicas. Conforme, enfim, o campo de experiência humana sobre a qual se focaliza a atenção. Algumas características, no entanto, precisam ser conservadas, caso se pretenda considerar o método utilizado como sendo psicanalítico. Tais características essenciais são aquelas que preservam a possibilidade de emergência do significado submerso"(Silva, 1993, p.21).



Quando se pretende fazer uma pesquisa psicanalítica, torna-se necessário, também, definir alguns conceitos chaves da psicanálise. A interpretação terapêutica faz emergir uma "estrutura profunda geradora de sentido humano(que) eu chamo inconsciente" (Herrmann, 1993, p.136). Este tipo de inconsciente não é o único a que podemos ter acesso, pois, se assim o fosse as investigações psicanalíticas só poderiam estar restritas ao âmbito do consultório, numa relação transferencial entre paciente e analista. Ocorre que "cada relação humana comporta múltiplos níveis de determinação. E para cada um, operações diferentes podem evocar, colocar em evidência, estruturas determinantes de diferentes profundidades. A essas estruturas eu chamo de **inconsciente relativo**³⁷: é o que é determinado pelo choque de diferentes representações em um nível dado"(Op. cit., p.137).

Um outro conceito que se faz necessário precisar, para definir psicanaliticamente uma pesquisa, é a relação transferencial que permite o aparecimento do inconsciente e possibilita a interpretação. "Cada vez que nós nos pomos em ação para estudar um conjunto de significações humanas psicanaliticamente, gera-se um inconsciente relativo que tem, que comporta um saber transferencial do estudioso em relação

³⁷ Grifos meus.



ao objeto estudado. Quer dizer, é como se evocássemos uma transferência. O objeto nos fala, estabelece um campo transferencial semelhante ao estabelecido na situação de consultório, sem que para isso o livro esteja deitado no divã. Mas, de qualquer modo, quando o pesquisador se debruça sobre o seu objeto, pensando psicanaliticamente, cria-se um campo transferencial" (Herrmann, 1993, p.138).

* No caso desta tese, os sujeitos não se deitaram no divã em busca de significados inconscientes. Foram professoras que sabiam que estavam sendo entrevistadas por uma psicóloga clínica, interessada em pesquisar a educação infantil. A relação entrevistadora/entrevistadas, nesses casos, não permite nenhum tipo de interpretação terapêutica, ou de qualquer natureza, no momento da entrevista. O papel da pesquisadora é possibilitar às entrevistadas que falem livremente sobre seus conceitos e opiniões sobre os temas enfocados. No caso desta tese, as professoras não precisaram se deitar no divã para que, com suas entrevistas, se estabelecesse um campo transferencial.

Os instrumentos que têm sido utilizados nas pesquisas psicanalíticas são bastante amplos, como já foi indicado nos parágrafos acima. Cabe, porém, especificar um conjunto de instrumentos que têm sido utilizados nesse tipo de pesquisa



dentro da academia. Como Freud já havia demonstrado no final do século XIX, a fala constitui a mola mestra do tratamento psicanalítico, na medida em que carrega, além do conteúdo manifesto, um conteúdo latente, que possibilita, através da técnica da interpretação, o acesso ao inconsciente. Assim sendo, muitas pesquisas na área da psicologia clínica utilizam, como fonte de dados, o registro de sessões psicoterápicas. Além desse tipo de instrumento, outros também já foram amplamente utilizados, como os testes projetivos de personalidade, as entrevistas, além das já mencionadas produções artísticas e literárias.

4.2. A Entrevista como instrumento de pesquisa

A entrevista é um dos instrumentos de pesquisa da psicanálise. No presente estudo, utilizei tal procedimento para coletar os dados empíricos junto às profissionais de educação infantil.

Apesar de toda a análise feita sobre o método de investigação utilizado nesta pesquisa, julguei necessário analisar, de forma mais específica, o procedimento utilizado, assim como fazer algumas considerações sobre o instrumento utilizado para a coleta de dados, a saber, a entrevista.



Ao invés de denominar o instrumento utilizado de entrevista psicanalítica, optei pela denominação "entrevista psicológica", seguindo a proposta de José Bleger (1980), uma vez que este autor se dedicou ao estudo da entrevista, ultrapassando o caráter de instrumento ou de técnica e ampliando seu universo de ação. Na concepção de Bleger (Op. cit.), é possível se falar da entrevista como um instrumento de uso amplo, pois ela possibilita a integração de vários elementos que foram sendo acumulados pelas diferentes correntes psicológicas.

Genericamente, pode-se afirmar que a entrevista é um instrumento científico, largamente utilizado nos mais diversos campos de conhecimento e com os mais variados objetivos. Utilizam-na os jornalistas, os médicos, os historiadores, os assistentes sociais, os antropólogos, os psicólogos, entre outros, tanto no exercício de suas profissões quanto em suas pesquisas.

A entrevista psicológica é uma modalidade específica dentro do campo de atuação do psicólogo, embora deva ser registrado que os aspectos psicológicos estarão presentes em todo o tipo de entrevista, uma vez que a dimensão psicológica é um aspecto presente em toda atividade humana. Mesmo dentro do campo específico da psicologia, a entrevista pode



também ser utilizada com diferentes objetivos como a investigação da personalidade para fins terapêuticos, o diagnóstico ou a orientação psicológica. Há, entretanto, um outro uso da entrevista psicológica, que tem como objetivo específico a pesquisa. Esta ultima modalidade constitui o objeto da presente análise.

A entrevista psicológica pode ser definida como "um instrumento fundamental do método clínico e é, portanto, uma técnica de investigação científica em psicologia. Como técnica tem seus próprios procedimentos ou regras empíricas com os quais não só amplia e verifica como também, ao mesmo tempo, se aplica o conhecimento científico" (Bleger, 1980, p.9)

Dentro dessa perspectiva, a entrevista não pode ser considerada meramente como uma "técnica", pois ela deve ser compreendida no contexto do método no qual está inserida. Assim sendo, "A teoria da entrevista foi enormemente influenciada por conhecimentos provenientes da psicanálise, da Gestalt, da topologia e do behaviorismo. Ainda que não possamos selecionar especificamente a contribuição de cada um deles, convém assinalar sumariamente que a psicanálise influenciou com o conhecimento da dimensão inconsciente do comportamento, da transferência e a contratransferência, da



resistência a repressão, da projeção e da introjeção, etc. A Gestalt reforçou a compreensão da entrevista como um todo no qual o entrevistador é um de seus integrantes, considerando o comportamento deste como um dos elementos da totalidade. A topologia levou a delinear e reconhecer o campo psicológico e suas leis, assim como o enfoque situacional. O behaviorismo influenciou com a importância da observação do comportamento. Tudo isso conduziu à possibilidade de realizar a entrevista em condições metodológicas mais restritas, convertendo-a em instrumento científico(...)"(Bleger, 1980, p.13).

A entrevista psicológica, tal como a concebe Bleger (1980) apresenta-se em duas modalidades, a saber, a **entrevista fechada** e a **entrevista aberta**. No primeiro caso, a entrevista se constitui num conjunto de perguntas (como se fosse um questionário), já preparadas anteriormente, e o entrevistador deve segui-las rigorosamente. A entrevista aberta, que será utilizada na presente pesquisa, embora possa ter uma intencionalidade de desenvolver alguns temas, "o entrevistador tem ampla liberdade para as perguntas ou para as intervenções, permitindo-se toda a flexibilidade necessária em cada caso particular" (Bleger, 1980, p.10).



A opção pela coleta de dados desta pesquisa através de entrevistas parcialmente estruturadas, justifica-se em função dos objetivos propostos e da necessidade da conjugar dados informativos e possibilitar que outros temas trazidos pelas próprias professoras pudessem fluir, deixando-as conduzir as particularidades de temas mais gerais. Esta estratégia permitiu que as professoras entrevistadas explicitassem suas concepções acerca da educação infantil, em seu sentido amplo.

Como já foi mencionado acima, esse tipo de entrevista, inspirado no modelo clínico proposto por Bleger(1980), não tem como objetivo apenas registrar um conjunto de informações e opiniões sobre o entrevistado mas, por se constituir numa relação entre duas pessoas, acaba por ter uma dinâmica própria, permitindo também que se observem aspectos da personalidade do entrevistado.

A entrevista psicológica, dentro dessa concepção, se caracteriza por um processo de interação entre duas ou mais pessoas(já que existe a entrevista grupal), e que atribui não somente a importância aos dados objetivos, que se pretende investigar, mas também que forneça um conjunto de dados relacionados às características psicológicas do entrevistado, possibilitando o conhecimento de suas crenças, con-



cepções, atitudes, sentimentos sobre os temas abordados, assim como explicitando (mesmo que de forma ampla) como o entrevistado se relaciona com estes temas pesquisados, proporcionando uma pequena amostra de como o mesmo se relaciona consigo próprio e com o seu meio.

4.3. Caracterização do grupo de professoras entrevistadas

Quando elaborei o projeto desta pesquisa, em 1992, pretendia estudar um grupo de dez professoras de pré-escola que estivessem trabalhando ou tivessem alguma experiência com o maternal. Este critério se justificava, e ainda se justifica, pois quando realizei, em 1988, uma pesquisa com mães cujos filhos haviam freqüentado a escola maternal, pude perceber que as incertezas, e as ambigüidades em relação ao papel materno, ao papel da professora, enfim, a competência da educação infantil se traduziam com maior evidência quando se tratava de crianças mais jovens.

Minha hipótese inicial era de que se para a mãe ficava confusa a esfera do cuidado e da educação dos filhos pequenos, se esta buscava na professora do maternal muito mais alguém com quem pudesse dividir esses cuidados do que pro-



priamente alguém que fizesse um trabalho pedagógico ; se o critério de escolha das professoras pelas mães se pautava mais pelas qualidades afetivas e maternas do que pelas qualidades profissionais, passei a me indagar como seria esta experiência do ponto de vista da professora.

Indagava-me, por exemplo, sobre a concepção dessas profissionais acerca da educação infantil, do papel da escola, do papel materno e até mesmo de sua escolha profissional. Que motivos levariam uma professora a se dedicar à educação infantil, sendo esta uma tarefa tradicionalmente atribuída às mães? Como ficaria o encontro dessas duas mulheres, aqui pensando na história social do trabalho feminino?

Além da experiência com crianças de maternal, o projeto inicial era de entrevistar professoras de escolas particulares. A justificativa para este critério estava vinculada ao fato de que numa pesquisa anterior (Mattioli, 1988) eu havia estudado mães de classe média que buscavam escolas particulares para os filhos pequenos e, já havia ficado explícito, que essa busca não se dava apenas por falta de possibilidade do cuidado do filho (como por exemplo, o trabalho fora de casa) mas estava ligada, em grande parte, ao desejo de divisão de suas tarefas.

Minha segunda hipótese, na época, era de que assim como a mãe de classe média, também a professora de escola maternal que atende este tipo de clientela (escolas par-



ticulares) pudesse mostrar maior ambigüidade em relação à educação e ao cuidado infantil realizados fora de casa, uma vez que a classe média conta, em geral, com outras alternativas como o próprio cuidado da mãe - quando esta não trabalha fora -, as babás, as empregadas domésticas e outras pessoas da família, dentre as quais, a avó. Assim, a decisão pela escola maternal para estas mães poderia ser entendida como um verdadeira opção e não uma ausência de outras alternativas. Esta é uma realidade que, em contrapartida, nem sempre se apresenta junto às camadas populares, clientela das pré-escolas públicas, em que grande parte das mães trabalha fora de casa e mesmo que não trabalhe, sua situação sócio-econômica não permite, em geral, um atendimento adequado às crianças, mesmo se considerado do ponto de vista da alimentação, dos cuidados médicos, da estimulação e da atenção que a criança pode desfrutar ao ingressar na escola.

Ocorre que ao realizar duas entrevistas iniciais, com o propósito de um trabalho piloto, resolvi ouvir professoras de pré-escolas maternais públicas e qual não foi minha surpresa ao perceber que estas profissionais traziam informações e vivências muito parecidas com aquelas relatadas pelas mães da pesquisa anterior e também me soavam familiares tendo em vista que, para a realização da referida pesquisa, eu havia passado boa parte do tempo dentro de escolas mater-



nais, sendo possível minha observação direta de uma série de situações.

Assim sendo, julguei que deveria entrevistar professoras tanto de escolas particulares quanto de escola pública para a coleta de dados da presente pesquisa. O grupo de sujeitos, foi portanto constituído por dez profissionais, sendo seis pertencentes a escola particular e quatro pertencentes à rede municipal.

Dada a riqueza de dados que encontrei em todas as entrevistas realizadas, julguei também importante incluir neste estudo, os dois relatos obtidos na pesquisa piloto. Com esse acréscimo, o grupo passou então de dez para doze componentes, sendo seis professoras de escolas particulares e seis de escola pública, sendo que duas delas trabalham, simultaneamente, nos dois tipos de instituição.

As entrevistas foram realizadas no Centro de Psicologia Aplicada, Unidade Auxiliar da Unesp, Campus de Assis, em 1992, através de gravação em fita cassete (após prévia aprovação das entrevistadas) com posterior transcrição.

Para a obtenção do grupo de entrevistadas, foram realizados contatos prévios com as direções de diferentes escolas, tanto da rede municipal como do setor privado de ensino pré-escolar .

O que pude notar, nesses contatos, foi uma impressionante receptividade das diretoras, dispondo-se a fazer os



contatos com as professoras e demonstrando mesmo um empenho pessoal para a realização desta pesquisa. Embora os contatos com as diretoras tenham sido rápidos, foi possível observar que as mesmas têm-se ressentido da falta de conhecimento específico sobre a pré-escola (especialmente em suas séries iniciais) e, mais do que isto, têm-se defrontado em seu cotidiano com dificuldades que exigem intervenções, sem que para isso contem com um quadro referencial.

A mesma disponibilidade pôde ser observada em relação às professoras, embora algumas delas expressassem, inicialmente, certo desconforto, certa tensão em falar de suas práticas, provavelmente, temendo alguma crítica de minha parte. Felizmente esse constrangimento foi superado de imediato, e as entrevistas se transformaram numa agradável troca de idéias, pois como afirmou uma experiente professora de maternal, "se as professoras não têm informações sobre a pré-escola, quem é que tem?"

4.3.1. Roteiro das entrevistas

Como já foi mencionado no capítulo quatro desta pesquisa, o tipo de entrevista utilizado não possui um roteiro rígido e, apesar de que alguns temas deveriam ser abordados,



a ordem do aparecimento dos mesmos seguiu a dinâmica da relação estabelecida na situação da entrevista.

Alguns temas não previstos acabaram, também, por aparecer, quando as entrevistadas introduziram outros assuntos ou faziam outras associações de idéias. Muitas vezes, por esses temas serem considerados relevantes, as entrevistadas foram estimuladas a detalhá-los.

De um modo geral, as entrevistas visavam ao desenvolvimento das seguintes temáticas:

1. Identificação pessoal:

Idade, estado civil, número e idade dos filhos;

2. Formação escolar:

2.1. formação específica na área de atuação;

2.2. formação em outras áreas profissionais;

3. Escolha profissional;

4. Avaliação da formação escolar em função das demandas profissionais;

5. Exercício profissional:

5.1. experiência docente dentro e fora da educação infantil;

5.2. outras experiências profissionais;

6. O início do exercício profissional da educação infantil;



7. Principais dificuldades encontradas no exercício profissional da educação infantil;
8. Relação professor-aluno: dificuldades e gratificações;
 - 8.1. o cotidiano da pré-escola;
 - 8.2. o período de adaptação da criança;
 - 8.3. o melhor momento para o início da vida escolar pela criança;
 - 8.4. casos de crianças cuja permanência na escola é considerada desaconselhável pela professora;
9. Relação com os pais : dificuldades e gratificações;
 - 9.1. mães que trabalham fora de casa e donas de casa;
 - 9.2. papel da família;
 - 9.3. papel da escola;
 - 9.4. expectativas das mães em relação à professora;
10. Relação das professoras com as colegas de profissão.

Apesar das entrevistas não terem como objetivo o levantamento da história pregressa do grupo de professoras, faço abaixo uma apresentação de cada uma delas, com nomes *fictícios, acompanhados de alguns dados pessoais trazidos* pelas entrevistadas, que dão uma dimensão mais singular de cada uma delas:

Aline

Tem quarenta e dois anos de idade, é casada, com duas filhas, uma com doze anos e outra com cinco anos de idade.

Fez o curso de formação de magistério primário na década de sessenta e somente cinco anos depois fez a habilitação em pré-escola.

Casou-se após completar o curso do magistério e foi morar na cidade de Iepê(SP). Ingressou no Curso de Pedagogia de Presidente Prudente, abandonando-o seis meses depois, porque tinha que viajar toda noite e isto trazia transtornos à sua vida de recém-casada. Acha que o casamento foi um motivo da desistência do curso, mas também considera que se acomodou. Nesta época lecionou por dois anos e meio em escolas isoladas na zona rural de Iepê.

Mudou-se de volta para Assis e começou a dar aulas de educação infantil numa escola particular e está na mesma escola há dezessete anos. Prefere dar aulas para o jardim III (crianças de seis anos de idade) e nunca teve experiência com maternal, porque prefere crianças maiores. Foi professora de suas duas filhas, mas achou a experiência desagradável, porque foi "muito severa" com as mesmas, temendo misturar o papel de mãe.

Bruna

Bruna tem 28 anos, é casada há 8 meses e ainda não tem filhos.

Mora em Assis há dez anos. Fez o curso de Magistério Primário com habilitação em pré-escola e fez também graduação em Pedagogia no Instituto Educacional de Assis (IEDA), escola particular e noturna que mantém um curso pouco conceituado.

Fez um curso de aperfeiçoamento de 180 horas de duração sobre portadores de deficiência mental, ministrado por professores da UNESP de Assis. Iniciou seus trabalhos como professora junto à APAE de Assis.

Em 1985 fez um concurso para ministrar aulas na pré-escola municipal de Assis, onde se encontra até o momento. Sua experiência com pré-escola soma sete anos e começou com classe de maternal. Já fez vários cursos e encontros sobre educação infantil.

Carolina

Carolina é solteira, tem 21 anos de idade e reside com os pais.



Fez o curso de magistério, com habilitação em pré-escola. Está cursando faculdade de Ciências, com habilitação em Matemática, na Fundação Educacional do Município de Assis (FEMA). Pretende fazer o curso de graduação em Pedagogia no IEDA, pois o mesmo lhe garante aumento salarial.

Está tabalhando na pré-escola municipal há 3 anos, e ingressou por concurso público. Iniciou sua carreira com uma classe de jardim I (crianças de quatro anos), mas no ano seguinte foi para o maternal e está neste grau até hoje. Sua preferência é trabalhar com alunos mais velhos, mas, como não possui muitos pontos, na hora de escolher a classe só lhe resta o maternal, pois quem tem mais pontos escolhe em sua frente e a grande maioria dos professores prefere o jardim I e II.

Denise

Denise é solteira, tem vinte e cinco anos de idade e mora com os pais. Fez curso de magistério primário com habilitação em pré-escola.



Fez o curso de graduação em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar no IEDA. Está cursando pós-graduação *lato sensu* em Didática, na mesma instituição.

Ingressou na pré-escola municipal há sete anos, mediante concurso público. Há seis anos conjuga seu horário com uma classe de pré-escola particular.

Elisa

Elisa tem trinta anos de idade, é casada e tem dois filhos: uma menina de cinco anos e outra de oito meses. Sua cidade de origem é Botucatu. Após o colegial, fez cursinho pré-vestibular e entrou na Faculdade de Enfermagem de Araras. Largou o curso ainda no início por considerá-lo de má qualidade. Voltou a fazer o cursinho e entrou na Faculdade de Letras de Avaré, concluindo a graduação. Fez o curso de magistério primário com habilitação em pré-escola ao mesmo tempo em que cursava graduação em Letras.

Casou-se e mudou-se para Assis em 1982. Em 1985 prestou concurso para a pré-escola municipal de Assis onde trabalhou por dois anos. Teve problemas com a nova metodologia (construtivista) utilizada na pré-escola. Em 1986 engravidou e,



como não estava muito satisfeita com o trabalho, abandonou-o após dois anos (1987).

Em 1989 ingressou no Curso de Psicologia da Unesp de Assis, como portadora de diploma do curso superior. Gostava do curso e seu rendimento era bom. Nesta época foi convidada para trabalhar em uma pré-escola particular. Sua primeira filha contava, então, com dois anos de idade. Por dificuldade de conciliar a vida de estudante, mãe e professora, deixou o curso de Psicologia. Por insistência de seu marido, trancou a matrícula para voltar no ano seguinte.

Em 1990, a mesma pré-escola particular prorrogou seu contrato e ela teve que desistir do curso de Psicologia, pelo mesmo ser em período integral. Em um dado momento da entrevista diz: "Então eu tive que abandonar. Quer dizer, mais uma coisa que eu não terminei, entende?".

Atualmente está fazendo o curso técnico de instrumentação cirúrgica no período noturno e talvez vá trabalhar nessa área. Relata que quando era solteira, seu cunhado era médico e ela o acompanhava nas visitas aos doentes e gostava muito dessa atividade. O cunhado a estimulou a seguir carreira nesta área, porque a considerava "entusiasmada", por essa razão, entrou no curso de enfermagem.

Em seus cálculos, trabalha no magistério desde 1987, há cinco anos; na pré-escola atual está há três ou quatro anos.



Fernanda

Fernanda está com trinta e sete anos de idade e, após duas separações conjugais, divorciou-se. Após o divórcio passou a residir com os pais juntamente com seus dois filhos: um menino de doze anos e uma menina de seis anos de idade. Alega ter problemas com o filho mais velho provavelmente por conta de sua separação. A reconciliação com o marido foi, segundo Fernanda, uma tentativa de resolver o problema do filhos. Atualmente, Fernanda diz reconhecer que o problema psicológico é seu e não do filho, por isso se encontra em tratamento psicológico.

Seu filho mais velho foi para a escola maternal aos três anos de idade por necessidade da mãe, que não tinha com quem deixá-lo, logo após sua primeira separação conjugal. Sua filha só iniciou a pré-escola aos cinco anos de idade. Em vários momentos da entrevista deixou entender que a escolaridade "precocce" do filho é que lhe acarretou problemas emocionais.

Fez o curso colegial, entrou no curso de História, na UNESP de Assis, mas teve de abandonar na época de sua primeira separação, "porque não agüentava mais".



Resolveu, então, fazer o curso de magistério primário e, quando estava no quarto ano (habilitação em pré-escola), foi convidada para substituir uma professora de uma pré-escola particular, ocasião em que iniciou sua profissionalização na área. Posteriormente, fez o curso de Pedagogia no IEDA.

Quando terminou o curso de Pedagogia, voltou a morar com o marido. Em seguida foi acometida de grave doença (trombose), ficando por dois anos de licença-médica. Os médicos queriam aposentá-la por invalidez, ao que ela se recusou terminantemente, tendo que assinar um termo de responsabilidade pelo seu problema de saúde. Voltou para o trabalho e foi demitida.

Fernanda relata que, durante sua licença, "quase enlouqueceu" por ficar longe de seus alunos de maternal. Nesta época, um padre, amigo da família, convidou-a a dar aulas de catequese.

Após sua demissão, trabalhou por um ano em uma outra escola particular que, em sua opinião, não era de boa qualidade. Resolveu pedir demissão porque achou que não dava certo.

Enquanto desempregada, começou a acompanhar sua irmã quando esta levava seu sobrinho para uma terceira pré-escola particular. Começou a se interessar pela escola e o contato



com as crianças a fez pedir emprego nessa instituição. Iniciou seus trabalhos substituindo uma professora que estava afastada por licença-médica e, desde então, permaneceu nesta escola. Relata que possui onze anos de experiência em pré-escola, tendo passado por quatro instituições.

Ao terminar o curso de Pedagogia, fez um curso de pós-graduação *lato sensu* em Metodologia Didática do Ensino no IEDA, mas não pode concluí-lo porque não conseguiu terminar a monografia em tempo.

Em 1991, recebeu um convite para lecionar História da Educação para alunos do curso de magistério em escola particular, mas abandonou logo no início porque não gostou da experiência. Admite que prefere mesmo é trabalhar com crianças pequenas.

Fernanda considera-se uma pessoa muito interessada em pré-escola, participa de cursos, palestras e encontros de educação com frequência.

Gláucia

Com trinta anos de idade, é casada, com um filho de cinco anos, que não frequenta pré-escola porque não se adaptou, recusando-se a permanecer na escola, além de apresentar problema de fala (gagueira).



Gláucia relata a seguinte história escolar: fez o curso colegial profissionalizante na área de prótese odontológica e foi trabalhar em uma imobiliária, mas saiu porque não gostou.

Ingressou no curso de Pedagogia do IEDA, e o concluiu. Nessa época, por indicação de uma amiga, foi trabalhar em uma creche, ficando apenas por cinco meses nesse trabalho, saindo "por motivos particulares".

Resolveu, então, fazer o curso de magistério primário, com habilitação em pré-escola, tendo feito algumas substituições de professoras no primeiro grau da rede estadual de ensino.

Em seguida fez um concurso para a pré-escola da Prefeitura Municipal, onde se encontra trabalhando até o momento.

Relata, ainda, que o curso superior que gostaria de ter feito é o de Educação Artística e acredita que ainda vai fazer este curso.

Izabel

Izabel está com vinte e seis anos de idade, é casada, seu marido é agricultor, e tem uma filha de três anos de idade.



Fez o curso de Magistério com habilitação em pré-escola e também concluiu o curso de Pedagogia no IEDA. Costuma fazer vários cursos de reciclagem que são oferecidos.

Trabalha há seis anos em uma pré-escola particular e tem preferência pelo jardim II(crianças de cinco anos de idade).

Joana

Joana tem vinte e três anos de idade, é solteira e mora com os pais. Fez o curso de Magistério primário com habilitação em pré-escola. Fez também o curso superior de Administração de Empresas em Marília(na Fundação Eurípedes Soares da Rocha), mas não exerce esta profissão porque é muito difícil conseguir um emprego.

Começou a lecionar no primeiro grau da rede estadual de ensino, como professora eventual de primeira à quarta série. Considera que as crianças do primeiro grau tratam o professor como um profissional e as crianças de pré-escola tratam o professor com mais carinho, de uma forma mais íntima.

Há três anos fez concurso e ingressou na pré-escola municipal de Assis. Pretende iniciar o curso de Pedagogia no IEDA, no próximo ano.



Karen

Karen tem vinte e um anos, é solteira e mora com os pais. Está cursando o quarto ano do curso de Pedagogia no IEDA.

Fez o curso de Magistério com habilitação em pré-escola e trabalhou como auxiliar de classe na pré-escola por quatro anos, iniciando seus trabalhos quando estava cursando o magistério.

Trabalha em uma pré-escola particular há um ano.

Laura

Laura tem trinta e cinco anos, é desquitada há onze anos, tendo se amasiado cinco anos após sua separação. Tem três filhos: uma menina de quinze anos e outra de treze anos. De sua segunda união conjugal, que já dura seis anos, teve um filho que atualmente está com cinco anos de idade.

Fez o antigo curso normal e foi para a cidade de Santos (SP), onde trabalhou como secretária.



Voltou para Assis e ingressou no curso de História da UNESP e logo em seguida se casou. Quando estava no terceiro ano, embora tivesse um verdadeiro "fascínio" por História, abandonou o curso pois seu marido era contrário à sua permanência na UNESP por considerar que as moças que lá estudavam não tinham boa reputação(sic). Além do argumento do marido, Laura abandonou o curso porque tinha uma filha de dois anos e estava grávida da segunda, ficando difícil conciliar suas atividades domésticas com as de estudante.

Após cinco anos de casamento, separou-se do marido e voltou a estudar História através do curso de Estudos Sociais na APEC de Presidente Prudente. Nessa mesma época, fez a habilitação em pré-escola no período noturno. Precisou abandonar novamente o curso superior porque tinha as filhas pequenas, fazia o curso magistério à noite e começou a trabalhar na APAE.

Iniciou sua profissionalização na APAE de Assis, onde trabalhou durante cinco anos. Nessa época fez doze cursos sobre portadores de deficiência mental, sendo um de cento e oitenta horas. Recorda-se dessa fase profissional como muito produtiva.

Separou-se do marido quando estava na APAE, mas como ganhava pouco, resolveu fazer o concurso para a pré-escola municipal, mas não passou. Estava recém separada e confusa



nesta época. Realizou o concurso pela segunda vez, mas também não passou; acredita que foi prejudicada por uma parente sua que fazia parte da secretaria municipal de educação. Quando foram abertas as inscrições para o terceiro concurso da prefeitura, foi estimulada por amigos a se inscrever e ela própria acreditava em sua capacidade e não se conformava por não ter sido aprovada nos dois concursos anteriores.

Foi aprovada no concurso público e encontra-se trabalhando na pré-escola municipal há seis anos. Interessa-se por seus alunos, faz visitas domiciliares quando percebe algum problema. Tem preferência por trabalhar com crianças mais jovens(maternal). Relata que mantém essa prática de visitas domiciliares porque, quando iniciou sua carreira na pré-escola, era necessário percorrer as casa da periferia para divulgar a pré-escola e recrutar os primeiros alunos da rede municipal de pré-escola.

Marina

Marina tem vinte e sete anos, está casada há um ano e oito meses, não tem filhos "por enquanto".



Fez o curso colegial e o magistério primário em escola particular. Fez também o curso de Pedagogia no IEDA. Enquanto freqüentava a habilitação em pré-escola, trabalhou como monitora na pré-escola da prefeitura municipal.

Ingressou na pré-escola como professora, após a realização de concurso público, há sete anos. Como tinha um período disponível, começou a trabalhar como auxiliar de classe em uma pré-escola particular. No ano seguinte, como a professora efetiva da classe mudou-se de cidade, Marina passou a trabalhar nesta escola particular como professora e isto já dura seis anos. Atualmente, conjuga os trabalhos da pré-escola da prefeitura e também da escola particular.

Em resumo, tomado em seu conjunto, esse grupo de professoras apresenta algumas características em relação à formação prévia e continuada como:

1. todas concluíram o Curso de Magistério e possuem Habilitação em Pré-Escola;
2. das doze entrevistadas, nove concluíram cursos superiores, sendo que, dessas nove, seis freqüentaram o Curso de Pedagogia;
3. das doze entrevistadas, somente uma não iniciou, ainda, um curso superior;

4. oito delas ingressaram na profissão, mediante concurso público;
5. a maior parte das professoras relata sua participação em cursos e eventos de capacitação continuada ou em serviço, alguns deles em nível de aperfeiçoamento e/ou pós-graduação *lato sensu*;
6. o tempo de experiência como professoras de pré-escola varia de um a dezessete anos, sendo que a maior parte está trabalhando na pré-escola entre cinco e sete anos.

Do ponto de vista pessoal, o grupo de entrevistadas apresenta algumas características comuns como:

1. o início e o conseqüente abandono de cursos e/ou atividades profissionais;
2. o casamento, a gravidez, o nascimento de filhos, assim como separações conjugais foram fatores determinantes para a interrupção ou abandono dos estudos ou de atividades profissionais;
3. as professoras, cujos filhos freqüentaram a pré-escola, avaliam esta experiência como negativa.



4.4. Caracterização do município de Assis

O município de Assis localiza-se na Região Oeste do Estado de São Paulo, a 444 km da capital do Estado. Assis é a sede da 11ª. Região Administrativa do Estado de São Paulo, composta por 13 municípios conhecida como Vale do Paranapanema. Embora a região já fosse habitada desde o início deste século, Assis só ascendeu à condição de município em 1915, quando passou a ser interligada pela Estrada de Ferro Sorocabana.

A economia do município é baseada na produção agrícola, predominando as culturas de soja, o trigo e cana de açúcar, sendo que esta última vem cobrindo, lentamente, a maior parte da região agrícola. O município conta, ainda, com uma produção pecuária e um incipiente conjunto de pequenas indústrias.

Do ponto de vista étnico, essa região teve marcada influência, em sua composição, de imigrantes italianos, alemães e espanhóis, e, mais recentemente, japoneses.

A 11ª. Região administrativa possui 208.244 habitantes, sendo 104.765 do sexo feminino e 103.479 do sexo masculino. O município de Assis tem 79.172 habitantes distri-



buídos entre 40.628 do sexo feminino e 38.544 do sexo masculino (SEADE, 1994). Em relação à distribuição desta população 30,5% situam-se entre zero a dezessete anos de idade, sendo que 13% encontram-se na faixa etária de zero a seis anos de idade (Merisse, 1996).

Da população total, cerca de 5% residem na zona rural, cujas culturas de exportação são altamente mecanizadas. Até a década de quarenta a cultura do café representava quase que a totalidade dos produtos agrícolas da região, e permitia aos colonos a produção da maior parte de produtos para sua subsistência. Nessa época, 90% da população habitavam a zona rural, mas foi na década de setenta que a introdução de culturas agrícolas de exportação concorreu para um grande êxodo rural, no qual cerca de 95% da população rural passaram a habitar a região urbana (Muller & Brandt, 1977).

A trajetória do atendimento infantil na cidade de Assis possui um percurso similar ao que ocorreu em todo o país, cujas primeiras iniciativas tinham um caráter asilar. Assim, em 1951, "por iniciativa da igreja católica e de um grupo de senhoras da sociedade local" (Merisse, 1996, p.98) foi criada a *Casa da Criança*, que "acolhia crianças encaminhadas pelo juiz, pelo prefeito e pelo delegado, que ali permaneciam até a idade de 14 anos" (Op. cit., p.99).



Posteriormente, em 1955, foi criada a *Casa da Menina*, seguindo os mesmos moldes da *Casa da Criança*, por iniciativa da igreja católica. Funcionava em regime de internato e atendia as meninas até completarem 14 anos. A criação da *Casa da Menina* se deu em função da separação das crianças por sexo. Um fato curioso, a respeito dessas duas instituições, é o de que a grande maioria das crianças ali atendidas não era constituída por órfãs ou abandonados, mas possuía famílias de baixa renda, que não tinham condições de cuidar das mesmas. Muitas vezes, era a própria família que buscava a instituição para internar suas crianças.

Com a política de desinternação, iniciada na década de oitenta, as duas instituições se transformaram em creches (*Casa da Menina* em 1988 e *Casa da Criança* em 1994) e a maior parte das famílias das crianças internadas nessas instituições puderam voltar a conviver com suas crianças (Merisse, 1996).

A tendência à desinternação fez com que surgissem as primeiras creches na cidade, mantidas por ONGs conveniadas com a Secretaria Estadual de Promoção Social. Dessa forma, foi criada, em 1964, a *Creche Anjo da Guarda* e, em 1976, a *Creche "O Pequeno Polegar"* (Op. cit.).

Na década de oitenta foram também criadas três creches diretas, mantidas pela Prefeitura Municipal, que passou a



atender crianças de três a seis anos em pré-escolas, a partir de 1982³⁸.

A partir daí o atendimento a pré-escolares foi expandido de modo muito significativo. Os dados estatísticos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação dão conta de que, em 1997, estão sendo atendidas 5.028 crianças (50,29% do total de crianças de zero a seis anos, existentes no município), distribuídas em 17 EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil) e em 8 creches municipais. Apenas 329 crianças freqüentam pré-escolas particulares na cidade de Assis, de acordo com o censo do IBGE de 1994.

A cobertura do atendimento em educação infantil na cidade de Assis é bastante expressiva, se comparada à média nacional de 14,2% e à maior taxa de atendimento no país, de 66%, do município de Florianópolis (SC) (IBGE, 1994).

Os dados estatísticos relativos à educação infantil merecem algumas análises. Em primeiro lugar, por ter acompanhado este setor educacional desde a década de sessenta, pude testemunhar o empenho da prefeitura em desenvolver a qualidade no atendimento, além da expansão do mesmo dentro de suas possibilidades, a partir da década de oitenta.

Desde o início do funcionamento das EMEIs, as diferentes gestões municipais têm oferecido, anualmente, Encontros

³⁸ A fotografia da capa, desta tese, se refere à festa de encerramento da antiga EMEI da "Concha Acústica" hoje denominada EMEI "Rubem Alves".



de Educação, com a participação de especialistas de renome, além da prática sistemática de palestras, mini-cursos e HTPs(duas horas semanais de trabalho pedagógico) destinadas a reuniões das equipes de cada EMEI, para estudo e discussão do funcionamento cotidiano. Um outro dado digno de menção é o de que a Secretaria de Educação possui uma equipe de apoio multidisciplinar, constituída por pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e enfermeiras.

A boa qualidade da pré-escola pública de Assis tem sido reconhecida tanto na cidade, como fora dela. Muitas prefeituras vieram em busca de informações para desenvolverem este tipo de trabalho em seus municípios. Um outro dado é a constatação da freqüência de alunos, na pré-escola municipal, pertencentes à classe média e alta, a ponto de reduzirem significativamente o número de alunos das escolas particulares.

Apesar de todos esses pontos positivos do atendimento de crianças de zero a seis anos em Assis, há um outro eixo de análise que merece atenção, a despeito da expansão de creches e pré-escolas no município e de sua boa qualidade de atendimento. Esse eixo refere-se à existência de grande número de crianças muito pobres na cidade.

No final da década de oitenta, a cidade de Assis possuía, nas estatísticas da Fundação SEADE, um dos maiores ín-



lices de mortalidade infantil do Estado de São Paulo, assim como se constituía numa das cidades de maior concentração de renda do Estado.

Felizmente a mortalidade infantil foi significativamente reduzida no início da década de noventa, através de intervenções especiais por parte das Secretarias Municipais da Saúde e da Ação Social. Ao mesmo tempo, uma outra "espinhosa" realidade se avizinhava da cidade, exigindo ações imediatas do poder público. As ruas passaram a abrigar crianças com sérios problemas de desagregação familiar e estado de absoluta miséria. Esta situação se agravou na medida em que escolas e famílias passaram a buscar ajuda, por não conseguirem conter suas crianças e adolescentes.

A existência do Estatuto da Criança e do Adolescente, aliada ao funcionamento do Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente e do Conselho Tutelar no município, abriram as comportas, possibilitando o aparecimento de denúncias de maus tratos e negligência em relação aos menores. Em 1996, o Conselho Tutelar relatou, na II Conferência de Saúde de Assis, o atendimento de 1.000 (um mil) crianças e adolescentes.

Esse quadro exigiu das mais variadas instituições, nos últimos anos, ações imediatas, buscando dar uma resposta a essa grave situação. Assim, algumas ações conjuntas entre Secretarias Municipais, Conselhos Municipais dos Direitos da



Criança e do Adolescente, Conselho Tutelar, Delegacia da Mulher, Juizado de Menores, foram sendo concretizadas, através de projetos sócio-educativos, alguns deles em parceria com a UNESP.

Alguns desse projetos se transformaram em modelos de atendimento à criança, pela qualidade, pela criatividade, pelo número de crianças atendidas e pelo empenho do poder público e da comunidade. Em 1997, a UNICEF escolheu sete cidades brasileiras que se destacaram pelo atendimento de qualidade a crianças. Assis, por conta das referidas iniciativas, foi uma das cidades escolhidas pela UNICEF e foi agraciada com o título "**Cidade Amiga da Criança**".

Se, por um lado, os cidadãos assisenses contam com serviços públicos de educação infantil de boa qualidade e, numericamente, bastante acima da média nacional, de outro lado, é preciso considerar que esses serviços são acessíveis apenas à metade da população de zero a seis anos de idade. Isso exige maior empenho do poder público, e que neste empenho leve-se em conta a crise econômica que assola o país, cujas primeiras vítimas costumam ser as crianças pequenas.



5. Análise das entrevistas

" O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor"
(Jennifer Nias, apud Nóvoa, 1995,p.9).

5.1. Aspectos subjetivos da profissão docente

Antes de iniciar a análise das falas das professoras entrevistadas, procurei introduzir, mesmo que de modo sucinto, alguns apontamentos a respeito de estudos sobre a profissão docente nas últimas décadas. Tais estudos ocupam-se, também, de aspectos subjetivos da profissão docente, como é o caso do método auto-biográfico ou método das histórias de vida, que será analisado mais adiante. Apesar de trabalhar com a subjetividade, tais métodos se diferenciam da psicanálise, na medida em que não têm como objeto de estudo o inconsciente.

As profissionais de educação infantil em nosso país, conforme já foi mencionado, estão apenas inaugurando um



segmento de uma categoria profissional após a nova LDB (1996), que define a formação específica dessas professoras (curso normal em nível médio), para atuarem em uma determinada faixa etária (crianças de zero a seis anos de idade) e com a explicitação dos principais objetivos profissionais: educação e cuidado de crianças. Embora as questões da educação infantil nestes novos moldes estejam ainda por acontecer, em nosso país, os estudos e reflexões sobre a categoria docente que vêm sendo realizados são de extrema importância, na medida em que podem servir de referencial para esse novo grupo de profissionais e, principalmente, servir como alerta para os problemas que vêm afetando a categoria em seu conjunto.

A década de noventa tem apresentado grande produção de estudos sobre professores, especialmente enquanto componentes de uma categoria profissional. Entretanto, os aspectos que mais têm despertado o interesse dos pesquisadores, da área educacional, é a compreensão da pessoa do professor, de sua subjetividade, buscando desvendar enigmas afetivos até então desconhecidos. O objetivo desses estudos tem sido a busca da compreensão de elementos pessoais que possam, juntamente com as análises sociais e históricas, trazer um referencial mais eficaz para o equacionamento do mal-estar



que reina entre professores, assim como buscar a superação dessa situação.

Pode-se perceber que o interesse por este tipo de pesquisa surgiu a partir do momento em que alguns enfoques metodológicos, como por exemplo a história oral, ganharam espaço e credibilidade no meio científico. Trata-se de um novo olhar de pesquisadores da educação sobre a subjetividade humana, sobre um objeto tão pouco visível como é o mundo psíquico, sem o antigo temor de correrem o risco de não estarem fazendo ciência. Este talvez seja o grande mérito trazido pela nova roupagem do estudo da subjetividade na educação.

Educadores europeus, destacando-se Nóvoa(1989), com a publicação do método auto-biográfico e Esteve(1991) com o lançamento do livro sugestivamente intitulado "O Mal-Estar Docente", passaram a desempenhar importante papel no meio científico, por permitirem um recorte metodológico que busca estabelecer relações entre a história pregressa dos professores, suas vidas, suas dificuldades reais ou fantasiadas, frente à escolha e o exercício da profissão.

O que me parece inédito nessa nova metodologia é que, ao resgatar o professor como pessoa, os pesquisadores depararam-se com sujeitos de emoções e sentimentos: encontram se-



res humanos. Este fato parece, também, permitir ao pesquisador uma sensação de alívio, uma desculpabilização, diante de uma dívida social em relação aos professores que têm sido duramente criticados (pelos especialistas e pela opinião pública), por várias décadas, como se fossem os principais(ou únicos) responsáveis pelos fracassos dos sistemas de ensino (Esteve(1992), 1995, p.98).

Em suas pesquisas, Esteve(Op. cit.) constata que "a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação de sua imagem social"(Op. cit., p.95). A situação do ensino alterou-se muito em quase todo o mundo, em vista das aceleradas mudanças econômicas, sociais e tecnológicas. Os professores vêm apresentando sinais de desajustamento e sentimento de desencanto, que se constituem num verdadeiro "mal-estar" docente, agravado pelas pesadas críticas de que têm sido alvos. Esteve(1995) constata, ainda, verdadeiras alterações de personalidade de professores adquiridas no transcorrer do exercício profissional, na forma de um conjunto de sintomas como: stress, tensão, agressividade, sentimentos contraditórios, incapacidade para suportar a ansiedade, inibição,



depreciação do eu e ansiedade como característica dominante (Op. cit., p.111).

Bohoslavsky(1983), psicanalista argentino, dedicou parte de seu trabalho ao estudo do processo de escolha vocacional e do atendimento de pacientes com crises profissionais, conjugando a teoria psicanalítica e a sócio-histórica. Sua obra traz dados muito semelhantes aos das pesquisas de Esteves(1995), Moita(1995) e Nóvoa(1995), embora não se tenha dedicado ao estudo específico de professores, mas de outros profissionais, principalmente psicólogos. O referido autor, cujos pressupostos servirão de base para a análise das entrevistas desta pesquisa, relata que, em seu consultório, recebia com frequência casos de pessoas com crises profissionais caracterizadas como: sensação de vazio interno, de perda de sentido,"(...) de ambigüidade sobre o projeto vocacional; anomia no campo profissional; sensações internas de frustração, inibição ou conflito, de acordo com o caso; alterações da identidade profissional que oscilam desde leves processos de despersonalização até verdadeiras perdas de identidade; sensações de 'ter chegado ao limite' ou de 'quebra'" (Op.cit.,p.50). O autor define "quebra" como ruptura de sentido.



Todos esses "sintomas" enumerados por Bohoslavsky (Op. cit.) são identificados pelo autor como correspondentes ao conceito marxista de alienação do trabalho no sistema capitalista. Do ponto de vista social, o trabalho é uma atividade humana que ao longo dos tempos foi se modificando e aperfeiçoando, tendo sido intensivamente estudada nas sociedades capitalistas. Para a teoria materialista histórica, o trabalho aparece como uma produção social na qual o homem vende sua força de trabalho ao capital, produzindo mais valia, acúmulo de capital e de lucro.

Uma outra característica que torna o trabalho humano uma atividade alienada e alienante é o fato de o profissional, ao produzir um bem de consumo, não ter oportunidade de conhecer ou usufruir do produto final de seu trabalho e não controlar suas atividades. Dentro dessa ótica, o trabalho fora do sistema socialista **desumaniza** o trabalhador porque o torna alienado. Nesse contexto, o trabalho apresenta-se como algo externo, independente do homem e, enquanto tal, se volta contra ele como algo hostil. Além dessas características, o trabalho é sentido como algo que não faz parte de sua natureza, não é uma atividade voluntária, mas imposta, forçada. Assim sendo, o trabalho não realiza o homem, levando-o à sensação de mal-estar, de exaustão, na medida em que "não



é a satisfação de uma necessidade, mas um meio para satisfazer outras necessidades" (Bohoslavsky, 1983, p.49).

Embora Esteve (Op. cit.) se refira a "sintomas" que traduzem o "mal-estar docente" e Bohoslavsky (Op. cit.) decline queixas de seus "pacientes", este último autor alerta para o erro de **psicologizar**, ou pior, de **psicopatologizar** tais reações: "(...) O consultante fala-nos de seu estranhamento e de forças externas a ele, cujo condicionamento não pode evitar. E não é um esquizofrênico. Fala-nos de sua 'não realização'. E não é um melancólico. Fala-nos de sua ausência de satisfação. E não é um histérico. É um **alienado**³⁹" (Op. cit., p.49)⁴⁰.

Os educadores europeus falam da existência de uma "crise de identidade profissional" entre os professores, e que tanto o modo do exercício profissional como os estudos de especialistas sobre o ensino/ aprendizagem têm tratado de forma dissociada a figura do professor, "(...) impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional" (Nóvoa, Op. cit., p.15).

³⁹ Grifos do autor

⁴⁰ As crises de identidade profissional só devem ser consideradas como manifestação de perturbação mental quando se apresentarem crônicas e o indivíduo não mostrar recursos internos para superá-las.



Uma crise do "processo identitário" só poderá ser resolvida, segundo Nóvoa, na medida em que o professor puder exercer com autonomia suas atividades, que puder sentir que controla seu trabalho, que puder ser sujeito de sua história. "A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão"(Op.cit., p.16).

Nóvoa(1995) considera, ainda, que uma das principais causas da situação atual dos professores está na ênfase tecnocrática do ensino, ou no realce da dimensão técnica da ação pedagógica, que vem sendo imprimida desde a década de sessenta. Essa tecnocracia ocorreu simultaneamente à "proletarização" do professor, que passou a ser um funcionário, que cumpre ordens, que perdeu a criatividade e a autonomia.

Peter Woods(1995) faz algumas considerações a respeito do tratamento dispensado aos professores nas últimas décadas. Embora se referindo ao contexto europeu, oferece dados sobre o percurso desses profissionais nas últimas décadas, em várias outras partes do mundo, como os Estados Unidos da América e Canadá. Guardadas as devidas proporções de diferentes contextos e culturas, acredito que sua análise pode possibilitar algumas aproximações à América Latina e, tal-



vez, ao Brasil: "(...) até os anos 70 o ensino era uma espécie de "caixa negra" e os professores pareciam não existir como fator relevante; nos anos setenta o corpo docente foi esmagado com o peso das acusações sociológicas; no decurso dos anos 80 acentuaram-se os mecanismos de controle e de supervisão dos professores, talvez estejamos a entrar, nos anos 90, num período de libertação dos professores, em que serão encorajados a usar a sua inspiração e criatividade" (Op. cit., p.150).

As pesquisas brasileiras sobre educação infantil apontam, também, que somente na década de noventa os professores têm sido objeto de estudos, que levam em conta a sua pessoa.

Algumas descobertas dos educadores sobre a subjetividade dos professores são de grande utilidade para a compreensão desses profissionais, e até mesmo, para o entendimento - num sentido mais amplo - do processo educacional.

"Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana" (Nóvoa(1992), 1995, p.9). Mais adiante, o referido autor considera: "(...) É que ser professor obriga a opções constantes que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam



na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser"(Op. cit. p. 10).

Nóvoa(1995) considera, ainda, que a profissão docente concentra "não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico"(Op.cit., p.31). Entretanto, constata, também como Woods(Op.cit.), que essa profissão encontra-se desvalorizada pela sociedade, precisando ser recriada, em função de uma série de mudanças sociais e do redimensionamento por que passa a educação nas sociedades atuais. O referido autor considera que o professor, embora desvalorizado, continua sendo um profissional imprescindível para o desenvolvimento das sociedades, uma vez que "grande parte do potencial cultural(e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas"(Op.cit. p.31). Nesse sentido, as pesquisas realizadas através de histórias de vida desses profissionais(ou método auto-biográfico) poderá contribuir para a compreensão desta categoria, por trazer novos elementos de análise, até então desconhecidos.

Em relação ao método auto-biográfico, Nóvoa(Op. cit.) impressiona-se com a popularidade que este tipo de abordagem adquiriu em tão pouco tempo, temendo um modismo ou uma vulgarização. Alerta, por exemplo, para "práticas pouco con-



sistentes" e "metodologias sem qualquer rigor" e o "risco de uma visão desprofissionalizada do trabalho docente, com a referência exclusiva às dimensões pessoais do professor (...)"(Op.cit., p. 7). O estudo da subjetividade do profissional docente, através do método auto-biográfico, é tido como um "terreno escorregadio", pois "(...) exige atenção redobrada e um grande ceticismo", na medida em que "muito do que parece não é"(Nóvoa(1992), 1995, p.7).

Em que pese a inestimável contribuição das pesquisas auto-biográficas para o estudo dos professores, acredito que seria incorreto não mencionar aqui o pioneirismo da psicanálise de Freud(1896) neste campo. Há exatamente um século ele descortinava o aparelho psíquico dos indivíduos, enfatizando a influência do inconsciente sobre a constituição do sujeito, no sentido de sobredeterminar as atividades humanas. A Psicanálise, por se ocupar precipuamente da subjetividade humana, oferece um privilegiado referencial de análise para o estudo da influência de fatores inconscientes na escolha e exercício profissional. Além disso, esse assunto tem sido reiteradamente estudado por psicanalistas.

O fato de a psicanálise não ser sequer mencionada por estes novos estudiosos da educação em relação à subjetividade humana é, até certo ponto, compreensível, pois sabe-se



de longa data que o próprio Freud considerava a educação como uma tarefa impossível (Oliveira, 1996). Por outro lado, sabe-se, também de longa data, da rejeição à psicanálise nos meios educacionais, especialmente nos aspectos da determinação da libido e de pressões inconscientes sobre o desenvolvimento infantil e sobre todo o comportamento humano.

Convém lembrar que a rejeição à psicanálise não ocorreu somente nos meios educacionais, mas em todas as ciências humanas e sociais, dentre as quais a própria psicologia que a considerava "não-científica".

Uma outra questão perceptível nos estudos de Nóvoa (1995) e seus colaboradores é a de que, um grande número de terminologias psicanalíticas é utilizado, sem haver referência à psicanálise. Este fato pode, talvez, decorrer da sensocomunização de alguns aspectos da psicanálise como um trajeto natural do desenvolvimento científico, tal como foi apontado por Copit & Hirshizon, (1993). Talvez por essa razão, vários autores se apropriam de conceitos como "inconsciente", "identificação", "identidade", "eu" (numa clara alusão a **ego**), sem fazer qualquer menção à psicanálise. O próprio título do livro de Esteve (1991) "Mal-Estar Docente" poderia ser interpretado como uma homenagem inconsciente a Freud, que escreveu uma de suas obras sociais mais im-



portantes, com o título de "O Mal-Estar na Cultura"(1930)? Ou seria apenas uma apropriação legítima, possibilitada pela sensocomunização trazida com o desenvolvimento científico?

A questão do método psicanalítico, revisitado pela abordagem pós-moderna de ciência, foi discutida no quarto capítulo deste trabalho e, acredito, oferece elementos para a compreensão do fenômeno do senso comum, como uma decorrência desejável do desenvolvimento científico.

O atual capítulo tem como objetivo a análise das entrevistas de um grupo de professoras de pré-escola, na qual procurarei demonstrar como o conhecimento psicanalítico pode ajudar no desvendamento de ambigüidades, explicitar sentidos ocultos e melhor compreender os sujeitos desta análise.

Apesar de a Psicanálise se constituir num importante método de investigação da subjetividade humana, todo o cuidado é pouco quando se pretende adentrar a mais profunda intimidade de um ser humano, a saber, ao seu inconsciente, mesmo quando se trata de pesquisa e de **inconsciente relativo**⁴¹.

A investigação psicanalítica pode oferecer dados de

⁴¹ Conforme definição de Herrmann, Fábio. *Investigação e Psicanálise*, Campinas(SP), Papyrus, 1993, p.136.



inestimável riqueza, mas só pode ser seriamente praticada - assim como o método auto-biográfico - por profissionais qualificados para esse fim, incluindo nessa qualificação um compromisso ético. Se não ocorrer dessa forma, as pesquisas psicanalíticas poderão estar sujeitas aos mesmos riscos do uso pouco rigoroso do método auto-biográfico, denunciado por Nóvoa(1995).

5.1.1. A escolha profissional: aspectos objetivos e subjetivos

Bohoslavsky(1983), como já foi mencionado, dedicou seus estudos ao campo da orientação vocacional e profissional, integrando aspectos da psicanálise⁴² e do materialismo histórico. Esse autor aponta que toda vocação ou escolha profissional é duplamente sobrederminada. Por um lado, é determinada por fatores subjetivos(relacionados ao mundo interno, à afetividade do indivíduo, às suas relações objetais precoces) e, por outro lado, por aspectos objetivos(definidos pelo contexto social - econômico e temporal - no qual se exerce a profissão).

⁴² Bohoslavsky segue a escola inglesa de psicanálise, cuja principal representante é Melanie Klein.



Os fatores de ordem subjetiva referem-se a diversas determinações psicológicas, condicionadas pela história real ou imaginária do indivíduo, pelas relações objetais precoces e pela interrelação do mundo interno e externo. O contexto social, englobando aspectos conjunturais e estruturais da sociedade, na qual se dá a escolha, constituem os fatores objetivos desta escolha. Como parte desse contexto, a família, a escola e a mídia são as instituições que têm maior influência na escolha vocacional.

A escolha profissional resulta, também, da interação dos fatores objetivos e subjetivos do sujeito, não sendo possível, muitas vezes, discriminar qual é o grau de influência de cada fator. Os próprios fatores de cunho subjetivo podem ser decorrentes de incorporação de valores e normas de uma dada sociedade: "Os códigos incorporados organizam socialmente o desejo do sujeito, determinando as demandas vocacionais " (Op. cit., p. 43).

O desenvolvimento dos interesses vocacionais, que se iniciam na adolescência, representa, segundo Bohoslavsky (1983), uma situação muito mais complexa do que a simples preferência ou escolha da profissão, pois coincide com o momento da aquisição da identidade do indivíduo e dos papéis que deverá desempenhar na vida adulta. Por essa razão, a



adolescência deve ser entendida como um momento no qual o indivíduo está passando por profundas transformações bio-fisiológicas, afetivas, intelectuais e sociais. Além disso, todas essas transformações não se processam no abstrato, mas dentro de uma sociedade, em um determinado momento. Assim, "(...) não é possível abordar o problema vocacional em geral, isto é, fora do momento em que a vocação deve realizar-se. Ou seja, a vocação não é a-histórica" (...) "o problema vocacional é próprio da estrutura social capitalista, pois só em tal estrutura é que se coloca para determinados indivíduos e, além disso, se lhes faz crer que podem escolher determinada profissão" (Op. Cit., p.40-41).

A formação da identidade do sujeito que se processa durante a adolescência, embora tenha seu ápice neste período do desenvolvimento, é um processo que se origina nas primeiras identificações do sujeito, no início da formação do psiquismo. Assim, as primeiras identificações, com os objetos primitivos, fundam o processo identitário do sujeito.

Identidade significa auto-percepção ou "representação que o sujeito tem de si, como algo uno e coerente. Ela é construída por um conjunto de identificações que possibilita a sujeição do homem ao cotidiano, reduzindo a multiplicidade de seus aspectos enquanto sujeito. Ao tornar-se uma unidade



coerente, o ser humano passa a ser responsável por seus atos e, em decorrência disto, adquire condições de existir socialmente" (Luzio, 1989, p. 42).

No plano profissional, Bohoslavsky (1983) distingue dois tipos de identidade: a vocacional e a profissional. "A identidade vocacional expressa as variáveis do tipo afetivo-motivacional, enquanto a identidade profissional mostra o produto da ação de determinado contexto sócio-cultural sobre aquela" (Op. cit., p.61).

A identidade vocacional constitui, portanto, "(...) a expressão dos impulsos e pedidos reparatorios surgidos no sujeito como resposta à percepção inconsciente de seus objetos danificados" e enquanto tal, funda-se "(...) num conflito de ambivalência entre amor e ódio e limitando a sua capacidade de realizar, tanto na realidade como na fantasia, tarefas visando modificar a angústia suscitada por este conflito. A identidade vocacional está determinada pela forma do sujeito enfrentar seus **lutos**" (Op. cit., p.61). Assim, segundo este mesmo autor, todo estudo mais aprofundado das vocações e talentos, assim como das escolhas no campo profissional, prescinde de investigações psicanalíticas.



Sobre a diferença entre identidade vocacional (determinações de ordem subjetiva) e identidade profissional (determinações de ordem objetiva), o autor considera o seguinte: "a resposta ao porquê, para quê, e como da escolha de uma profissão corresponde ao exame da identidade vocacional: a resposta ao quando, onde, com quê, com quem e como desempenhar um papel produtivo na estrutura social remete ao exame da identidade profissional e nela a sociedade e sua incidência deve ser levada em conta pelo menos em dois planos" (Op. cit. 63).

Os dois planos a serem considerados sobre a sociedade na qual se insere a escolha profissional são: plano contextual e plano estrutural. O plano contextual é constituído por alguns determinantes como: a) a escolha está articulada a condições sociais que escapam ao controle individual e decisão de quem escolhe; b) a estrutura social deve mostrar mudanças aceleradas (modernização); c) a garantia de condições de acesso aos estudos exigidos por uma determinada profissão; d) a rotatividade de mão-de-obra; e) a existência de demanda concreta do mercado de trabalho. Todas essas condições contextuais estão, também, determinadas por fatores sócio-econômicos.



Além desses fatores mais objetivos do contexto, deve-se também considerar que a escolha segue algumas determinações contextuais menos diretas, como, por exemplo, o sistema de representações que uma determinada profissão ocupa em uma dada sociedade ou a "imaginária ocupacional", expressando uma ideologia que se faz presente tanto na família quanto na educação e contribui para fortalecer os fatores tidos como diretos. Nesta ordem de fatores, estão incluídos tanto o valor do trabalho e os benefícios que pode proporcionar, quanto "o significado das ocupações, sua diferenciação e grau de articulação, os requisitos de aptidões e características necessárias para chegar a estas, treinamento necessário, etc" (Op. cit., p.65).

Alguns fatores como "a) a busca de benefícios econômicos; b) busca de poder e c) busca de prestígio" (Op. cit. p.65) expressam o plano estrutural de uma sociedade. Ao serem incorporados pelo sujeito adquirem uma roupagem subjetiva de determinação e constituem valores e atitudes de quem escolhe uma profissão dentro de um sistema capitalista, mesmo que isso não apareça de modo intencional. A consequência dessa não consciência ou alienação no momento da escolha é a de que o sistema social se mantém e é controlado sem que se desvende a falsa idéia de que a sociedade capitalista permi-



te uma liberdade de escolha. Assim, "o sujeito não só obedece à ordem de seus desejos, mas também ao que, estando sócio-economicamente determinado, já faz parte dele através do processo de socialização"(Op. cit. p.66).

Sintetizando, pode-se dizer que não é o sujeito que escolhe, mas é ele quem é escolhido. Este fato só vem à tona quando aparecem as contradições sociais sob a forma de crise vocacional ou profissional. Essas crises são, na maior parte das vezes, tidas como problemas existenciais ou dificuldades emocionais do sujeito. Bohoslavsky(Op.cit.) alerta, entretanto, para o erro em se considerar estes episódios como sintomas de doença mental, pois eles apenas traduzem as contradições sociais de um dado sistema e representam uma oportunidade para o desvelamento ideológico do caráter alienante do trabalho numa sociedade classista.

A psicanálise, como um conjunto de conhecimento sobre as atividades humanas, oferece uma grande contribuição para a compreensão do trabalho, das diferentes vocações e talentos. Ao definir os determinantes subjetivos da escolha profissional, Bohoslavsky(Op. cit.) se apoia, como já foi mencionado, nos conhecimentos psicanalíticos de Melanie Klein.



De acordo com Melanie Klein(1946), o bebê, ao nascer, possui poucos recursos para lidar com a realidade interna e externa. Ainda não é capaz de perceber, apenas de sentir.

Nos primeiros meses de vida, o mundo externo para a criança se restringe ao corpo da mãe ou substituta. Nesse momento evolutivo, a criança convive(em fantasia) com duas realidades opostas: uma com o objeto que a gratifica e outra com o objeto que a frustra. É como se ela possuísse duas mães totalmente distintas, uma representada por aquela que supre suas necessidades (alimenta, afaga) e outra representada pela mãe que a frustra, que está ausente, que a deixa só e que a ameaça. Estas relações primitivas com o objeto externo são orientadas pelo sentimento de amor e ódio e se transformarão na base de toda sua personalidade.

A partir das primeiras relações objetais são iniciadas as primeiras identificações da criança, que passa a se apegar à mãe gratificante, que se torna idealizada. Identificar-se como o objeto externo bom significa reconhecer nele suas próprias características.

As relações objetais comportam também fantasias destrutivas da criança para com a suposta mãe má que a faz sentir-se desprotegida. Assim sendo, "(...) a realidade mais primária da criança é inteiramente fantasmática" (Klein



(1948), 1982, p. 94), porque é determinada pela sua realidade interna(fantasia). Este momento evolutivo do psiquismo infantil caracteriza-se pela cisão(splitting) do ego e dos objetos(objeto bom e objeto mau), pelo intenso uso de fantasias e, conseqüentemente, pelo distanciamento da realidade; o mundo interno, neste momento evolutivo, sobredetermina as relações objetais tendo sido denominado "posição esquizo-paranóide"(Klein (1946), 1991, p.21).

Winnicott(1975), psicanalista pós kleiniano, considera que esse momento evolutivo da criança se caracteriza pela ilusão, no qual o bebê idealiza e sente que o objeto externo pode atender a todos os seus desejos e é capaz de suprir todas as suas necessidades, tal qual ocorria na vida intra-uterina.

Quando a relação mãe-filho é gratificante ou satisfatória, a criança tende a apegar-se a essa figura de proteção e a substituir seus temores persecutórios por sentimentos amorosos, de segurança, diminuindo sua ansiedade diante do suposto objeto mau. A lembrança dos contatos afáveis com a mãe possibilitam à criança suportar a ausência materna, nos intervalos do cuidado, de modo que vença a ansiedade de aniquilação.



À medida em que vai se desenvolvendo, a criança passa também a ter uma melhor percepção da realidade externa e, com isso, percebe que o objeto externo que a gratifica é o mesmo que a frustra. Nesse momento, equivalente ao segundo semestre de vida, a criança vivencia emoções e ansiedades muito intensas e contraditórias: sente-se ambivalente em relação à mãe (agora vista como uma pessoa inteira e independente), teme perdê-la e, por essa razão, seu apego a ela se torna mais intenso. A criança começa a sentir, também, que não é o objeto exclusivo das atenções da mãe e que esta possui outras formas de gratificações, dentre as quais a relação com o pai. A esse momento evolutivo da criança, Melanie Klein denominou "posição depressiva".

Para Winnicott (Op.cit.) a criança vive, a partir desse momento, uma experiência de perda e de desilusão, ao se deparar com a realidade. Essa desilusão, sendo gradativa, transforma-se num processo fundamental para que a criança possa suportar a realidade externa e se inserir na cultura. Esse autor considera, com muita propriedade, que a experiência de desilusão pressupõe a experiência prévia de ilusão. Nestes termos a ilusão e o pouco contato com a realidade se traduzem em uma questão de sobrevivência para o bebê, nos



primeiros meses de vida: ele precisa sentir que controla o objeto externo e que o faz realizar todos os seus desejos.

Na posição depressiva, ao mesmo tempo em que se apegava à figura materna, a criança teme destruí-la através de suas fantasias de ataque, advindo, daí, sentimentos de remorso e culpa por desejar destruir a figura protetora. Desenvolve, então, o desejo de reparar, de reconstituir o objeto, danificado em sua fantasia.

Depois da experiência do nascimento, este é o momento em que a criança vivencia um grande luto, uma grande desilusão, pois sente que poderá perder a mãe e, se isto ocorrer, acredita que sucumbirá, pois começa a perceber sua própria fragilidade e o grau de dependência em relação à figura materna. A este momento evolutivo, conforme já foi mencionado, Melanie Klein chamou "posição depressiva" e, dessas vivências de luto e desejos reparatórios, irá depender toda a formação da personalidade adulta.

Ambivalente, frustrada e desiludida com a nova mãe que se lhe apresenta, a criança passa a buscar novos objetos de satisfação, que são - na realidade - substitutos maternos. Esta nova orientação da libido dá início ao processo de simbolização na criança, sendo sua característica principal o aparecimento dos "impulsos epistemofílicos", ou impulsos



para o conhecimento, que serão a base de todo o desenvolvimento subsequente, tanto do ponto de vista afetivo quanto cognitivo da criança: " Assim, não somente a simbolização torna-se o alicerce de toda fantasia e sublimação como, além disso, sobre ela é edificada a relação do sujeito com o mundo exterior e com a realidade em geral" (Op. cit., p.94).

Um exemplo da força que os impulsos epistemofílicos representa para o desenvolvimento infantil, no sentido de a criança desejar descobrir a realidade que a cerca, de construir seu conhecimento, pode ser demonstrado pela curiosidade sexual, que costuma se manifestar por volta dos três anos de idade.

Desde a primeira indagação sobre a diferença entre os sexos até a descoberta de como são concebidos e nascem os bebês, a criança se lança numa complexa pesquisa em que realiza um intrincado jogo de hipóteses, verificações e deduções. Ela parte de suas próprias teorias, que muitas vezes são irreais (como por exemplo, a de que a concepção se dá pela via oral e o nascimento pela via anal), encontra sérios obstáculos para averiguações, na medida em que, frequentemente, os adultos ocultam-lhe a realidade e fazem declarações inverídicas sobre o assunto.



Mas, mesmo assim, a criança não desiste, não se deixa enganar e, se o ambiente não for excessivamente repressor, a ponto de bloquear seus desejos, acaba por realizar(sozinha) as descobertas fundamentais para prosseguir o seu desenvolvimento psíquico. Este processo encoraja a criança na busca de novos conhecimentos, tornando-se a base de todo o seu desenvolvimento cognitivo e sua independência.

Sucintamente, esta é a teoria do desenvolvimento infantil da psicanálise kleiniana, tão pouco conhecida entre os profissionais que lidam com a educação infantil, e tão fundamental para a compreensão da infância.

As descobertas de Melanie Klein sobre o desenvolvimento infantil se deram através da observação de bebês e, principalmente pelo estudo e tratamento de crianças com sérias inibições intelectuais e adultos psicóticos.

O brinquedo é tido pela psicanálise como a primeira manifestação da capacidade de simbolização da criança que, por sua vez, decorre de sua capacidade de identificação, além de atestar sua capacidade reparatória. A observação de bebês mostrou que o primeiro brinquedo da criança aparece por volta do quinto mês de vida, quando ela própria cobre e descobre o rosto com o lençol, fecha e abre os olhos, grita e ouve sua própria voz, enfim, faz um contínuo jogo de fazer



aparecer/desaparecer imagens e sons, tentando elaborar o temor da perda da mãe, que ora aparece, ora desaparece (Aberastury, 1991,). Nesta fase, a criança aprecia também brincar com chocalhos, que emitem som ao serem acionados por ela.

O significado psicológico do brinquedo é o de representa a ponte entre a fantasia e a realidade (Aberastury, 1970). Freud (1918) já observara que o brincar infantil possui conteúdos simbólicos e que a criança não brinca apenas com o que lhe causa prazer, mas também com situações de angústia. Esta descoberta fundou a psicanálise de crianças através da técnica lúdica, iniciada em 1919 por Melanie Klein, que descobriu que o brinquedo é uma linguagem pré-verbal e, como tal, possibilita a exteriorização de conteúdos inconscientes.

Se na posição esquizo-paranóide a criança dispunha apenas de suas fantasias como forma de relacionar-se com o mundo externo, na posição depressiva - principalmente com o início da atividade lúdica - a criança passa a dispor de um outro espaço, de situações concretas, para elaborar suas relações objetais.

O brinquedo, como substituto do corpo materno, favorece tanto a expressão do prazer e do apego, quanto do ataque e



propicia a atividade reparatória em relação aos objetos primitivos, possibilitando as mais variadas expressões de sentimentos e atos, sem o risco da irreversibilidade. Consertar brinquedos de forma concreta ou dar a eles novos usos constitui-se numa atividade comum entre crianças saudáveis. A possibilidade de repetição e restauração trazidas pela atividade lúdica se promove, portanto, o desenvolvimento do juízo de realidade da criança. Por essa razão é que uma criança que não brinca pode estar expressando sérios comprometimentos em seu desenvolvimento sócio-afetivo.

A relação simbólica do brinquedo infantil com o trabalho adulto é uma questão de tempo. A mesma força libidinal que impulsiona a criança em busca de novos objetos de gratificação, como forma de vencer o luto da posição depressiva, leva à busca de novas atividades, transformando a libido primitiva em ações mais elaboradas e aceitas socialmente, mediante mecanismos repressivos. Este processo caracteriza o desenvolvimento do mecanismo de defesa do ego, mais importante na vida adulta, chamado sublimação.

Resumidamente podemos registrar alguns marcos no desenvolvimento do indivíduo, que serão a base de sua vida profissional: a identificação com os objetos primitivos, a vivência da perda desses objetos, do luto, a renúncia de



alguns desejos(repressão), o desenvolvimento da capacidade de simbolização e de reparação, a busca de novos objetos, substitutos dos objetos primitivos e, finalmente, o desenvolvimento da sublimação (brinquedo, relações com outras pessoas, atividade intelectual, trabalho, entre outras). Assim o indivíduo se torna um sujeito, assim desenvolve sua identidade: assim ele se insere na cultura.

5.2. A escolha profissional entre educadores infantis

O estudo de concepções de professores de pré-escola sobre seu próprio objeto de trabalho, a saber, a educação infantil passa, em primeiro lugar, pela questão dos motivos pelos quais exercem essa profissão. Como chegaram até ela? Que problemas enfrentam? Como se sentem? O que pensam a respeito de si próprias?

Um dos pontos mais presentes em todos os textos teórico/técnicos do MEC é a constatação de que, para ser profissional de educação infantil, "não basta gostar de crianças".



O cuidado com tal tipo de distinção me parece fundamental, pelos aspectos encobridores de alguns conceitos e definições de educação infantil, pela pouca visibilidade que possuem e pelo uso ideológico que possam representar. Se "gostar de crianças" não pode ser considerado, por si só, um critério de qualidade profissional em educação infantil, é possível que esta idéia suscite um questionamento imediato: por quê?

É preciso lembrar que "gostar de crianças" não significa um fator indesejável na composição do perfil do profissional da educação infantil. A questão é que, nas entrelinhas desta argumentação, na maioria das vezes, ocultam-se aspectos carregados de ideologia contrária à formação específica e à profissionalização das trabalhadoras da educação infantil, como cidadãs de direito. Neste tipo de raciocínio pode estar presente a concepção de que, para ser um bom professor, é preciso ter "vocação", no sentido de "intui    ", ou de uma "missão" a cumprir (Nóvoa, 1995, p.7).

Este tipo de concep    , quando relacionado    educa     infantil - por se situar num campo próximo ao cuidado materno - , possui um peso ainda maior na defini     de características de suas profissionais. Fala-se, por exemplo que o educador infantil deve ter um "dom" especial, uma



disposição "natural" para a educação e o cuidado de crianças. O exercício da profissão de educador infantil, por exigir ao mesmo tempo a educação e o cuidado da criança, significa em geral um trabalho intenso e desgastante, possui poucas recompensas financeiras e ainda pressupõe que o profissional deva ser alegre e guiar-se mais pelas compensações emocionais (espirituais) do que as materiais - qualidades essas que se situam muito próximas àquelas desejáveis de uma "boa mãe" ou de um sacerdote.

É muito comum nos relatos das professoras desta pesquisa afirmações do tipo: "... se fosse pelo dinheiro, não compensaria, mas eu gosto de crianças, elas precisam tanto da gente...". A confusão de papéis do profissional de educação infantil (que será analisado mais adiante) é um dos sérios problemas destas trabalhadoras e tem justificado, muitas vezes, o recrutamento de voluntárias para cuidar de crianças pequenas e o não investimento na formação específica de profissionais dessa área, o que, certamente, contribui para a baixa qualidade dos serviços oferecidos.

Um outro argumento não menos carregado de ideologia, de ponto obscuro, é a noção de que cada indivíduo exerce livremente a profissão que "escolheu". Essa concepção deriva do liberalismo emanado da Revolução Francesa, segundo a qual



todos os indivíduos, numa sociedade capitalista, exercem a "livre escolha" e a "autonomia " sobre suas decisões.

O entendimento psicológico dos profissionais de educação infantil passa por inúmeras questões, assim como o entendimento de qualquer outro profissional. Seguindo a própria ordenação deste capítulo, a primeira questão colocada na entrevista com as professoras foi exatamente como é que ela se tornou professora. As respostas foram as seguintes:

"... eu fui fazer o magistério porque a minha irmã tinha feito, uma questão assim, a minha irmã fez, aí minha mãe falou: vamos tentar, não precisa fazer o colegial que é perdido né, vamos fazer o magistério.

(Joana)

"...eu agradeço muito o meu pai...
... então um dia ele comentô comigo assim "olha você vai querer fazer colegial ou magistério?... " eu falei "ah, eu não sei, você que sabe, assim" eu... aí ele falou assim "você que tem que escolher, né?" mas sabe assim quando parece que ele tá meio... eu falei assim "olha eu vou fazer o magistério"

...a minha escolha foi mais essa, sabe, assim de não ter uma outra... não sei assim de não ter uma outra... não sei se no momento ,na época ,de não ter uma outra opção..."

(Karem)

"...Ah, em função de uma profissão mesmo, porque eu acho que se eu fosse fazer o colegial, né, eu iria sair sem nenhuma profissão..."

(Denise)

"...quando eu terminei o colegial, o segundo colegial, queria fazer... trabalhar e ser secretária de uma clínica infantil, mas também não deu certo (anteriormente queria ser médica pediatra), aí a minha mãe (falou) "então faz magistério..."

(Izabel



"...Não veio bem de mim, sabe? A minha mãe, ela sempre insistiu..."

...eu não gostava muito de estudar, sabe? Então, ela falava que tinha que sair com algum diploma, alguma coisa...

...o que despertou em mim a vontade de fazer o magistério partiu mais, não foi de mim mesmo, a minha mãe que mais encaminhou pra fazer..."

(Marina)

"...Eu acho que foi porque a minha irmã tinha, né? Isso daí, ela também tinha se formado em ciências, né? Na época ... e no magistério..."

(Elisa)

"...quando eu terminei o colegial eu tive um outro emprego que eu era, né, trabalhei na imobiliária e eu não gostei nada mesmo, nada mesmo e depois eu comecei...daí veio mesmo a idéia de eu fazer o magistério, eu não sei quando, eu não consigo me lembrar, só sei que aí eu comecei fazer..."

(Gláucia)

"...eu fiz o magistério, e depois veio a faculdade, porque eu achei que não ia me valer muito o colegial; enquanto que com o magistério eu poderia ter uma habilitação, poderia trabalhar..."

(Carolina)

Quando se fala de uma profissão sem prestígio social, com baixos salários e péssimas condições de trabalho, parece uma tarefa quase impossível considerá-la do ponto de vista da "escolha" profissional. Alguns dados contextuais, ou determinantes objetivos de uma profissão devem ser considerados, *a priori*, para não incorrermos num tipo de equívoco, já apontado por Nóvoa(1995), que alerta para o fato de que "muito do que parece não é"(Op.cit.p.7).



Em primeiro lugar, parece-me necessário analisar a questão da escolha, já mencionada, quando se fala do magistério enquanto uma profissão com as características de pouco prestígio social, com baixos salários e péssimas condições de trabalho. Parece-me, também, necessário levar em conta se há possibilidade de escolha profissional em um país com alta taxa de desemprego e sub-emprego, sem perspectivas de mudança a curto prazo. Indago-me, ainda, se seria correto pensar em escolha profissional num contexto onde há discriminação de cor, sexo e idade em grande parte das profissões.

Genericamente, pode-se dizer que, do ponto de vista contextual, ser professora primária para as mulheres brasileiras não poderia ser entendido como uma **escolha**, na medida em que é uma das poucas profissões possíveis, especialmente quando se trata de regiões interioranas. Deve-se levar também em conta que, por se tratar de uma profissão desprestigiada social e economicamente, torna-se um mercado de trabalho pouco disputado.

Uma outra questão que se refere à profissão de professora primária é a de que, em função de suas atividades se situarem na esfera da educação e da infância, pressupõe certo jeito, certa facilidade de lidar com crianças e este talvez seja o terreno em que as mulheres se sintam mais



identificadas. Mulheres de uma sociedade em cujo imaginário já se incorporou a ideologia de que a mulher tem "naturalmente" o dom das tarefas maternas e a intuição para a educação de crianças. Embora tal concepção tenha sido historicamente construída e seja responsável, em grande parte, pelo sucesso do movimento higienista do século XIX, em nosso meio, ainda hoje se percebe sua permanência no imaginário contemporâneo como algo que faz parte da "natureza" do sexo feminino.

Assim, do ponto de vista contextual ou objetivo, não foi surpresa o fato de as professoras desta pesquisa terem relatado que chegaram à sua profissão, por recomendação dos pais, seguindo os mesmos passos das irmãs mais velhas e, como não poderia deixar de ser, a fim de poderem ter uma profissão, ou seja, sair da esfera das tarefas domésticas e ter um diploma.

Embora a "escolha" profissional deva ser analisada sob os vários ângulos abordados por Bohoslavsky (Op.cit.), especialmente na questão de determinantes sociais serem incorporados pelos indivíduos e se articularem com os determinantes subjetivos, dando uma aparência de poder de decisão, de canalização de desejo (ou organização social do desejo), o que mais impressiona, nestes relatos, é o grau de dependên-



cia dessas professoras, que parecem não se constituírem como sujeitos desejantes, na medida em que não mostram um projeto profissional, mesmo em nível de fantasia. Talvez por essa razão, acabam por delegar seus destinos profissionais para que outros decidam. Parecem vidas anuladas, submissas, castradas em seus sonhos mais simples.

Por seguirem o conselho dos pais ou fazerem a mesma rota profissional das irmãs, num primeiro momento poderia se pensar na influência da família na escolha profissional, que realmente é colocada por Bohoslavsky (1983) como um determinante contextual muito relevante. Ocorre que, neste grupo de professoras, seus argumentos não evidenciam um projeto familiar de ter uma professora na família, mas sugerem a não existência de um projeto. Por essa razão é que as entrevistadas relatam que não sabiam o que fazer, que o colegial não servia para nada e que pelo menos o curso de magistério oferecia um diploma e uma possibilidade concreta de trabalho.

Poder sonhar, fazer projetos, imaginar-se exercendo uma profissão, desempenhando um papel, assumindo um "lugar" faz parte da constituição da identidade do sujeito, da subjetividade humana. Não se permitir desejar e, muito menos, buscar a realização de desejos pode apontar para um problema de auto-estima rebaixado, excesso de culpa, dificuldade para identificar-se com objetos primitivos, vivência de lutos. Bohoslavsky (1983) considera que tais lutos podem se referir



"(...) à precoce elaboração das ansiedades correspondentes à posição depressiva. Outros ainda, mais específicos, têm a ver com a situação adolescente. O sujeito que escolhe está, deste ponto de vista, sujeito a objetos internos 'vocantes' (...) que reclamam, sugerem, solicitam, etc., reparações (...) "(Op.cit., p.61/62).

Embora estes aspectos da personalidade possam ser considerados sinais psicopatológicos, quando tomados isoladamente, não parece ser este o caso deste grupo de entrevistadas e nem mesmo o objetivo deste estudo. Acho mais adequado dizer que são características de personalidade dessas pessoas, que, embora possam ter em seu desenvolvimento afetivo algumas inibições e dificuldades, não podem, em função disso, serem consideradas doentes.

Para cuidar de crianças pequenas, o requisito mais fundamental é ser adulto, ter maturidade, ser modelo de atitudes, oferecer proteção e mesmo reprimir quando necessário. A heteronomia mostrada por este grupo de professoras pode se constituir num ponto de dificuldade no exercício profissional, assim como em outras áreas da vida das mesmas.

O papel do professor de crianças pequenas se reveste de importância, exatamente por este ocupar o lugar do objeto substituto(no sentido de diferente do objeto original) e,



assim, possibilitar a relação transferencial da criança, no sentido da reedição de suas relações objetais precoces. Isto não significa que o profissional de educação infantil tem que imitar os pais e pretender ser o substituto com igualdade de condições. Esse tem sido, ao longo dos anos, um argumento contrário às instituições de educação infantil, ou seja, o fato de seus profissionais não possuírem a condição de substituição, principalmente da mãe.

Winnicott(1975) foi um dos primeiros psicanalistas a reconhecer que a relação da criança com a professora da escola maternal pode ajudá-la a viver de forma menos ambivalente e favorecer a sua própria independência, pois suas relações objetais primitivas estarão salvaguardadas. A relação bipolar entre amor e ódio vivida com o objeto substituto, assim como com os brinquedos, possibilita uma espécie de exercício afetivo e de identificações, favorece a simbolização, sem colocar em risco as figuras primitivas. Este papel de substituto é que deveria ser estimulado entre os professores de educação infantil. Em razão de ser diferente do original, poder permitir, assim como o terapeuta infantil, a reedição das relações objetais, sem ameaçar a coexistência dos objetos primitivos.

A propósito dessa questão, a denominação de "tia" para designar professora, principalmente na educação infantil, é um sério problema ético. Há, por parte dos adultos, um dese-



jo de "enganar" a criança, atribuindo às professoras atributos familiares, de parentesco. Já tive a oportunidade de analisar os conteúdos ideológicos e ocultadores da denominação "escola maternal", como uma atitude de sedução deste tipo de instituição de educação infantil (Mattioli, 1988).

5.3. Critério de escolha: "gostar de crianças" ou "ser amada pelas crianças"

Ao lado dos motivos acima arrolados, nas entrevistas com as professoras apareceram, também, referências mais ou menos constantes ao fato de as entrevistadas resolverem se tornar professoras por "gostarem de crianças". Pode-se dizer que houve unanimidade neste sentido:

"...E também porque eu gosto, eu sempre gostei de trabalhar com o lado humano, né, com pessoas, com crianças..."
(Denise)

"...Eu sempre gostei de criança, desde de, nossa, brincadeira de boneca, adorava criança..."
(Izabel)

"...eu sempre gostei de mexer com crianças, eu gosto muito de criança..."
(Marina)

"...e eu gostava muito de ir na escolinha que ela trabalhava, sempre esse contato com criança, e eu gosto muito..."
(Elisa)



"...é uma coisa que aconteceu, eu gosto muito de criança..."

(Gláucia)

O argumento de gostar de crianças, num primeiro momento, poderia remeter a uma identificação com o magistério infantil, para as pessoas que o escolhem como profissão. Entretanto, foi curioso notar que, à medida que as entrevistas foram transcorrendo, pude perceber que, além do amor pelas crianças, foi despontando a necessidade de ser amada pelas crianças como um sentimento muito forte nesse grupo de entrevistadas. Observei, inclusive, que o prazer de algumas professoras em trabalhar com o maternal (e não em outras séries da pré-escola ou do primeiro grau) está ligado ao apego, ao afeto que as crianças passam a lhes dedicar.

"...Então, maternal, acho assim, crianças de três a quatro anos, são crianças bem mais, são mais dócil. Não que você consiga fazer mais a cabeça dela, não. Não é nada disso, mas são crianças assim bem mais dócil. Eles te amam de verdade..."

... Então, assim, a criança cria um laço afetivo com a gente, né, e às vezes até quer dar um presentinho..."

(Bruna)

" Eu, na roda, sempre coloco ele perto de mim, no meu colo às vezes, né, então eu brinco de "meu nenezinho", né, eu falo pras crianças: "Oh, o nenezinho da tia que belezinha, né", e ele fica super amoroso comigo..."

(Laura)

"...você também faz parte daquele mundinho dela, né, então é muito gostoso, muito gratificante sabe, é uma coisa muito bonita, muito linda mesmo, porque a gente sabe, vai muito, entra muito dentro da criança, a gente começa a fazer parte



dela e ela fazer parte da gente né, eu acho que isso é muito bonito..."

(Aline)

"...eu tenho uma aluninha que foi minha no jardim I e ela está no pré, ela sai da classe em plena aula, ela vê eu chegando, ela sai da classe correndo pra me abraçar..."

...Então ela criou um vínculo muito grande comigo...

...cria um vínculo, uma ligação muito grande...

...Ela... onde ela tiver, ela vem, ela me abraça. Muito, muito apegada..."

(Elisa)

"...comecei a trabalhar, ganhava menos, pelo prazer mesmo de estar com as crianças, estar trabalhando com as crianças carentes, que eu gosto mais de trabalhar é com crianças carentes..."

...então muitas vezes eles vêm e quando chega nessa hora de mudança (para ir com a professora do período da tarde) eles choram que não querem ir, até abraçam " tia, eu não quero ir, quero ficar com você..."

(Gláucia)

"...em casa eu encontro problema, em casa, às vezes assim, minha cabeça fica muito em conflito, né. Na escola as crianças me adoram..."

...fiquei afastada (por licença médica) e quase enlouqueci sem as crianças...

(Fernanda)

Assim, o critério afetivo, particularmente o aspecto maternal parece ter também grande influência para o exercício do magistério, neste grupo de professoras. Não quero, aqui, desconsiderar o fato de se tratar de profissionais de educação infantil e, naturalmente, pela idade das crianças e pelo tipo de relação de dependência em que se encontram, seria praticamente impossível se pensar num profissional intelectualizado, com distanciamento afetivo. Resta saber se apenas as qualidades afetivas são suficientes para garantir



a eficiência desse profissional. Mello(1995), faz também referência à questão da afetividade das professoras, em outros graus escolares.

5.4. A formação profissional

Em um artigo intitulado **Aspectos Gerais da Formação de Professores para Educação Infantil nos Programas de Magistério - 2º.Grau**, Pimenta(1994) parte de dois pressupostos básicos que devem orientar a questão da formação de professores. O primeiro se relaciona ao conceito de educação, que, segundo a autora, trata-se de "(...)um fenômeno humano. Fruto do trabalho do homem nas relações sociais, constitutivas do existir humano e que tem por finalidade a produção do humano; a humanização do homem"(Op. cit., p.43). Concebida dessa forma, a educação deve ser um projeto de toda uma sociedade, na medida em que cabe a ela "(...) a dupla e indissociável tarefa de torná-los(as crianças e os jovens) ao mesmo tempo usuários e beneficiários da riqueza civilizatória historicamente acumulada, bem como partícipes e construtores dessa mesma riqueza. Ou seja, prepará-los para se elevarem ao nível da civilização atual - suas riquezas e



seus problemas - para nela atuar como cidadãos"(Op.cit., p.43/44).

O segundo pressuposto se refere à formação do professor propriamente dita, que é considerada uma tarefa complexa tanto para os alunos que precisam ser preparados e formados, quanto para os órgãos formadores: "(...) formar professores, implica num conhecimento (teórico-prático) da realidade existente(...) antevendo as transformações necessárias e instrumentalizando-se para nela intervir"(Op.cit., p.44).

Ainda sobre a formação de professores, Pimenta(Op.cit) considera que "(...) na formação de qualquer professor é preciso tomar-se o campo de atuação como **referência**⁴³. Isto é, tomá-lo como uma totalidade, em todas as suas determinações, evidenciando as contradições nele presentes. O que implica ir para essa realidade municiado teoricamente da realidade que se quer instaurar(que educação infantil é necessária e por que, que escola e que professores são necessários e com quais conhecimentos e habilidades) que dê suporte aos instrumentos de captação e análise do real existente, para conhecê-lo nas suas determinações e possibilidades para a instauração do novo(resultado do confronto entre o ideal - a realidade que se quer; e o real -o existente)"(Op.cit., p.44).

⁴³ Grifos da autora.



Como já foi anteriormente assinalado, o grupo de professoras entrevistado para esta pesquisa possui formação de magistério em nível de segundo grau, com habilitação em pré-escola. Pode também ser observado que a maior parte delas possui curso superior completo de Pedagogia, possuindo também especializações e, com exceção de uma professora, as demais relatam que buscam reciclagem de conhecimento através de cursos de atualização e freqüentam palestras e conferências em encontros de educação. Estes são os dados objetivos da formação acadêmica do grupo entrevistado.

Como o intuito desta pesquisa é conhecer como as professoras sentem a questão do preparo profissional, fiz, então, uma indagação às entrevistadas no sentido de avaliarem o curso do magistério e as exigências do exercício profissional. Houve total convergência de opiniões na avaliação de que o curso de formação está totalmente desarticulado da realidade profissional, havendo, inclusive, a informação de que antes de 1991, como a prefeitura de Assis possuía um sistema de pré-escola e o Estado outro, os alunos do magistério não faziam seus estágios nas séries iniciais da pré-escola porque as escolas estaduais só permitiam que seus alunos fizessem os estágios em escolas da rede estadual, que mantinham somente o pré-primário.

Sobre a qualidade dos cursos, as professoras se manifestam negativamente, alegando que são cursos fracos, desar-



ticulados da realidade que irão enfrentar, de trabalharem dicotomicamente a relação teoria e prática. Alegam ter aprendido a lidar com crianças pequenas por aprendizagem direta com o exercício profissional, na base do ensaio e erro ou copiando atitudes de colegas que julgam mais experientes. Mesmo os cursos de treinamento parecem não ter sido suficientes para preencherem as lacunas dessa formação prévia deficitária. Expressaram-se assim a respeito do curso de magistério:

"...Eu acho que deixa muito a desejar o curso de magistério, pelo menos o que eu fiz, sabe? É ... ele te dá um monte de noções mas você tem que ... o quê eu fazia era responder provas, entende? Era fazer provas. O último ano que eu fiz, que era pra especialização mesmo em pré-escola que foi aqui, era uma coisa assim, muito superficial, entende? Era uma Psicologia que você via a professora tirar do livro, é assim, uma coisa que você tem por intuição ...eu entrei na profissão mesmo assim, com a cara e a coragem, sabe? O curso, eu acho que, muito fraco, muito fraco mesmo..."

(Elisa)

"...Eu lembro que a gente tinha Didática, lógico, Didática, tinha Psicologia, técnicas de aprendizagem, e... foi coisa assim que eu acho que não dá muita base, sabe, porque quando você está ali com a criança é totalmente diferente, muita coisa você vai aprender é ali mesmo na hora...
...na escola é tudo assim, você vai lá, pega o caderno, copia da lousa, estuda pra prova, entendeu o ponto, assim..."

(Carolina)

"...Faltava muita coisa, porque o curso não tinha nada, o curso de magistério não te fornece ... está certo que tem que ter a prática, mas eu não tinha muito, muita coisa concreta na minha mão..."

(Fernanda)

"...a experiência que a gente tem durante os anos de magistério, acho que não dá, assim ... como é que eu falo?



Não dá assim ... uma estrutura já pra você começar já, sabe; através de estágios mesmo que a gente tem que começar fazer umas adaptações e juntando, pra você poder saber dar aula, entendeu? Porque acho que só fazendo o magistério você não sabe dar aula...

...Eles dão assim, uma noção, algum coisa, mas é pra pré, né? É jardim, porque acho que eles fazem assim, você está fazendo magistério, ou vai dar aula, pra pré-escola de seis anos; ou de 1^a. a 4^a.. série, né? Eles não trabalham mesmo, cinco, quatro, três, dois anos, não.

(Marina)

"...o curso em si é bem pobre, o curso do magistério é bem pobre...

...gostei do curso já, embora achasse que fosse meio fraco. Hoje em dia eu avalio ele fraco, enquanto eu tava lá eu não tinha condições de avaliar, porque quando você entra na prática que a coisa vai caminhando e você vê que o curso em si é bem fraco..."

(Joana)

"...Olha, Olga, não garante porque é tão pouco, né... e quando a gente entra assim é toda uma... é uma coisa diferente de você estar ali, todos os dias... envolvida com as crianças, né?

...Eu acho que a gente garante mesmo é na prática, no dia a dia da gente... não garante, não...

Eu acho que foi mais pro pré mesmo, para a criança de seis anos... é... foi mais direcionado ao pré... é... algumas... teorias, né, mas assim... teoria... era mais ligada a crianças de seis anos... é... isso..."

(Karen)

" Eu acho que muito pouco, porque pelas disciplinas que a gente tem nesses cursos, a gente não recebe nenhuma, nenhuma base, né, assim, não é nada direcionado à pré-escola, não tem, é... a teoria e prática é aquela história, né? Teoria é uma coisa e prática é outra, e mesmo na teoria, não vimos muita coisa..."

(Denise)

"...Foi assim muito difícil porque a gente não aprendeu nada...

... Não aprendi nada!...

(Laura)



"...eu, particularmente, pouca coisa que eu aprendi no magistério nos anos que eu estudei, pouca coisa deu pra aplicar, porque eu acho que mais é a prática, mais é a convivência, estudo em grupo, mais essas coisas que a gente vai crescendo e aprendendo né?..."

(Izabel)

A avaliação feita pelas professoras, sobre a qualidade de sua formação prévia, é convergente, apesar de as mesmas terem passado por essa formação em momentos diferentes e em escolas diferentes. Entre a mais velha das professoras, que terminou sua formação no final da década de sessenta, até a mais jovem, que concluiu o curso de magistério no início da década de noventa, não houve uma diferenciação de avaliação.

Embora o objetivo da análise deste item seja verificar como cada professora vivenciou subjetivamente a sua formação específica, considero indispensável situar a questão da formação oferecida para esse grau de ensino, mesmo que de forma panorâmica, nas duas últimas décadas. Para isso consultei publicações de especialistas que já se aprofundaram na análise dessa questão, como é o caso de Selma G. Pimenta⁴⁴ que, além de ter um livro publicado sobre o assun-

⁴⁴ Pimenta, Selma G. e Gonçalves, Carlos L.- *Reverendo o ensino de 2º. grau - Propondo a formação de Professores*, São Paulo, Ed.Cortez, 1990.

_____, *O estágio na formação de professores - Um estudo do estágio nos cursos de magistério desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMS. Tese de Livre/Docência*, São Paulo, USP, 1993.



to, dedicou-se também ao tema em sua tese de livre docência. Pimenta(1994) compõe, ainda, o grupo de estudiosos responsável pela elaboração do documento do MEC/SEF/DPE/COEDI intitulado **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**(1994).

Até 1971, a formação do professor para as quatro primeiras séries era feita através o curso Normal, em nível de segundo grau. O curso Normal, por sua vez, era oferecido em Escolas Normais, específicas para esse fim.

No final da década de sessenta, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos(INEP), realizou um diagnóstico sobre o ensino Normal, no qual reiterava análises já feitas em 1956 por Eny Caldeira(apud Pimenta, 1994), constatando que "(...) os programas desenvolvidos nos cursos não satisfaziam as necessidades de formação de professores capazes de fazerem frente aos problemas reais encontrados no ensino primário" (Pimenta, 1994, p.45).

A Lei 5.692/71 trouxe, entre outras, radicais mudanças em relação à formação de professores para as primeiras quatro séries. Em lugar do curso primário, secundário e colegial, foram criados o primeiro e segundo graus, subdividindo alunos de primeira à oitava série como um bloco, e de primeiro ao terceiro ano em uma segunda modalidade. O pri-



meiro grau passou a ser a escolaridade obrigatória no Brasil e o segundo grau foi definido como obrigatoriamente profissionalizante.

No interior da Lei 5.692/71, as Escolas Normais são substituídas pelos Institutos de Educação e o ensino normal passa a ser uma habilitação profissional, dentre as várias oferecidas pelo segundo grau profissionalizante. Dessa forma, o curso normal foi descaracterizado, perdeu as especificidades, tornou-se tecnicista e transformou-se num "apêndice profissionalizante no 2º. grau" (Pimenta, 1994, p.46). Com a progressiva extinção dos Institutos de Educação, alguns cursos de Pedagogia passaram a oferecer Habilitação em Pré-escola.

Todos os níveis de ensino apresentaram queda de Qualidade a partir da aplicação da referida lei, embora essa queda não possa ser atribuída apenas à lei, mas a um conjunto de determinantes de toda uma sociedade. No que se refere aos professores com Habilitação Específica para o magistério, além das deficiências de sua própria formação - uma vez que seus professores eram mal formados pelas universidades -, eles tiveram seu campo de atuação ampliado, ocupando-se da primeira à sexta série, e também da educação infantil. Apenas para se ter uma melhor dimensão desse fato,



a formação decorrente da Habilitação Específica para o magistério, em nível de segundo grau, possibilitava ao professor se ocupar de crianças dos três aos doze/treze anos de idade, faixa etária que inclui desde a educação infantil até a sexta série do primeiro grau.

Em investigações e análises críticas sobre a formação de professores, mesmo anteriores à Lei 5.692/71, alguns aspectos se mostram de grande atualidade, evidenciando que ainda não foram encontrados mecanismos eficientes para equacionar o distanciamento dos cursos de formação e a realidade da escola primária: "(...) embora os alunos estudem Psicologia e Sociologia, não adquirem atitude psicológica e sociológica adequada para enfrentar, no futuro, problemas concretos, individuais e coletivos, como relações ambiente-criança, família-escola, aluno-professor, vida intelectual-vida afetiva, efeitos da personalidade do professor, para adotar os possíveis meios de ação que, em cada caso, impõem aos educadores. Ao aluno não é dada a oportunidade de refletir sobre problemas, os mais imediatos, relacionados com a escola primária, e que estão a exigir soluções" (Pinheiro (1966),1977, apud Pimenta, 1994, p.45).

Levando-se em conta a análise da formação do profissional de educação infantil, objeto de estudo desta tese, e a



citação acima referida, podemos verificar pelo menos uma questão grave de dicotomia entre teoria e prática, corpo e mente como fatores constitutivos da formação desses profissionais. Indago-me, enquanto leio as entrevistas, que atitude psicológica, sociológica, filosófica e, porque não dizer, pedagógica e educacional pode ser depreendida das falas das professoras entrevistadas? Em outras palavras, é possível supor que a formação prévia ou continuada possibilitou uma reflexão teórico/prática, uma "praxis" a respeito da educação infantil?

Por trabalhar com a formação de psicólogos, incluindo, aí, a supervisão de estágio profissionalizante, acredito que, dependendo da atitude do estagiário e do supervisor, esta experiência pode se constituir num momento privilegiado da formação de profissionais, porque possibilita, em certa medida, aproximar a questão da teoria e da prática, exigir uma releitura teórica, cotejada pela prática, enfim, porque exige uma prática reflexiva que leva, muitas vezes, à produção de novos conhecimentos.

Diante da alegação da precariedade de conhecimentos trazidos pelos cursos de formação, procurei, então, indagar às professoras sobre o papel do estágio em sua formação, e em que medida as experiências vivenciadas contribuíram para



o desempenho de suas carreiras. As falas das entrevistadas se apresentaram esparsas, e até confusas (misturadas com outros assuntos), de modo que não foi possível fazer citações literais, como as que vêm sendo realizadas, até agora, no presente texto. O que pude depreender do conjunto de falas é que o estágio, quando foi cumprido, se dava sob a forma de observação, em contextos muito diferentes das situações que encontraram ao iniciar sua profissão.

Como já mencionei, o relato das professoras dão conta de que até 1982, na cidade de Assis, a pré-escola pública existente se referia ao antigo pré-primário, oferecido em algumas escolas pela Rede Estadual de Ensino, destinada a crianças de seis anos de idade. Para as professoras que na época faziam Habilitação em pré-escola, os estágios se davam nesses locais e eram apenas de observação. A partir de 1982, a Prefeitura de Assis passou a oferecer educação infantil, para crianças de três a seis anos de idade e o Estado continuou com o ensino pré-escolar, nos mesmos moldes anteriores, a saber, destinado para pequena parcela de crianças de seis anos de idade. Nesta fase, os estagiários de educação pré-escolar faziam sua habilitação em escolas particulares da cidade e a Prefeitura não aceitava estagiários em suas escolas. Assim sendo, pude constatar que nenhuma das



professoras entrevistadas realizou seus estágios em instituições de educação infantil, que atendessem crianças menores de seis anos de idade. Pode também ser constatado que o referido estágio não contava com um momento de supervisão.

Resumidamente, pude identificar, pela presente análise, que as professoras entrevistadas não mostraram uma atitude ativa ou de "escolha" do magistério como profissão, evidenciando um desinvestimento psicológico e mesmo uma ausência de identificação com a profissão. Foi possível também identificar que, na concepção dessas professoras, os cursos de formação que freqüentaram são considerados "muito fracos", não lhes acrescentando nenhum conhecimento geral ou específico porque, quando foi citado, o estudo de disciplinas específicas se deu apenas no plano teórico, livresco e sem integração com a profissão em questão. Outro fato observado, através das entrevistas, é o de que os estágios - quando realizados - se deram em contextos desarticulados das situações concretas com que os profissionais vieram a se deparar no exercício de suas carreiras.

A Habilitação Magistério, na perspectiva da Lei 5.692, é analisada por Pimenta(Op. cit.), como tendo as seguintes características:



"a) é uma habilitação a mais no 2º. grau, sem identidade própria;

b) apresenta-se esvaziada de conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;

c) habilitação de 'segunda categoria', para onde se dirigem os alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais status;

d) a disciplina 'Fundamentos da Educação' não fundamenta, apenas comprime os aspectos sociológicos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação. O que, na prática, se traduz em 'ensinar-se' superficialmente tudo e/ou apenas aspectos;

e) O estágio geralmente se mantém definido como o do antigo curso normal: observação, participação e regência. Dessa forma, surgem vários problemas: na maioria das vezes ele não é realizado; tem sido utilizado como desculpa para se fechar as habilitações do magistério noturnas, com o argumento de que o aluno desse turno não pode estagiar - o que configura um processo de elitização do curso; tem sido interpretado como a 'prática salvadora' onde tudo será aprendido;



- f) não há nenhuma articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum⁴⁵ e da parte profissionalizante, e nem entre estas;
- g) não há nenhuma articulação entre a realidade do ensino de 1º. grau e a formação - que profissional se faz necessário para alterar a situação que está aí? - de 3º. grau (Pedagogia) que forma os professores para a Habilitação Magistério.
- h) a Habilitação Magistério, conforme definida na lei, não permite que se forme nem o professor e menos ainda o especialista (4º. ano). A formação é toda fragmentada;
- i) os livros didáticos disponíveis freqüentemente transmitem um conhecimento não-científico, dissociado da realidade sócio-cultural e política, bem como favorece procedimentos de ensino mecanizados e desfocados das condições reais dos alunos" (Pimenta, 1994, p. 47/48).

⁴⁵ O Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer 3.491/72, estabelecendo uma divisão no segundo grau, no qual o primeiro ano constituía um Núcleo Comum, obrigatório em âmbito nacional e, a partir do segundo ano, cada área profissionalizante já iniciava conteúdos específicos, que fossem utilizados na prática, evidenciando uma verdadeira dicotomia entre teoria e prática.

5.5. O início da carreira dos profissionais de educação infantil

Considerando que os relatos das professoras refletem pouco investimento pessoal na escolha da profissão, baixa qualidade dos cursos freqüentados, ausência de experiências práticas e precários conhecimentos adquiridos, principalmente em relação às crianças menores de seis anos, solicitei a elas que expusessem suas principais dificuldades, especialmente no início de suas carreiras, no cotidiano de suas práticas:

"...o primeiro dia, aquele monte de criança chorando, a minha sala cheia de mãe, sabe, e as crianças chorando, não ficava uma. Eu falei: ai meu Deus do céu !(risos), ai! (risos) "é assim?" eu falava, né (riso) porque eu não sabia que era daquele jeito, né...aquelas crianças tudo chorando...

...falei...eu fiquei perdida sem saber o que fazer..."

(Carolina)

"...logo na primeira semana que eu entrei como monitora, não sabia como que era o trabalho, já comecei, já me deram uma sala; e eu peguei a sala sozinha, não havia professor. Nossa! pra mim nos primeiros dias parece que era um choque assim, eu falei: "Gente, o quê que eu vou fazer com essas crianças?" Que era uma responsabilidade, que eu ficava sozinha ali..."

(Marina)

"no primeiro ano que eu trabalhei, que eu dei aula, ah, pra mim foi terrível. Eu me sentia assim, perdida, eu tinha muito apoio: da diretora, supervisão, mas a própria situação deixa você insegura, né? Então foi muito difícil, o primeiro ano que eu trabalhei foi difícil..."

(Denise)



"...quando eu me vi sozinha na sala (riso), nossa! foi assustador, porque são crianças que são super agitadas, eles querem...

...se deixar eles querem festar o dia inteiro; e a gente quando começa a dar aula, por mais que você tenha apoio, chega uma hora que você tem que ficar sozinha, que é você, a classe, e a responsabilidade é sua...

...quando eu peguei ela (a classe) estava começando, então a gente estava começando. E eu me senti bem desamparada também, nesse sentido.

...porque eu não sabia até que ponto, se o quê eu estava fazendo estava certo ou estava errado, porque era...tava testando, então ninguém sabia se estava certo ou estava errado..."

(Joana)

São várias e de diferentes naturezas as dificuldades enfrentadas pelas professoras entrevistadas no início de suas carreiras. Algumas dessas dificuldades podem ser arroladas: a de lidar com o **período de adaptação da criança**, com o choro, com **a presença das mães na escola**; a surpresa, ou seja, o total desconhecimento sobre a área de atuação ("eu não sabia que era assim"), considerando-a assustadora; o sentimento de solidão e desamparo; a dúvida sobre o que deve e o que não deve ser feito. Todos esses argumentos podem ser sintetizados em duas palavras: **despreparo profissional**.



5.6. O período de adaptação: crianças, mães e professoras

Uma questão que merece ser aqui mencionada é a de que todo profissional vivencia, a seu modo, dificuldades no início de suas carreiras. Nesse sentido, seria inadequado considerar que essa forma caótica de iniciar-se na profissão seja exclusiva do professor, ou do profissional de educação infantil.

Insegurança, temor, dúvida podem ser considerados sentimentos esperados para todos os indivíduos que experienciam uma nova situação, seja ela profissional ou não. Melanie Klein(1946) considera que o temor diante do novo pode ser comparado à ansiedade vivenciada pelo bebê ao nascer, ao se deparar com o desconhecido. Assim, como essa ansiedade inicial é esperada, é também esperado, principalmente dos indivíduos adultos, que supostamente já desenvolveram mecanismos de defesa adequados do ego para enfrentar essas situações, que não se desorganizem diante do desconhecido, que não se



percam em meio às suas projeções, aos seus temores persecutórios.

Uma expressão do despreparo das professoras para lidarem com crianças pequenas pode ser evidenciado quando as mesmas relatam o início de suas carreiras, principalmente aquelas que o fizeram diretamente com classes de maternal e jardim I, em que a idade das crianças varia de dois a quatro anos.

A criança, ao iniciar sua escolaridade, vivencia fortes emoções, pois está também revivendo situações de separação e perda, especialmente o nascimento e o desmame, além de outras situações de separação que já tenha experienciado (Klein, 1946; Balaban, 1988). Mesmo aquelas crianças que não trazem conflitos muito significativos nesta área, é certo que apresentarão reações que podem ser o desespero inicial, a negação nos primeiros dias, para depois aparecerem as reações de choro, ou ainda aquelas que esboçam uma certa indiferença, isolando-se e calando-se. Em qualquer dessas situações, a reação dos adultos que a cercam, no momento da separação, é fundamental para fortalecer ou abrandar os sentimentos de angústia. Se os adultos tiverem calma e ponderação, poderão ajudar em muito a criança a superar este momento difícil, assim como a ansiedade e insegurança dos



adultos diante dessas situações poderão intensificar as dificuldades já enfrentadas pelas crianças (Engle, 1985).

Mas, e o adulto, o que poderá sentir diante dessas reações da criança? Em parágrafos anteriores, já pude adiantar que, em princípio, todos os indivíduos - independentemente da idade - podem sentir temor diante do desconhecido. Afinal, o adulto também possui sua história pessoal de perdas e separações!

O que se sabe é que os pais e também os professores não ficam imunes nestas situações. Já pude observar, através de pesquisa (Mattioli, 1988), o sentimento de dor vivenciado pelas mães ao transferirem o cuidado de seus filhos pequenos para agentes socializadores extra-familiares, como é o caso da pré-escola. Pude ver, por exemplo, o temor da perda do afeto do filho, o temor de ser interpretada como uma mãe que abandona o próprio filho, e também a ambigüidade das mães em considerarem a escola o melhor lugar para seu filho. Nessa pesquisa foi possível analisar que são vários os fatores que concorrem para estes sentimentos das mães, dentre os quais a história das instituições de educação infantil.

Na presente pesquisa, pude me aproximar mais dos sentimentos dos professores ao iniciarem suas carreiras e também dos sentimentos que são recorrentes em todo início de ano, quando recebem novas turmas. Alguns relatam que os epi-



sódios de separação também são repetidos pela criança pequena ao iniciarem o segundo semestre letivo.

Assim, não é por acaso que, ao relatarem suas maiores dificuldades no exercício profissional, as professoras elegeram o início das aulas ou o período de adaptação com absoluta unanimidade. Embora as entrevistadas concordem ser o período de adaptação a situação mais difícil para elas, há uma certa discrepância em considerar a criança ou a mãe como a origem dessa dificuldade. Como já pude apontar, a separação do filho, tanto do ponto de vista da mãe quanto da criança, envolve emoções muito intensas (Balaban, 1988).

Não é propósito desta pesquisa apenas a análise circunscrita sobre a origem ou a manifestação dos sentimentos dos professores ao se depararem com as situações de separação apresentadas pelas crianças e pelos pais no início do ano, como uma questão pessoal. O que me parece importante salientar é que o despreparo dos professores os leva a vivenciar esta situação como muito traumática, e os deixa sem parâmetros para lidarem com a angústia das crianças e das mães. Neste sentido, acredito que a ansiedade da professora pode dificultar a adaptação das crianças e das mães a essa nova situação.

Ao considerar que o professor pode prejudicar a adaptação da criança à escola quero dizer que, quando o mesmo detém melhores conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil



e a relação mãe-filho, isto pode ajudá-lo a discriminar melhor essa situação. Pode, por exemplo, não vivenciar esse momento com o mesmo impacto que as entrevistadas demonstraram, considerando-o uma situação caótica e imprevisível:

"...Quando eu comecei, eu assustei, porque eles choram muito no começo, né? E... eu tinha matriculados trinta alunos, né? E quando começou as aulas eu falei: não vai ficar cinco alunos dentro dessa classe, porque eles vão chorar e vão tudo embora; não vão ficar. E... a classe mais difícil no começo do ano, adaptação, é a mais difícil, porque fica cheio de mãe dentro, né?

Porque no começo de maternal... assusta... quem entra numa classe de maternal no começo do ano; fala: "Minha nossa, coitada das crianças aqui". E eles estão querendo ir embora, estão desesperados, porque eles choram mesmo, e é aquela coisa de grudar em porta. E eu ficava desesperada, eu falava, nossa! Será que, que eu sou, um bicho-papão aqui, né?..."

(Joana)

"...Olha, as dificuldades que eu sinto muito assim é, por exemplo, o começo do ano, né, a adaptação da criança com a escola, que dá a impressão assim que enquanto a mãe não aceita a escola, tipo assim, não simpatiza com o professor, não cria uma confiança mesmo...

...Mas o que eu vejo, né, nossa, o maternal todo mundo fala "nossa, Deus me livre pegar maternal porque chora, chora, chora".

(Bruna)

"... eu acho que o mais difícil de ser lidado são as mães... da pré-escola... no começo mais do maternal é difícil lidar com as mães... porque às vezes a gente pensa... que vai falar alguma coisa... aí elas vão se sentir inseguras... aí as vezes a gente tá se sentindo insegura também..."

(Karen)

"...às vezes a criança chora, chora, chora, fica um bom tempo chorando e as vezes nem é tanto assim... é uma forma de chamar a atenção, né?..."

(Denise)



"...no primeiro dia a mãe falou "ela vai ficar bem com você, ela vai ficar", e ela falava tchau e a menina, eu chegava em casa com as pernas roxas de tanto que eu pegava no colo, se batia, chorava, distraía, levava pro parque, pra biblioteca, mostrava livrinho, mostrava livrinho assim, mas a criança não se controlava e ficava sempre quieta, quieta, quieta mas a mãe queria,

...Às vezes eu ligava "não, ela vai ficar, ela vai ficar", isso foi demorou quase trinta dias essa luta e a mãe querendo que ficasse, isso aí a gente fez porque a mãe quis, não que a gente obrigou, foi opção da mãe, "não ela vai ficar, ela pode chorar, ela pode esperniar, mas ela vai ficar"

(Izabel)

"...O período de adaptação nos primeiros dias é terrível, é choro, é criança que ...

(Marina)

"...É uma coisa nova, então eles têm medo, né, têm aquela insegurança toda, mas acho que é uma coisa que você vai desenvolvendo, você vai brincando, eles vão se relaxando, se relaxando e conseguem... aí já movimentar, sabe?"

(Elisa)

"...Olha, começo de ano é uma coisa assim... não sei como eu falo, a gente fica... dá uma certa ansiedade... por parte das mães, as crianças não conhecem a escola, você fica até também... quando você vê aquele mundo de mãe querendo que você dê atenção pro filho dela, como se ele fosse o único, as crianças chorando, logicamente que tem algumas que não, então você tem que ter um certo jogo de cintura

...eu até me comparo a um equilibrista de pratos, você tem que estar sempre não deixando cair... sempre olhando pra um, pra outro, e é difícil assim o começo..."

(Gláucia)

As soluções encontradas pelas professoras para minimizarem o período de adaptação são as mais variadas e contraditórias. Algumas estimulam as mães a ficarem na sala de aula, outras pedem para que as mães deixem a escola, tentam

desenvolver atividades mais atrativas, aconselham as mães a levarem seus filhos para casa, algumas criticam a escola por não preparar os pais:

"...É... eu, eu acho assim, que tem o período de adaptação, né? Que é durante duas semanas que as mães podem ficar dentro da classe, e eu não proibia não, porque eu acho que seria uma coisa muito brusca, enfiar a criança dentro da classe, fechar a porta e tchau, né? Porque eles não me conheciam, nem... nunca tinham me visto, né? Uma coisa assim... parece que eu era a bruxa e a mamãe era a fada, né? Então as mães ficavam dentro da sala...

...quando eles começavam a chorar, é difícil porque; acho que você sabe que quando um começa a chorar, aquele que não tava chorando vai também, né? Então, chegou um dia que eu chorei junto com eles; assim... imitando eles, porque se todo mundo vai chorar eu também vou; aí chorei, chorei, chorei. Aí eles começaram a achar graça do choro..."

(Joana)

"...Então dá a impressão assim que se fosse trabalhado antes de começar as aulas, né, fosse feito uma reunião com os pais - principalmente maternal, acho que seria muito importante - fazer uma reunião com o pai pra ela conhecer a professora, pra falar o que vai ser trabalhado com ela...

...Eu acho que sim - em vez de o primeiro dia de aula ser o dia da criança ir pra escola, ser o dia do pai ir pra escola..."

(Bruna)

"...eu acho que funciona assim... essa conversa aberta assim... "fica, tudo bem, qualquer coisa a gente avisa... não vai ter problema algum... não precisa ficar..." porque elas ficam ansiosas, né, assim...e a gente também né..."

(Karen)

"...às vezes não tem a necessidade da mãe ficar ali, porque as vezes a criança quer chamar atenção da mãe, então a gente fala, eu acho assim, que o professor tem que ter sensibilidade pra perceber a hora que é, a hora que a criança está chorando por insegurança de ficar sem a mãe..."

(Denise)

"...então eu sempre brigo, falo pras mães: "olha, deixa chorá", né... porque ela, com o tempo, ela vai entender que

a substituta é a professora, né, e é muito difícil trabalhar isso aí com a mãe, né, a mãe geralmente tem aquele medo de deixar, ela não confia em você de início...

...então quando a criança ficar, se ela ficar no primeiro dia, ela fica os outros, se ela não ficar, se ele chorar, no primeiro dia, ela já não fica mais, sabe, então o primeiro dia, a primeira semana é muito importante pra criança..."

(Laura)

"...Eu acredito que em termos de... pra... em termos de atividades, vamos supor, certo, a gente tinha que fazer coisas mais atrativas pra criança, certo, mas é, é brinquedos mais atrativos a gente... pra gerar assim uma certa segurança, pra criança não ficar tão assim, vai na escola não tem nada o que fazer e fica chorando "Eu quero a minha mãe"!"

(Izabel)

"...é um terror, sabe, essa adaptação, mas aí você sendo firme, ela percebe que você realmente gosta dela, que você conhece ela, conhece a mãe, dá uma certa segurança pra elas pronto ela passa a te ver diferente, não como aquela que tá roubando a, é, sabe, o espaço dela, então é por aí sabe..."

(Aline)

"...tem crianças que dá assim ... chora muito, não tem nada que chame a atenção, que agrade, sabe? Que nem, as vezes a gente planta bananeira lá com eles, mas não tem nada que chame a atenção mesmo, eles querem é choro, precisa telefonar pro pai ir buscar, pra criança ir embora. Às vezes a criança volta, né, aí devagar..."

(Marina)

"...Mas a maior... a maioria das crianças, elas ficam ali, bonitinhas, esperando você passar pra elas, entende? Eles estão ali, sabe? Estão tudo te olhando, o que você puser pra eles, sabe? É uma coisa nova, então eles têm medo, né, têm aquela insegurança toda, mas acho que é uma coisa que você vai desenvolvendo, você vai brincando, eles vão se relaxando, se relaxando e conseguem... aí já movimentar, sabe?..."

(Elisa)

"...eu gosto que a mãe fique até na classe, se ela tiver vontade, pra ela se sentir mais assim, porque ela fala: "



Meu Deus, eu vou largar meu filho lá, o que é que vai acontecer?" Aquele choreiro, todo mundo fica, né..."

(Gláucia)

Buscar soluções contraditórias para tentar resolver a situação de angústia vivida pela criança e pela mãe, no período de adaptação à escola, acabou sendo, no decorrer das entrevistas, apenas a ponta de um *iceberg* para a compreensão da pré-escola do ponto de vista da professora. A pesquisa com mães (Mattioli, 1988) já havia revelado que estas se mostram extremamente ambíguas em relação à importância da escolaridade anterior aos seis anos de idade.

Nesta pesquisa também foi apontado o fato de que talvez os profissionais que lidam com a pequena infância, assim como as mães, poderiam ter as mesmas dúvidas: o que é melhor para a criança pequena - o lar ou a instituição?

A dúvida do profissional, sobre a importância da educação infantil, é um fator que contribui em muito para aguçar o sentimento de culpa das mães que procuram esses equipamentos. Como já foi demonstrado, algumas pajens de creches francesas (fato corroborado também com minhas experiências com creches) achavam que a mãe não deveria deixar seu filho na instituição em seus dias de folga no trabalho. Esse tipo de atitude demonstra que, na concepção dessas profissionais, a creche é um lugar de segunda categoria na educação de



crianças e que as mães só devem utilizá-la quando não tiverem outro recurso.

No entanto, os tempos mudaram! Mudaram? O esperado seria que na década de noventa o trabalho institucional com a pequena infância já tivesse superado este tipo de atitude preconceituosa. Afinal, as creches e as pré-escolas estão aí para que todos confirmem pois, quando são de boa qualidade, as crianças se desenvolvem muito bem em seus interiores, gostam dessa experiência e costumam reclamar do final de semana. Além disso os pais se mostram satisfeitos por poderem dividir o cuidado da criança com pessoas especializadas e ambientes apropriados para as necessidades da criança.

5.7. Sobre o início da vida escolar

Como foi acima analisado, as professoras entrevistadas mostram que ainda há muita dúvida a respeito da importância ou da necessidade da educação infantil. Pude constatar uma quase unanimidade de opiniões, entre as profissionais, de que a pré-escola deveria ser uma opção da própria criança e



deveria se iniciar por volta dos quatro ou cinco anos de idade.

Foi curioso perceber que, ao serem indagadas sobre qual era a idade ideal para a criança iniciar sua escolaridade, várias professoras me perguntaram se deveriam responder como professoras ou como mães(reais ou virtuais). Isto revela que, embora estas pessoas tenham alguns conhecimentos sobre a criança pequena e as instituições de educação infantil, suas opiniões são auto-referentes e contraditórias em relação à sua prática cotidiana.

Apenas como lembrete, considero importante assinalar que as contradições dos profissionais da educação infantil sobre o que é melhor para a criança pequena não se encontra apenas entre estas profissionais. Aparece, igualmente, com muita frequência, entre os pais e até entre outras categorias profissionais que lidam com a pequena infância(como pediatras, assistentes sociais, pedagogos e psicólogos), pois também a Psicologia, que hoje sustenta grande parte das orientações educativas, faz circular as principais contradições sobre o que é melhor para a criança - a instituição ou o lar.

As entrevistadas se manifestaram da seguinte maneira sobre a importância da educação infantil e a idade ideal com que a criança deveria iniciar a escolaridade:



"...Eu não seria taxativa, assim, tantos anos ou tantos anos. Tem criança de cinco anos que não... sabe, não... quer, não quer, não quer, não quer, de jeito nenhum. Então eu acho assim, com seis anos seria necessário que a criança frequentasse uma pré-escola..."

(Joana)

"...Olha, diante da situação que a gente vê os pais hoje em dia, né, tudo apavorado, sei lá, uma criança de três anos a mãe não sabe como lidar. Fica apavorada. Então, porque ela quer saber isso, quer saber aquilo. Ela tá buscando conhecimento mesmo, a criança de três anos hoje. Então eu acho que diante disso, eu acho que o maternal é essencial..."

(Bruna)

"...eu acho que não tem idade assim é essa idade aqui e acabou...mas eu acho que não... eu acho que vai da criança, tem criança que se dá super bem já no início do maternal e se soltam muito bem e tem outras que passam assim às vezes o ano todo assim, parece que ele não se adaptou àquele clima àquelas situações, né, àquelas... e entra no outro ano a mesma coisa, vai dando um pouco de trabalho mas logo ele se normaliza... mas eu acho que não tem não..."

(Karen)

"...Eu acho, por exemplo, se fosse um filho meu, eu colocaria com cinco anos, mas aí depende da, da mãe, da família, da necessidade da mãe deixar numa pré-escola. Mas eu acho que com cinco anos é a idade ideal..."

(Denise)

"...Olha, eu acredito que criança é criança, toda criança é criança, seja ela rica, pobre, classe média, ela é criança. E a criança, quando ela atinge essa fase de idade de três anos, ela quer coisa nova, seja num lar pobre, um lar rico, ela quer coisa nova, ela quer novidade, então eu acho que tem que ser encaminhado pra escola..."

(Laura)

"...sem forçar muito a barra, eu acredito que deveria colocar, mas, aquele lance, a gente não força, certo? Agora se a criança realmente se adaptar, eu acho que tem que colocar sim, eu acho que não deve deixar muito de lado não, a não ser a criança que dorme muito, que mama essas coisas toda assim; aí tudo bem, mas eu acredito que se a criança fica bem pra ou na escola, não tem companhia em casa, assim, eu acredito que não deve abolir não..."

(Izabel)



"...Eu acho sim, que o ideal pra criança ir na escola é a partir do jardim, do pré, eu acho maternal assim sabe, é uma fase que ainda precisa tanto da mãe...

...com quatro aninhos até aí, eu acho que daí é uma idade boa pra ir pra escola, sabe, sem grandes compromissos, grandes compromissos assim, não que vai o dia que quer, né, mais se ela gostar da escola ela fica, se ela não gosta, entendeu?"

(Aline)

"...Mas acho que o ideal mesmo é três aninhos, três aninhos, eles ... tem criança que vai dar trabalho, que vai chorar, vai ter todo aquele período de adaptação difícil, mas vai acostumar...

...Se tiver uma pessoa que possa fazer isso com ela (em casa), fica assim porque, geralmente, as crianças, hoje em dia eu não sei, porque os pais trabalham, né? Geralmente as crianças ficam junto com a empregada, né? Então ... se for uma criança assim, que fique junto com uma empregada, que os pais têm que trabalhar e deixa a criança com uma pessoa; se essa pessoa der bastante atenção, ter os horários de brincar com ela, de fazer o que tem que ser feito, dar atenção pra ela, porque criança de três anos tem hora que eles precisam mesmo de atenção, que você fique ali em cima, as vezes eles estão sentadinhos, brincando, mas eles querem que você fique no chão sentada com eles, brincando junto, né? Eu acho que aí até a escola seria dispensada..."

(Marina)

tem muitos fatores externos, entende, que eu acho que interferem na criança dessa idade(três anos), clima, tempo, a criança fica muito suscetível a doenças, sabe? É um contato ... sabe? É ... é o copinho que bebe a mesma criança, já teve vários casos com estomatite...

...a minha (filha) eu não sei se eu colocava porque, puxa muito pelo braço, dá umas broncas, brinca com água no tempo de frio", sabe? São coisas que mãe, eu olho, como mãe, eu não acho legal, tá? "Pisa no barro, é muita criança, é um número, não sei, é número assim pra ..."

(Elisa)

"...uma mãe que chega com uma criança que tá chorando desesperadamente, se fosse minha filha, eu não deixaria ficar. Agora como professora, eu estou ali...eu tenho..."

(Gláucia)



"...Eu não seguro, eu acho que é assim, seria ótimo que toda criança fosse pro maternal, né, mas tem aquela criança que não tá na hora ainda, não tá pronta, não tá, então eu acho que ela vai sofrer, a escola não vai ser um lugar bom pra ela, vai marcar e então eu não aconselho, eu acho que não dá pra gente generalizar...

...eu acho que o ideal seria ir mesmo pro maternal, pra pré-escola mesmo, porque a televisão aí tá tão... muitas vezes eles ficam ali presos na televisão ou então, às vezes, eles ficam com as empregadas também, ali não corresponde, claro que tem algumas que são ótimas, né, mas tem umas que põem o coitadinho ali na televisão e ali ele fica mesmo. Eu acho que se desenvolveria mais indo pra escola, mas não uma coisa forçada"

(Fernanda)

"...Ah, eu acho que depende do estímulo em casa, depende de como a criança, do ambiente dela em casa, né? Porque eu acho importante a criança que é sozinha, que não tem irmão, que não tem ninguém pra brincar, eu acho importante assim a criança ir na escola...

...Eu acho que depende do estímulo que o pai dá em casa, que o pai e a mãe dá em casa, do ambiente e tal, porque às vezes tem certas crianças que a escola não faz falta nenhuma.

...cinco anos, quatro..., cinco anos porque também é só meio período, né... porque eles gostam da escola...

...Mas o maternal, eu acho que não deveria colocar com dois anos porque eles são muito pequeninhos..."

(Carolina)

Nas falas das professoras, a ida da criança para a pré-escola antes dos quatro ou cinco anos só se justificaria por situações de falta, como falta de estímulo em casa, falta de crianças para brincar, falta da companhia da mãe, falta de adultos disponíveis para o brinquedo. Apontaram, também, para a companhia indesejável da empregada e do vício da televisão. Apenas uma das entrevistadas justificou a ida da cri-

ança à escola pelo que esta representa de positivo como, por exemplo, poder ajudar a criança na busca de conhecimento.

Pode-se pensar, portanto, que, assim como no imaginário das mães entrevistadas na pesquisa já citada, como entre os professores de pré-escola, o modelo que orienta a educação infantil se aproxima da estrutura familiar e educacional burguesas, onde a família nuclear, constituída pelo pai, mãe e filhos, com papéis rigidamente estruturados, (o pai se ocupa da profissão e das relações sociais e a mãe das tarefas do lar e da educação dos filhos) é a forma de organização social que ainda se conserva como ideal. Com efeito, a creche ou a pré-escola podem ser vistas, por essas profissionais, como uma espécie de "mal necessário", quando as condições sociais ou econômicas não propiciem à criança o cuidado desejado na família.

Não é, portanto, sem razão que a maior parte dessas professoras imaginem que a criança de dois ou três anos precise muito mais do afeto materno do que de qualquer proposta pedagógica. Penso que esse tipo de percepção sedimenta-se em algumas variáveis, como o desconhecimento das necessidades dessa faixa etária, e também o pensamento maniqueísta de que ou existe a mãe integralmente disponível, ou a instituição deverá se ocupar de substituir o papel materno e se constituir, portanto, num cuidado de segunda categoria. De segunda categoria porque, ao se tornar substituto do ide-



al, assume o papel compensatório, remediativo, que está sempre em falta com a criança, tamanho é o grau de idealização que assume o amor materno no mundo ocidental. Este é um ponto crucial na medida em que, como já foi citado, o valor da educação infantil, fora do âmbito doméstico, é visto como importantes por psicanalistas infantis, exatamente por permitir o contato com outros adultos substitutos(no sentido de que não são iguais aos originais) e por possibilitar, por essa razão, a reedição das relações objetais primevas.

5.8. Sobre o papel das instituições de educação infantil

Uma outra questão que penso ser interessante apontar nesta análise, é a da expectativa das mães sobre a educação infantil, expectativa esta vista sob a ótica das professoras. Na pesquisa com as mães foi possível verificar que elas desejam compartilhar as tarefas do cuidado infantil com as creches e pré-escolas, não só quando possuem impedimento de fazê-las, como o trabalho fora de casa, como também para poderem dedicar algum espaço de suas vidas para suas neces-



sidades pessoais. O cuidado da criança é sentido como muito intensivo e invasivo em relação às demandas da mãe. Ocorre que, ao buscar essa divisão de cuidados, em geral, a mãe vivencia intensos conflitos e sentimentos de culpa, que se manifestam de variadas formas, como desconfiança da escola ou dos professores, críticas e queixas constantes, agressividade ou mesmo isolamento, o temor de participar de reuniões ou de ter uma aproximação com a escola e receber alguma cobrança.

Num certo momento da entrevista, convidei as professoras a falarem sobre o que imaginavam que representasse a pré-escola para as mães, o que buscariam essas mães e quais seriam suas expectativas, sobre qual é o papel das instituições de educação infantil.

"...É, na grande maioria é... o tempo livre, pra elas. Pra elas ou pra cuidar de outros afazeres ou pra cuidar de outros filhos e tudo, mas na grande maioria é isso mesmo. ...Isso, é, é uma forma de estar assim... canalizando um... algumas... coisas que elas tenham vontade de fazer, que não tem se a criança estiver em casa. A gente vê isso por expressões que a gente escuta..."

(Joana)

"...As vezes a gente até escuta "ai, pra mim a escola é como uma creche". Então por mais que você passe numa reunião, explica a fase da criança - olha estava assim, agora tá assado, né. A criança tá, né, não fazia assim, agora já tá fazendo, então por mais que você passe isso pros pais acho que não é importante. Importante pra eles é ler e escrever, dá a impressão..."

(Bruna)



"... agora algumas mães elas é tem mesmo essa... essa coisa de que o filho ficar na escola pra brincá do que pra ficar em casa sozinho sem ter o que fazer e só com uma... alguém em casa sem brincar ou vendo televisão... sabe? é tem algumas que é bem por aí... sabe?... deixar que ele fique na escola pra não ficar sozinho sabe?... ou lá tem mais coleguinhas... ele pode brincar... pode se soltar mais...
... é mais pra brincar (risos)..."

(Karen)

"... É, eu acho que, mais pra mãe que não tem assim, um tempo, né, pra ficar com a criança, não tem onde deixar. Eu acho que geralmente quem procura, não são todos, mas geralmente quem procura, são mães assim, que não têm muita, muito assim, muitos horários, que trabalham fora, ou que a criança é muito sozinha."

(Denise)

"...Tem pai que está preocupado, ele quer a reunião, ele quer saber em termos de conteúdo, mas tem pai que não, as vezes confia na escola e não fica cobrando e outras não, outras realmente não se interessaram."

(Aline)

"...tem mãe que vê a escola, a pré-escola, o maternal como uma creche mesmo, ela não vai se importar nem um pouco com que a criança tá fazendo. Nunca pergunta também o que está sendo desenvolvido, o que a criança faz, o que a criança não faz, ele sabe que vai deixar ali e a criança vai se alimentar, vai ficar segura; agora existem as mães que se preocupam, tem as que se preocupam demais..."

(Gláucia)

"...Ah, eu acho que ela já queria que ele estivesse escrevendo, sabe? Ela fala: "Nossa, ele conta até dez!" Você vê?..."

(Fernanda)

"...então eu acho que eles não esperam muito, sabe, porque elas são pequenininhas então eles pensam : "ah, ela não vai fazer nada, só vai fazer rabisqueira lá na escola"...
...tendo alguém pra cuidar, porque elas precisam, né, porque elas vão trabalhar, elas querem isso, alguém que cuide das crianças pra elas..."

(Carolina)



Comparando o teor dessas falas com os da pesquisa realizada com as mães, não pude perceber muita diferença entre as expectativas sobre a pré-escola colocadas pelas mães e pelo que as professoras imaginam que sejam tais expectativas. Assim como entre as professoras, há entre as mães várias expectativas, dependendo do nível sócio-econômico e do grau de instrução das mesmas. No entanto, podem ser situadas duas vertentes principais: a preocupação com a alfabetização da criança e o cuidado alternativo, sendo que este último é o que mais aparece, mesmo de forma velada. Penso que é por essa razão que a entrada do filho para a escola maternal suscita na mãe sentimento de culpa e sensação de abandono do filho, pois, embora ela dê uma aparência de preocupação com a futura escolaridade do filho, o que deseja mesmo é dividir a tarefa do cuidado da criança pequena. E qual é o problema se existe essa demanda? Em vários países do primeiro mundo, o cuidado e a educação de crianças pequenas já vem sendo assumido pelo Estado há muito tempo.

As dúvidas e ambigüidades das mães sobre o papel das instituições infantis, quando relatadas pelas professoras, podem representar - de forma consciente ou não - as dúvidas e ambigüidades das próprias professoras sobre esse nível educacional.



5.9. Sobre o papel do profissional de educação infantil

Tendo constatado que, na perspectiva das professoras entrevistadas, as expectativas das mães sobre a pré-escola ficam situadas mais no campo da divisão de tarefas do cuidado infantil do que propriamente no de ser educada, julguei conveniente perguntar como a própria professora se imaginava na concepção das mães, ou seja, qual seria o papel atribuído pela mãe ao profissional de educação infantil.

Para exemplificar este tipo de situação, nas entrevistas das professoras apareceu, com muita intensidade, a confusão que as mães faziam sobre o papel da professora - seria ela uma babá? É curioso notar que não são somente as mães, mas as próprias professoras que, muitas vezes, não possuem suficiente clareza sobre seu papel. Especialmente quando lidam com o maternal ou com crianças menores, julgam-se também "babás" especiais.

"...Eu já vejo assim, expectativa de babá mesmo...

... Sabe, parece que ela quer só pro dela, entendeu?

...tem um pai que fala pra mim: " Ah, meu Deus do céu, se você não for pro céu, ninguém mais vai", sabe, "não sei como você agüenta!"

" Não acredito, não é meu filho", sabe, "nossa! como você agüenta? Escuta, você não quer sábado e domingo, não quer ganhar dinheiro extra, nas férias?"

(Fernanda)



" eu acho que as mães tão querendo assim como que se livrar dos filhos, sabe, a escola é um meio da mãe se livrar dos filhos, colocar ali e...pronto...
...É...tem alguém pra cuidar por elas, eu senti muito isso no ano passado..."

(Carolina)

"...a mãe não agüenta o filho em casa, manda pra escola". Realmente vai ver que em casa é isso mesmo, que a mãe não agüenta o filho dentro de casa e manda pra escola.
...a gente ouve quando vai ter feriado: "Ai, mais tudo isso? O quê que eu vou fazer com ele todos esses dias?" É, elas são bem autênticas, elas falam mesmo..."

(Joana)

"...E procura assim "olha, vim procurar você, me falaram muito bem de você", entendeu, recomendaram você. Dá a impressão assim, que porque você é boazinha, você cuida bem ...Não sei se é falta da gente chegar na mãe e questionar "pô, você quer, tá me achando como uma babá legal pro teu filho?"

(Bruna)

"...Então elas acham que, um pouco assim... comparam com as babás da creche, né, elas acham que tem o mesmo valor.
...Às vezes até empurra a criança na sala e vai embora...
...E às vezes a mãe chega, e não dá aquele tempo de... assim, da criança se adaptar, né? Elas logo entrega na mão da professora, a professora, e vai embora...
"...ah, esse menino não tem jeito, eu não sei mais o que eu faço com ele, já bati, já falei".
...elas falam "ah, meu filho em casa ninguém agüenta."

(Denise)

" eu brigo por causa disso, quando as pessoas falam que o maternal é "você é babá", né, eu não acredito nisso...
...a pré-escola eu acho que os três anos é um desafio né, você é professor, você não é babá né e... você tem sim a tua parte de babá que é, sabe, trocar, às vezes, até dar banho; às vezes, calçar sapato mas isso aí você também vai ensinar, você ensina quando você está calçando o sapato ...
..."eu não sou babá!"
... eu acho que a mamãe também tem que fazer essa parte aí, tem que assumir isso daí, sabe, assumir que a criança está doente que ela que tem que cuidar, num é a professora que tem que cuidar...
...porque, de repente você sabe, começa a assumir um monte de coisa que... que... é o papel da mãe em casa também, que não adianta nada ela levar pra escola, dá remédio certinho,



a criança não está entendendo que ela tem que tomar remédio, em casa ela vai entender."

(Laura)

"...chegar pais e dizer assim "olha, cuida da fera, porque eu não agüento mais, hein" sabe, então a gente... mas não é por aí, você não tá lá pra educar, você não tá lá pra educar.

...uma vez eu estava conversando com as meninas que eu ouvi de uma mãe de que a gente realmente era babá dos filhos, né? Isso choca muito, né, as vezes a gente fica até meio revoltada né, mas que desaforo, né, sabe, não somos babás, nós somos profissionais também, não estamos lá só pra cuidar de... é ou só pra substituir a mãe, né...

(Aline)

"...Então aí surgiu o quê: "ah, estão aí pra pagar, a gente paga pra cuidar da criança, porque a gente não quer cuidar em casa. Já surgiu muito disso, são babás, sabe?

(Elisa)

Como nesta pesquisa foram ouvidas tanto professoras de escolas particulares como públicas, foi interessante notar que esta temática não oferece diferenças substanciais entre as diferentes clientela. Segundo relatos das professoras, se para a mãe carente a pré-escola é uma espécie de creche com babás para cuidarem de seus filhos enquanto trabalham ou não, para as mães mais abastadas, pelas mesmas razões elas sentem que, ao pagarem a escola, estão pagando alguém para cuidar de seus filhos, como a uma babá.



5.10. Mães e Professoras: a disputa sobre o afeto da criança

Como já assinalei na introdução deste trabalho, a entrada da criança para o maternal pode assumir para a mãe a idéia de abandono do filho e isso gera fortes sentimentos de culpa. Pude, também, apontar nesta pesquisa que a mulher contemporânea já não aceita sem questionamento o papel exclusivo de mãe e dona de casa. Nesse contexto, o cuidado alternativo de crianças passa a ter um caráter imperativo. Atualmente, não é mais possível se pensar a família nos moldes tradicionais burgueses, já que a mulher tem conquistado progressivamente um tratamento mais igualitário em relação ao sexo masculino e a sociedade já não pode prescindir da participação da mulher nos setores produtivos.

O estudo histórico das instituições educativas da pequena infância, como já foi mencionado, aponta que, conforme o momento histórico e a sociedade em questão, a maternidade e o cuidado infantil podem ser condutas manipuladas, dependendo do interesse político em jogo. Assim, os sentimentos das mulheres em relação ao cuidado alternativo de crianças pequenas jamais pode ser entendido, sem se considerarem os fenômenos históricos que o condicionam.



Apesar de já ter demonstrado, em itens anteriores, a ambigüidade das mães e mesmo das professoras sobre a importância da experiência da educação infantil para as crianças, assim como a necessidade de serem amadas pelas crianças, demonstrada pelas professoras, julguei pertinente aprofundar mais esta questão, buscando explicitar que sentimentos maternos são percebidos pela professora sobre a relação mãe/ professora. Assim sendo, resolvi perguntar, às professoras, como elas percebiam a reação das mães ao lhes delegarem o cuidado de seus filhos, pelo menos por um período do dia.

As respostas a esta indagação se apresentaram muito semelhantes às da pesquisa já mencionada (Mattioli, 1988), na qual as mães falavam de seus sentimentos. Pude identificar, na pesquisa atual, através do relato das professoras, que estas percebem uma intensa ambigüidade das mães ao buscarem a educação infantil. Há, segundo as professoras, um misto do desejo de dividir as tarefas do cuidado e o temor da perda do afeto do filho. Como já apontei, também na pesquisa realizada em 1988, este temor não pode ser entendido apenas no nível da história individual dessas mães, sem antes ser entendida a história social da mulher. A educação dos filhos talvez seja a única esfera social em que a mulher detém alguma forma de poder, portanto o temor da perda do afeto do filho se junta ao temor da perda dessa única fonte de poder.



★ Segundo as professoras, as reações da mãe foram descritas da seguinte forma:

"...no maternal, ela, ela se sente, ela se sente bem de ver que o filho é dependente dela. Então tem essas coisas; tem mães que gostam de sentir essa dependência dos filhos, né? Esse é o mais difícil, porque você vai ter que, tá ajudando a criança a ficar independente, e a mãe também a encarar isso com naturalidade, né? E tem também uma outra mãe que é assim, ela... quando eu conto assim que o filho chamou ela logo no começo, né? Eu via no semblante dela que ela gostava daquilo, né? E existiam as mães que empurravam pra dentro e fechavam a porta e tchau, né? E a criança grudava na porta, porque tem isso, gruda, chora e chama a mãe, mas ela vai embora. Então, é... eu acho, que esses dois lados eram difíceis, né?

(Joana)

"...Porque dá a impressão que a partir do momento que o pai coloca a criança na escola, de três anos até seis, então se a criança vai na escola ela, eu não sei se é pra testar, o que o professor faz dentro da sala de aula, ou pra testar se tá valendo o pena, se a criança aprendeu alguma coisa mesmo, então ela fica em cima da criança. Acho que nunca perguntou, do que você brincou com seu coleguinha? Vai na escola todo dia - o que aconteceu na escola, o que você fez, com quem você brincou? Você brincou? Você comeu? Você não sei o que? Então dá a impressão que é um pouco sentimento de culpa, então faz aquele interrogatório.

(Bruna)

"...E a própria mãe, é o que eu falo pra você, chegou visita, chegou a madrinha, a criança não vai pra escola. Ela vai fazer compras, se vai dar trabalho pra levar e buscar, ela não leva. Porque ela não vê tanta necessidade na criança ir, tanta responsabilidade, tanto valor como no pré.

(Bruna)

"...elas(mães) têm um pouco de medo... parece que elas passam medo pra gente, sabe?... medo de deixar a criança... de acontecer alguma coisa com a criança... e a gente... sei lá, assim, esconder... não falar... não, sei... eu acho que a dificuldade é essa... elas têm um pouco de cisma... acho da gente, sabe... assim... coloca, mas não confia de tudo na

gente... então fica meio difícil, né? ... de trabalhar... porque se a mãe não confia eu acho que a criança também... sei lá, a mãe passa pra criança, eu acho, né? ... que... aí fica meio ainda esse período de adaptação do maternal... só que, às vezes, a gente tem que trabalhar mais com as mães do que com as crianças... porque elas demoram até mais pra se adaptar com a gente do que as crianças, né?

... então eu acho assim que elas querem que fique... mas no fundo... no fundo... parece que elas têm um pouco de ciúmes da gente, sabe? e eu acho que passa muito isso pra criança então... reluta com a mãe e com a gente também... a mãe quer que fique, mas acho que no fundo dela... sabe, ela passa pra criança que "é em casa comigo seria melhor", sabe?

... sabe, às vezes ela fala assim..., na hora de ir embora, né?... chega tal, aí, fala "olha a mamãe vai embora... posso embora?... mamãe tá indo" sabe, assim... então... parece que tá falando assim olha "eu tô indo...você quer ir comigo?" no maternal... acho que a mãe fica mais insegura ainda e tem mais eu, acho que, ciúmes mesmo porque a criança se solta delas até, né... as vezes, tem mães que chegam no portão... "a mamãe tá indo, tchau..." e a criança nem olha pra trás vai descendo, né?..."

(Karen)

"...é muito difícil trabalhar isso aí com a mãe né, a mãe geralmente tem aquele medo de deixar, ela não confia em você de início... depois, ela vai se adaptando melhor, ela vai vendo que você realmente é a substituta dela... e a mãe é ciumenta, né?

... a mãe é ciumenta, a mãe... É ... a mãe é ciumenta, de repente a criança chega em casa falando: "aí a tia fez isso, a tia fez aquilo..." A mãe no outro dia ela chega: "nossa S.! Mas você fez isso mesmo?" sabe, então ela vem te perguntar se realmente você brincou, se você realmente você, sabe, fez dormir.

...então quando ela tem que soltar pra pré-escola, quê que ela faz? Ela tem medo, e ela transmite esse medo pra criança. Então ela chega na porta, na hora dela entregar a criança, ela fala: "Oh, filhinho, se você não quiser ficar você não fica"..."

(Laura)

"...a atitude da mãe, é muito importante, agora se ela fica naquela insegurança "aí será que ele vai ficar? Ai, será que ele não vai ficar", e fica naquela insegurança, naquela agonia e fica escondida atrás da árvore, uma coisa assim, a criança já fica assim, sabe, e mãe que sai escondido também não ajuda em nada, acho que a atitude da mãe, o que ela vai fazer já é uma coisa muito importante pra adaptar a criança...

...tem mãe que chega até ter ciúmes da tia, da professora, né, e tem mãe que chega até, tem mãe que fala assim "filho eu vou embora, tchau", e a criança fala tchau, mas ela tá ali, esperando que a criança chore, ou que a criança tenha alguma reação, eu falo "pode ir mãe, tá seguro, pode ficar tranqüila". Vai, olha pra trás, chega em casa telefona, "comé que tá, comé que ele não tá?" ou, às vezes, tem mãe que, em horário inesperado, chega na escola, certo, então acontece sim dessas mães terem muita insegurança e até mesmo ciúme, sabe, porque a criança ficou."

(Izabel)

Eu acho assim que os problemas maiores é mais em termos de adaptação da criança. Então eu acho que mais em termos de adaptação. Eu acho assim que de repente o pai(para designar a mãe) quer colocar a criança na escola e ao mesmo tempo ele não quer separar dela, então ele fica naquel...naquele impasse...

...às vezes o pai quer, ele quer que o filho vá pra escola, se relacionar com crianças da mesma idade, mas, de repente, aquela "vou deixar", aquela separação deixa a criança, a insegura...

...então fica mais difícil. Inclusive ele fica mais na escola esperando a adaptação do filho, ele não larga, dá a impressão, porque dá a impressão de que ele tá tendo culpa na coisa, porque, poxa, "eu tô deixando o meu filho aqui não vou ter que fazer nada importante, né" e ele está sofrendo"

raramente elas verbalizam, mas você percebe, assim umas falam assim: "pô, mas só a palavra da tia que serve?", "olha, então, faz favor, viu, tia, fala pra ele escovar os dentes"

...então é umas coisas assim, é um ciúmes, que, inclusive, ela veio falar pra mim, né; e mães que também falam assim: "ah, mas é só a palavra da tia que é certa, que serve, porque eu falando, se você falar o contrário, ele vai fazer o que você mandou, ou que você sugeriu" sabe, então tem realmente ciúmes ou tem mãe que eu sinto que ignora a professora porque percebe que o filho tá muito ligado à professora."

(Aline)

"...de repente, são elas que fazem, e aí uma pessoa estranha, né, que vai começar a fazer alguma coisa pelo seu filho, durante quatro horas por dia, né?

...Então às vezes assim, até elas vão, às vezes voltam, vêm mais cedo porque não agüentam de ansiedade.

...às vezes fala: "você quer ficar, filho?" Eu quero, pode ir embora, mãe." E ele ficou e está até hoje. Sabe, eu acho

que pra ela foi até um choque assim, né, da criança querer ficar, e ficar, e eu não precisar telefonar, porque ele ficou super bem, durante o dia todo..."

(Marina)

"...o ano passado, eu lembro que tinha mãe que ficava muito na classe, entende? Nessa função de desligar acho que tipo assim "será que estou com meu filho em mãos seguras? O quê ela vai fazer?" Mas é mais assim uma insegurança de mãe mesmo..."

..."Ai, será que vale a pena o quê eu estou pagando?" Ao mesmo tempo não gosta de ficar muito tempo com a criança, não tem pique, não tem tempo..."

(Elisa)

"...eu gosto que a mãe fique, até na classe, se ela tiver vontade, pra ela se sentir mais assim, porque ela fala: "Meu Deus, eu vou largar meu filho lá, o que é que vai acontecer?" Aquele choreiro..."

(Gláucia)

"...Então eu tenho dificuldade de... às vezes, tem até aquela mãe que sente ciúmes de você..."

...Sabe, você percebe, porque aí ela já não deixa, "ah! mas parece que ele já não tá querendo vir", sabe, aquela coisa... a criança... gosta... a mãe achar que a criança gosta mais da professora..."

...mas a gente vê, sim, mãe com ponta de ciúme, mas nem todas, né. Mas aquela mãe que leva pra escola porque trabalha, então também é diferente daquela outra mãe que leva, assim, porque a criança não tem companhia ...

(Fernanda)

Os relatos apontam para um campo intrincado das relações humanas, ou seja, para o fato de a tarefa da educação infantil ser de exclusiva competência das mulheres. Se na esfera familiar este assunto possui toda uma complexidade, a feminização da profissão docente veio fortalecer essa pré-

determinação social. Christiane Olivier(1986)⁴⁶, psicanalista francesa, publicou uma obra prima sobre a educação infantil como um terreno de monopólio das mulheres e os efeitos dessa relação sobre a formação do psiquismo humano. Entre outras questões, essa autora analisa que a relação entre mulheres é muito ambivalente e de dissimulada rejeição; a relação da mãe com filhos do sexo masculino, além de mais agradável para as mulheres, gera maior dependência do menino, além de ser sufocante, opressora.

Na atual pesquisa é perceptível, nas entrelinhas dos discursos uma disputa de poder entre mulheres, entre mães e professoras, sobre o afeto da criança. As conseqüências desse embate deveriam ser melhor estudadas, no campo da educação infantil. Um dado curioso de nossa cultura, e também digno de maiores estudos, relaciona-se ao fato de que, se o homem tenta se aproximar da criança pequena, no sentido de troca afetiva e mesmo de cuidado, este é visto de forma suspeita.⁴⁷

⁴⁶ Olivier, Christiane, *Os filhos de Jocasta - a marca da mãe*, Porto Alegre, L&PM, 1986.

⁴⁷ Parseval, G.D. *A parte do pai*, Porto Alegre, L&PM, 1986, faz uma curiosa análise sobre o papel do pai e do homem em relação ao cuidado de crianças pequenas.



5.11. Dúvidas sobre a prática e prática duvidosa

A dúvida sobre o que fazer com a criança parece ser o sentimento que perpassa todo o grupo de professoras entrevistado. Não têm certeza de que a criança de três anos possa se beneficiar mais da escola do que do lar, têm dúvidas sobre como se comportar com as diferentes demandas apresentadas pelas crianças e pelas mães e, mais do que isso, têm dúvidas sobre sua prática pedagógica.

Em muitos pontos das entrevistas as professoras manifestaram dúvidas e temores sobre suas práticas, auto-denominadas como intuitivas. Pude também perceber, em vários momentos, que muitas práticas são justificadas pelo senso comum, pela auto-referência ou pelo ensaio e erro.

Vale lembrar que o uso da auto-referência ou da experiência pessoal para justificar certas práticas na pré-escola é bastante complicado do ponto de vista pedagógico. É importante lembrar também que essa geração de adultos, à qual essas professoras pertencem, não teve experiência pessoal de qualquer tipo de instituição na infância, pois no Brasil, antes da década de setenta, somente a infância pobre e marginalizada (órfãos, abandonados) tinha essa experiência, dentro da precariedade institucional que todos conhecem. Não estou considerando aqui as escolas particulares ou outras



iniciativas, como as da igreja, que mantinham jardins-de-infância ou parques infantis para um número restrito de crianças.

Assim como as professoras, as mães dos alunos da pré-escola atual não trazem, em suas histórias pessoais, experiência de pré-escola. Dessa forma, pode-se considerar que o desconhecimento e a inexperiência se reflete em todos: crianças, pais, professores, entidades formadoras de profissionais, autores de propostas de políticas públicas, entidades mantenedoras dos equipamentos, pesquisadores, teóricos. Enfim, é uma experiência desconhecida (não vivenciada) de toda uma sociedade. Portanto, é preciso considerar, aqui, que essas professoras, que gentilmente se dispuseram a fazer parte desta pesquisa, não constituem um grupo de profissionais isolados que, irresponsavelmente, pratica uma pré-escola de acordo com seu livre arbítrio.

Ao contrário, considero essas mulheres corajosas e realmente preocupadas com a educação infantil, que não se furtam a dialogar, mesmo sobre assuntos os mais espinhosos. A pré-escola brasileira, que se tem hoje, é aquela possível dentro de um país que não garante os direitos mínimos de cidadania aos seus habitantes, em qualquer faixa etária. Na esfera da educação infantil, o não oferecimento de serviços de qualidade e de acordo com as necessidades da população é um flagrante descumprimento da Constituição Federal de 1988.



Como disse acima, o grupo de professoras entrevistado manifestou, em vários momentos, suas dúvidas a respeito de suas práticas:

"... porque a gente não conhece muito o trabalho de pré-escola... não tem muita informação pra fora, né? ... e eu acho que se nós professores não temos muita essa informação... eu acho que os pais também não devem ter muito não..."

...esses primeiros anos meus, eu ficava, nossa, meio assim - será, será que é, será que não é? Será que dá, será que não dá isso, será que pode, será que não pode? Até descobrir que realmente é o que dá certo que tem que ser feito, né, e não o que é falado pra fazer..."

(Karen)

"...quando eu peguei ela(a classe) estava começando, então a gente estava começando. E eu me senti bem desamparada também, nesse sentido. Porque eu não sabia até que ponto, se o que eu estava fazendo estava certo ou estava errado, porque era... tava testando, então ninguém sabia se estava certo ou estava errado..."

(Joana)

"...às vezes a gente fica pensando: será que a gente lida bem com as crianças? Mas eu gosto de fazer o que eu faço, então eu procuro fazer bem feito..."

(Marina)

"...Eu não sei se é certo, eu não sei se nessa idade ela já entende isso, mas eu não sei, até o nível psicológico, qual a opinião de uma psicóloga, né?

...eu não sei se numa idade de três anos a criança já vai entender essa conversa (.....) ... eu não sei se a criança tem... se é madura o suficiente pra entender isso, uma criança de três anos...

...e tem todo aquele dilema, alfabetiza ou não, né, então eu acho que é muita cobrança.

...eles passam no magistério, aquela teoria, com aquelas musiquinhas, todos aqueles trabalhinhos bonitinhos, e na realidade não é isso, né? Eu acho que... eu acho que são quase todas as professoras do magistério nunca trabalharam

numa pré-escola. Então não sabe, como vai reagir uma criança, como ela vai aceitar o professor..."

(Denise)

Algumas práticas colocadas pela própria professora como intuitivas, de senso comum, acabam também mostrando-se muito contraditórias dentro do próprio grupo. Como já foi demonstrado anteriormente, nesta análise, algumas professoras afirmam que o melhor para a adaptação da criança no período inicial seria a mãe ficar dentro da classe nas primeiras semanas, outras afirmam que exatamente essa prática é que dificulta a adaptação, ainda outras acham que a criança que chora muito necessita, literalmente, de colo e de afago, sendo que outras postulam que o choro deve ser "ridicularizado" ou transformado em humor.

"...Mas eu acho que a mãe, por exemplo, deveria fazer assim, deixar por exemplo, um objeto da criança, pra criança ter certeza que ela vai voltar.

...Mas eu acho que isso seria um modo de... da criança sentir segurança, né? Que a mãe..., dela ter segurança que a mãe vai voltar.

(Denise)

"...se tem criança que chora, sabe como que eles reagem? Eles começam a chorar junto, sabe, "tia vamo chorar", porque eu ensinei assim, sabe, "vamos chorar", todo mundo chora, faz de conta que está chorando, sabe, aí tampa o ouvido, a criança então acaba parando, sabe, ela vê que ela está sendo u... usada, que ela está sendo ridicularizada ali, sabe, então ela para, então são formas que você usa, né, assim, eu acho que é forma mágica (riu)..."

(Laura)



5.12. O profissional de educação infantil e sua prática solitária

A sensação de isolamento das professoras aparece com muita intensidade em seus relatos. Foi interessante notar que, embora no início da entrevista houvesse sinais de certa resistência, de certo temor em falar de suas dificuldades, ao final da conversa, quando a palavra era deixada livre, todas as professoras manifestaram muito interesse em conversar sobre este assunto, chegando mesmo a se lamentarem pelo isolamento, quase abandono profissional em que vivem. Embora se possa reconhecer os esforços, principalmente das Secretarias Municipais de Educação, em oferecer periodicamente treinamentos e cursos de reciclagem, a impressão que dá é a de que, por ser uma experiência pioneira dessas professoras, tais iniciativas não bastam para levar a uma reflexão sobre suas práticas. O que elas desejariam é um acompanhamento cotidiano, aberto, livre de cobranças, onde cada uma poderia se abrir sem se sentir desvalorizada pelo que desconhecem, pois muitas das dúvidas remetem não só à assimilação de novas informações, mas requerem principalmente uma mudança de atitude. E isto não se faz nem por decreto, nem através de cursos, mas através da discussão das vivências de cada uma,



da explicitação das emoções, da ressonância interna de cada professora diante de suas dificuldades.

Sentimento de isolamento ou de abandono? É difícil diferenciar, mas uma coisa é certa - há o anseio pela troca. As menos experientes sentindo-se sozinhas, desamparadas mesmo, as mais experientes sentindo-se desvalorizadas em seus conhecimentos, que não podem ensinar para as outras professoras. Nesse grupo, as experiências dessas professoras com pré-escola variam de dois a dezessete anos de exercício do magistério:

"...eu acredito que pra toda professora que entra é bem difícil começar; porque você não sabe muito bem por onde começar, e não tem, não tem ninguém, a classe, eu acho que a classe de professoras é uma classe muito distante, que não tem ajuda assim, por mais que uma pessoa te ajude, tudo ela não vai te falar, é muito, muito difícil aquele que te ensina: olha você..., porque são coisas mínimas, eu acho a gente sente dificuldade na pré-escola de coisas mínimas, porque o grosso a gente sabe..."

(Joana)

"...eu sinto assim de um professor pro outro apesar de que a gente tem muitas amizades lá dentro, né, assim... aliás todos são amigos mas, assim... é... tem pessoas que elas não se envolvem muito com a gente assim, com o meio, é com as conversas da gente com a troca de informação... eu acho que teria que ter muito isso, sabe, apesar da gente ter essas reuniões eu acho que é muito válida porque, ali, a gente passa uma coisa, escuta uma outra, então a gente sempre vai trocando um pouco..."

(Karen)

"...mas o que faz muita falta na escola é o entrosamento muito maior... e, maior entre os professores, pra coisa deslancar melhor, sabe? Eu acho que tem muito disso, então eu acho que acaba... sabe, às vezes, até tolhendo certos... alguma coisa que poderia se desenvolver de uma maneira muito mais, é... produtiva pra criança, tá? Uma brincadeira, se



juntar a classe, vamos brincar, e aí fazer uma brincadeira, sabe? Então eu acho que as classes são muito individualizadas, tá? Então eu não sei das outras escolas, se existe isso, mas lá é uma coisa muito assim. Então eu acho que isso acaba até prejudicando um pouco a criança, tá? Não sei se isso te adianta alguma coisa, é importante?"

(Elisa)

"...Ah! eu acho assim, a troca sabe, eu não sei, eu acho tão importante eu vir aqui, eu acho muito importante porque de repente muita coisa você pode até passar pra mim. Isso também não acontece no meio nosso, profissional, né. Acho que nenhum lugar, todo mundo é muito egoísta, eu não, eu já sou assim, eu dou lá porque eu sei que alguma coisa vem em troca. A minha experiência é uma, então a da outra, é outra, então essa troca, essa amizade que eu acho que tinha que ter, muito, né!"

(Fernanda)

"...porque a gente acompanha bem, a gente é muito unida, não fica cada um na sua sala, não, a gente se entrosa bem em termos de passar o que tá acontecendo e as experiências boas e as experiências que não são muito agradáveis né, e a gente passa muito uma pra outra..."

(Aline)

"...é essa experiência que eu tenho pra passar pra você e eu acho que, sabe, é muito difícil passar pra outro professor, professor novo, que entra na rede. Tem aqueles que aceitam e tem uns que não aceitam, tem professor que até procura a gente, viu, pra... pra gente contar alguma coisa...
...Mas tem outros que não aceitam de jeito nenhum, então esse é o individualista, sabe, esse é o professor difícil de trabalhar, professor de cabeça pequena que eu chamo, porque eu acho que pra entrar assim num trabalho você... você... você tem que dar de tudo teu..."

(Laura)

"...Ah, seria importante até que tivesse alguém da escola, entende? Pra gente poder por... não sei, porque faz falta, entende? Uma conversa assim... que... sabe? Uma coisa de grupo, eu acho que lá na escola precisaria ter alguma coisa assim, sabe? Aquela...essas coisas que tem trabalhos em grupo ou uma psicóloga ir lá... sabe? Pra ter um maior entrosamento, sabe? Falta muito disso daí..."

(Elisa)



6. Considerações finais

" Mais importante do que a ciência é o seu resultado, uma resposta provoca uma centena de perguntas ".

(Divisa, trad. J.L.Moreno, Viena,1914)

Entre o início e o final desta tese, a saber, de 1993 a 1997, pude conviver com significativas mudanças em relação à educação infantil e, por essa razão, foram necessárias alterações de objetivos e de rotas, acréscimos de alguns conteúdos e supressão de outros.

O panorama que hoje se apresenta em relação à educação infantil é incomensuravelmente mais promissor do que há cinco anos, tanto no plano legal quanto na postura da sociedade.

Acredito que uma questão central neste campo educacional foi a aprovação do texto da LDB de 20/12/1996, que incorporou quase a totalidade das propostas apresentadas por especialista ao MEC em 1993. A fundação da educação infantil brasileira resultou de um longo processo, que me faz associar uma idéia gestacional ou de uma conturbada gravidez. O desejo de gerar um filho, ocorreu, de forma muito intensa,



durante os trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, na qual alguns atores ocuparam o papel central no sentido de garantir a inclusão, na Constituição Federal do direito da criança à educação e cuidado desde o seu nascimento. Esses atores precisam ser nomeados para que se conheçam os pais da educação infantil. São eles grupos de especialistas, grupos de organização de mulheres, setores progressistas da Igreja e alguns partidos políticos de esquerda.

Assim, usando a alegoria da gravidez, em outubro de 1988, foi concebida a educação infantil.

A partir daí começa uma gravidez de risco que durou exatamente oito anos de incansáveis lutas de seus gestadores, procurando conquistar passo a passo o crescimento e a consolidação da educação infantil no Brasil. Em 1989 começam os debates a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a luta pela regulamentação do atendimento à criança de zero a seis anos, situado na esfera educacional, mais precisamente como uma incumbência do MEC. Com isso se pretendia retirar a pequena infância da tutela assistencialista, que configurava o atendimento infantil até então.

Em 1990, o projeto de educação infantil ganha um importante aliado através da criação do "Estatuto da Criança e do Adolescente". Em decorrência desse documento, que por sua



vez se pautava pela Constituição Federal de 1988, foram se constituindo os Conselhos Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente. Em 1991, foram criados os Conselhos Tutelares que devem ser instalados em todos os municípios, com a incumbência de fazer cumprir o referido Estatuto, utilizando-se de todos os equipamentos disponíveis na comunidade, desde a família, a escola, a promoção social até o poder judiciário e a polícia, se necessário for. Com isso foi ampliada a consciência sobre os problemas da infância, especialmente sobre a negligência que muitas delas sofrem. A ampliação da consciência teve, também, como fator decisivo as denúncias de maus tratos, do trabalho infantil, dos menores abandonados, que têm ocupado a mídia na década de noventa, movida por pressões de setores mais organizados da sociedade civil e fortalecidos por organismos internacionais.

Foram muitos os atores que cuidavam desse bebê em gestação. A partir de 1992, entraram em cena grupos de especialistas em educação infantil, que através de pesquisas, levantamentos, eventos e muito debate, conseguiram se fazer representar no MEC, realizando um trabalho de conscientização nesse Ministério. Desse trabalho resultou a criação da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), que, ao lon-



go desses cinco anos de existência, promoveu uma verdadeira revolução epistemológica no campo da educação infantil, criando conceitos, promovendo debates, levantando dados, encomendando pesquisas, produzindo documentos cujo número e qualidade jamais foram constados anteriormente no país.

Continuando com a alegoria do bebê em gestação, foram oito anos de cuidado, de oxigenação, de adição de nutrientes. Essa trajetória teve momentos de euforia e de depressão. Por vezes era impossível acreditar que o bebê sobreviveria.

Como já foi apontado, com a nova LDB(1996) nasce a educação infantil no Brasil: o bebê não corresponde exatamente às expectativas dos pais. Dependendo do ângulo em que é observado é até bonitinho, com chances de se desenvolver e de crescer. Mas é um bebê humano recém-nascido e, enquanto tal, precisa de muito cuidado e carinho.

Ao terminar esta tese, tenho essa visão da educação infantil. Assim como um bebê, ela guarda um potencial que pode ultrapassar até as mais otimistas expectativas, mas, é forçoso considerar que há quase tudo por se fazer. A começar pelo fato de que é uma vida que se inicia, entre pais meio desajeitados, com poucos recursos financeiros e apreensivos



diante do futuro inserto. A propósito, quem vai cuidar do bebê? Afinal ele precisa de cuidados profissionais!

Assim como nasceu a educação infantil, nasceu também um projeto de profissional de educação infantil. Está prescrito na lei como deve ser a sua formação específica, com um papel também definido: ele deve ter escolaridade mínima de segundo grau, através de curso específico para professores e deve ocupar-se, simultaneamente do cuidado e da educação da criança de zero a seis anos. Tarefa difícil? Talvez. Por enquanto, um pouco desconhecida.

Foi exatamente a indagação sobre a qualificação, o preparo do profissional de educação infantil, tanto daqueles já em serviço, quanto dos futuros profissionais, que me impulsionou à realização da presente tese.

O caminho percorrido para se equacionar a questão do profissional de educação infantil, nesta tese, se constituiu de várias etapas, iniciando-se pela explicitação do contexto no qual surgiu tal indagação (experiência da pesquisadora com crianças de zero a seis anos de idade), pela análise histórica da infância e da família (explicitando os conteúdos ideológicos aí presentes) e pelo diagnóstico da situação da educação infantil em nosso país. Esse diagnóstico pode evidenciar alguns fatores que perpassaram toda a pesquisa,



ou seja, a educação infantil é um campo de conhecimento complexo e, que, não obstante os avanços já registrados, ainda é pouco conhecido entre nós e evidencia uma natureza multidisciplinar.

A partir desse diagnóstico, procurei buscar alguns referenciais de análise sobre os profissionais de educação infantil(método psicanalítico), mediante a utilização de um instrumento(entrevista psicológica) que melhor captasse os aspectos a serem analisados, a saber, a dimensão subjetiva, emocional desses profissionais.

No capítulo cinco, ao selecionar os temas a serem estudados nas entrevistas, inseri a discussão teórica sobre análises subjetivas de profissionais da educação, através das contribuições do grupo de pesquisadores ligados a Nóvoa (1995), que vem se dedicando ao estudo dos professores pela utilização do método auto-biográfico. Neste mesmo capítulo, além de fazer algumas considerações sobre o método de histórias de vida, apresentei uma contribuição psicológica para a compreensão do profissional de educação infantil, tomando como base os estudos sobre a formação da identidade profissional trazidos pelo psicanalista argentino Rodolfo Bohoslavsky(1983), que, por sua vez, integra em seus conhecimentos a psicanálise kleiniana e o marxismo.



Penso que pude demonstrar, ao longo deste trabalho, que a simples escolaridade não garante o preparo profissional. E esta é uma constatação de ordem geral, não é exclusiva dos profissionais em questão.

O grupo de profissionais entrevistado, se comparado ao panorama nacional e às definições do MEC sobre a formação dos futuros profissionais, pode ser considerado com formação acadêmica muito acima do esperado e previsto, conforme descrição no capítulo quarto deste estudo.

Apesar de toda essa formação acadêmica, o que se pode depreender, da análise das concepções dessas profissionais, é que as mesmas evidenciam um despreparo estarrecedor para lidar com crianças pequenas, e disso elas têm consciência. Outros dados também evidenciados, sobre os quais elas parecem não ter consciência, referem-se ao fato de serem pessoas limitadas, pouco politizadas, com pouca energia para mudanças. A característica vacilante dos discursos das professoras expressa um conhecimento da educação infantil que pouco difere, em termos teóricos e práticos, do senso comum já encontrado na pesquisa por mim realizada com um grupo de mães.

Uma primeira argumentação e um atalho mais curto, para justificar o despreparo dessas profissionais, seria condicionar este fato à suposta baixa qualidade dos cursos por



elas freqüentados, além do não investimento das mesmas em uma formação tão pouco prestigiada socialmente. Mais especificamente, poderia se considerar que os conteúdos ministrados na Habilitação em Pré-escola não tratam da realidade na qual essas profissionais irão atuar, e outros tantos aspectos que poderiam, aqui ser enumerados. Seria, também, menos sofrido imaginar que o grupo de professoras estudado não é representativo da maioria dos profissionais da área.

É bem provável que todos esses argumentos podem estar corretos, mas, parece-me que não é essa a conclusão mais importante desta tese. Mais do que simplesmente constatar, interessa-me discutir **como** uma formação tão precária se produz.

Acredito ser oportuno retomar o final da página nove e início da página dez desta tese, nas quais circunscrevo, em contornos específicos, minha proposta de análise: "(...) esta pesquisa não pretende fazer uma abordagem globalizadora, que venha cobrir toda a problemática da formação desses profissionais" (de educação infantil).

Resumidamente, o que temos de concreto, hoje, mediante a análise da nova LDB, é o fato de que a educação infantil abrange as crianças com idades entre zero e seis anos, e é considerada a primeira etapa da educação fundamental. Deve



ser oferecida em duas modalidades: creches para crianças de zero a três anos de idade, e pré-escola para crianças de quatro a seis anos. O objetivo principal da educação infantil, segundo a LDB, é o atendimento integral à criança dessa faixa etária, considerando-se indissociáveis o cuidado e a educação.

A educação infantil deverá ser oferecida pelos municípios, que terão de investir 25% da arrecadação em educação. Cabe, aqui, registrar que os municípios terão também como incumbência o oferecimento do ensino fundamental (primeira a oitava séries do primeiro grau), que é obrigatório e prioritário.

Os profissionais de educação infantil deverão ter obrigatoriamente formação específica, em nível médio, nos moldes das antigas escolas normais, para exercerem suas atividades profissionais e aqueles que já se encontram em serviço terão um prazo de oito anos para completarem sua formação. Vencida essa etapa de uma formação mínima, os profissionais de educação infantil poderão ter cursos normais superiores. Os profissionais terão, também, o estabelecimento de um plano de carreira, bem como lhes estará assegurado o direito de freqüentar cursos de capacitação profissional, em caráter permanente.



Analisando o texto da lei, pode-se dizer que a educação infantil passou a ser reconhecida como um direito da criança, entendendo-se que educar é humanizar, é inserir o indivíduo na cultura, na civilização. Neste sentido, a educação não deve se restringir à escola, mas deve representar o esforço de toda uma sociedade.

Apesar de todas essas mudanças na lei, apontando para um futuro mais adequado em relação à criança de zero a seis anos, a situação concreta ainda não foi alterada.

No mapeamento da educação infantil no Brasil, elaborado no capítulo 3, podem-se perceber duas questões: a primeira é a falta de dados ou a pouca confiabilidade dos dados estatísticos existentes, a segunda refere-se à precariedade dos serviços oferecidos, como a do despreparo do profissional.

Os documentos do MEC, dos especialistas na área e da nova LDB, ao apontarem para uma formação prévia e específica para o profissional de educação infantil, além de garantirem o aperfeiçoamento contínuo, tornam visível a preocupação desses setores com uma melhor qualificação profissional. Sobre estes aspectos acredito poder acrescentar que, em se tratando de educação, mesmo quando são definidos objetivamente os conteúdos, os programas, as especificidades curriculares, ou até mesmo o projeto pedagógico do curso de for-



mação de profissionais de educação infantil, deve-se considerar que "quando falamos de transmissão de conhecimento, não podemos nos esquecer de que o processo ensino-aprendizagem envolve um nível de objetividade que deve ser compreendido essencialmente na intersubjetividade" (Oliveira, 1996, p.28). Isto porque, como já mencionei, a educação é um ato humano e a subjetividade é o principal elemento constitutivo do ser humano, pois é ela que humaniza o sujeito. Por essa razão, o principal objetivo da educação é o de humanizar as pessoas.

Reiterando minhas afirmações nas Considerações Iniciais, desta tese, sobre a complexidade que envolve a formação do profissional de educação infantil, tarefa que é, ao mesmo tempo, multidisciplinar e coletiva, julgo que, da minha parte, é mais significativo, em termos de contribuição pedagógica, ocupar-me do lugar da Psicologia, onde me encontro, e apontar alguns aspectos que essa área de conhecimento dispõe para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, que fazem parte da formação mais adequada de qualquer profissional. Estes aspectos dizem respeito à concepção de aprendizagem que leva em conta os fatores subjetivos do aluno e também do professor.



Mais especificamente, o foco dessa análise é epistemológico, na medida em que remete para a própria concepção de conhecimento, de aprendizagem e de formação. Tomo emprestadas as palavras de Bleger (1980), para uma definição mais precisa da concepção de conhecimento, sob a ótica da Psicologia, com a qual me identifico: "O mais importante em todo campo de conhecimento não é dispor de informação acabada, mas possuir instrumentos para resolver os problemas que se apresentam em tal campo; quem se sentir possuidor de informação acabada tem esgotadas suas possibilidades de aprender e de ensinar de forma realmente proveitosa" (Op.cit.,1980, p.58).

Todas essas descobertas do funcionamento psíquico do ser humano e de como se dá uma aprendizagem efetiva só fazem sentido se forem utilizadas em benefício da humanidade. Por essa razão é que, somando os conhecimentos obtidos no desempenho profissional da Psicologia Clínica, a experiência adquirida no trabalho com instituições de educação infantil e a docência do ensino superior em Psicodiagnóstico e Psicoterapia Infantil, considero-me uma educadora com sólidos conhecimentos em saúde mental.

Enquanto educadora que construiu sua experiência no cotidiano profissional, buscando, de forma intencional e cons-



ciente, a reciprocidade teoria<--->prática, estou convicta de possuir a autoridade necessária para fazer alguns apontamentos que estimulem a reflexão e a discussão sobre a educação infantil. Acredito, ainda, que tais apontamentos poderão contribuir nas tomadas de decisão em relação a esse setor educacional, pois o momento é crítico e exige mudanças.

Algumas estratégias psicológicas podem servir de inspiração para se pensar na formação dos profissionais de educação infantil, com boa qualidade. Acredito que a formação de psicanalistas, proposta por Freud e que se conserva atual até hoje, serviu de base para uma série de outras estratégias de formação profissional. Não quero aqui dizer que o profissional de educação infantil deva ter uma formação nos moldes psicanalíticos e, muito menos, que os mesmos sejam confundidos com terapeutas infantis, "(...) embora, na prática a ação da docência possa ser um tantinho terapêutica e a psicoterapia oportunidade para muita aprendizagem" (Oliveira, 1996, p.29).

A psicanálise, desde o seu início, mostrou que o instrumento de trabalho do psicanalista, assim como o de um psicólogo, é a sua própria pessoa, o seu próprio psiquismo. Nesse campo de atuação, os profissionais não dispõem de bisturis, de martelos, de computadores, de um pincel e nem



mesmo de giz e lousa. Portanto, todo o investimento profissional deve estar centrado na pessoa do analista, ou do psicólogo, quando se pensa num profissional de qualidade. Tal formação se dá em três níveis: estudos teóricos, atendimento de pacientes, com supervisão de um profissional mais experiente, e processo terapêutico (o próprio profissional deve ser, antes, um paciente).

Não estou querendo dizer, com este exemplo, repito, que os profissionais de educação infantil tenham que dispor de formação psicanalítica⁴⁸. Estou apenas utilizando um referencial de formação que se tem mostrado muito eficaz, também no campo educacional.

O ensino, num curso de psicologia, coloca aos alunos e professores questões semelhantes às da formação do psicanalista, embora nem todo psicólogo irá se dedicar à psicologia clínica, pois muitos deles buscarão outros campos de atuação da psicologia, como o trabalho em empresas, ou em vários tipos de instituições como escolas, creches, presídios, asilos, orfanatos e muitas outras.

O estágio supervisionado no interior do curso de psicologia tem evidenciado algumas práticas de ensino/ aprendizagem

⁴⁸ Embora seja indiscutível o papel do profissional de educação infantil como agente de promoção da saúde mental das crianças, algumas tendências de situar o atendimento infantil no campo da saúde têm mostrado resultados desastrosos, como é o caso das creches francesas, que, por longo tempo, foram terreno da saúde pública.



gem que, como já afirmei anteriormente, poderão inspirar a formação do profissional de educação infantil. Uma primeira questão refere-se à dicotomia teoria/prática, que já está suficientemente discutida como um fator que impossibilita qualquer formação profissional de qualidade. Assim, mesmo que o aluno já tenha estudado conteúdos em sala de aula, é no momento do enfrentamento dos casos concretos, que o conhecimento adquire sentido para ele. Na situação de estágio, as leituras e discussões teóricas, assim como o suporte à ansiedade do aluno diante de um problema ou de uma situação nova, são totalmente diferentes daquelas feitas em sala de aula. Nesses momentos, de ansiedade, faz-se necessário criar um espaço de interação entre supervisor/estagiário, para que se possa dar vazão à expressão de sentimentos e dificuldades pessoais diante daquela nova situação, que vale tanto para o estagiário quanto para o supervisor. Isto não significa que na supervisão de estágio o aluno deva ser psicoterapeutizado pelo seu supervisor. Acolher a ansiedade do aluno, no momento do estágio, quando ele começa a experimentar o papel profissional, significa lidar com sua subjetividade, ou seja, levar em conta o **como** ele vivenciou esta situação.



São várias as possibilidades de utilização deste tipo de estratégia na situação de ensino. Moreno(1978), psicodramatista, desenvolveu a técnica do *role playing*(desempenho de papéis) com finalidade terapêutica, mas que depois se mostrou uma estratégia de muita eficácia no ensino, especialmente quando se refere à vivência de papéis profissionais (Op. cit., p. 29). A utilização dos conhecimentos psicodramáticos trouxe grande contribuição para a explicitação e elaboração das vivências emocionais(ansiedades, resistências) que fazem parte de todo processo de aprendizagem.

Uma outra valiosa contribuição foi trazida por Enrique J.Pichon-Rivière(1960), psicanalista argentino que desenvolveu o chamado **grupo operativo**, que, assim como **desempenho de papéis**, se originou de uma necessidade psicoterápica. Posteriormente, Pichon-Rivière desenvolveu o **grupo operativo aplicado ao ensino**. Bleger(1980) também se ocupou do estudo do grupo operativo aplicado ao ensino, que possibilita aos seus participantes realizarem uma determinada tarefa e, ao mesmo tempo em que **operam**, procuram compreender as emoções individuais e grupais vivenciadas no decorrer dessa tarefa.

Não quero aqui me alongar na descrição de estratégias psicológicas aplicadas ao ensino, mas não posso deixar de mencionar que, no campo educacional, as experiências de



ensino desenvolvidas por Paulo Freire, através do "círculo da cultura", estão muito próximas às do "grupo operativo", de Pichon-Rivière⁴⁹. Como já é de amplo conhecimento, Paulo Freire tinha como objetivo desenvolver a consciência política de seus alunos, ao mesmo tempo em que os alfabetizava, no sentido de possibilitar aos mesmos que se apropriassem de seus conhecimentos e se tornassem sujeitos de suas ações. O momento do "círculo da cultura" era muito importante para que o participante compartilhasse, com os demais membros do grupo, suas dificuldades cotidianas, assim como dividisse com o grupo aspectos de sua subjetividade. Num certo sentido, as experiências de Paulo Freire tinham um espaço para a dimensão afetiva do aluno, possibilitando o acolhimento do mesmo pelo grupo e pelo professor. Aos participantes do grupo, era possível compartilhar as mais várias experiências, tanto no plano profissional, de cidadão, quanto no plano mais íntimo e pessoal. O grupo possibilitava a problematização dos conteúdos trazidos pelos seus componentes, bem como a busca de soluções coletivas e concretas.

⁴⁹ Em 1983, realizei na PUC-SP um curso sobre educação popular com Paulo Freire, como parte do curso de mestrado por mim realizado naquela instituição. A monografia realizada destinou-se exatamente a uma análise comparativa entre as experiências de Paulo Freire e as do psicanalista Pichon-Rivière. O curioso é que estes autores não se conheciam nem pessoalmente, nem através de suas obras, e realizavam um trabalho com muitas semelhanças.



Os elementos convergentes dessas várias estratégias situam-se em primeiro lugar no plano epistemológico, ou seja, na concepção de conhecimento como algo a ser construído conjuntamente entre mestre e aprendiz. Assim, "ensino e aprendizagem constituem passos dialéticos inseparáveis, integrantes de um processo único em permanente movimento, porém não só pelo fato de que quando existe alguém que aprende tem que haver outro que ensina, como também em virtude do princípio segundo o qual não se pode ensinar corretamente enquanto não se aprende e durante a própria tarefa de ensinar" (Bleger, 1980, p.56).

Bleger (1980) que, como Bohoslavsky (1983), é um psicanalista argentino que integra os conhecimentos da psicanálise com os do marxismo, considera que não é somente o trabalho que pode se transformar numa atividade alienante, mas também o ensino. Dependendo da forma como se dá o ensino, assim como o trabalho, ele aliena, desumaniza.

Da mesma forma que no campo profissional, o fato de o estudante não se apropriar do conhecimento e não ajudar a construí-lo, leva ao estabelecimento de uma relação de estranheza entre o sujeito e o objeto, entre o estudante e o conhecimento.



O modelo pedagógico tradicional pressupõe um professor que ensina e alunos que aprendem. Esta concepção de ensino, hoje tão questionada, representa uma abordagem dissociada do sujeito e objeto, e costuma transformar o processo ensino-aprendizagem em uma atividade mecânica, tecnicista e estereotipada. É uma forma asséptica de lidar com uma atividade humana, tão carregada de emoções, tentando expurgar fatores de ordem subjetiva, para que não "atrapalhem" a realização de tarefas.

A propósito dessa questão, Bleger(Op.cit.) faz uma declaração enfática: "Opomo-nos à velha ilusão, tão difundida, de que uma tarefa é melhor realizada quando são excluídos os chamados fatores subjetivos e ela é considerada apenas 'objetivamente'; pelo contrário, afirmamos e garantimos, na prática, que o mais alto grau de eficiência em uma tarefa é obtido quando se incorpora sistematicamente à mesma o ser humano total"(Op.cit., p.55/ 56).

Dentro, ainda, da abordagem pedagógica tradicional, o conhecimento é entendido como o acúmulo de informações, como estruturas já acabadas, que devem ser transmitidas. Pressupõe ainda "a manutenção e repetição das mesmas condutas e normas - de modo ritual - (...)"(Bleger, 1980, p.57). Suprimir a dissociação entre a pessoa que ensina e a que aprende,



entre o sujeito e o objeto, acarreta ansiedade diante do novo, do desconhecido. Significa sair da confortável situação de segurança, de tranqüilidade, para enfrentar perdas e lutos. Melanie Klein(1946) já demonstrou que o prazer de buscar novos conhecimentos pressupõe a dor, a desilusão, o sofrimento, e este é o preço do prazer trazido pelo crescimento, pela independência, que não deixa de ser, também, o prazer do auto-conhecimento.

As grandes questões da educação infantil exigem mudanças e inovações em vários planos. A análise das entrevistas, no capítulo cinco, mostraram uma intrigante realidade na qual, o profissional de educação infantil, mesmo quando possui uma formação prévia, além de capacitação em serviço, nem sempre adquire os conhecimentos e as condutas necessárias para o atendimento da criança de zero a seis anos. Este fato aponta para algumas questões, já mencionadas, como a baixa qualidade do ensino, de falta de conteúdos curriculares importantes ou metodologias inadequadas de ensino/aprendizagem.

É inegável que a boa formação do profissional pode definir a qualidade da educação, em qualquer de seus níveis: "no caso da educação da criança menor, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do pro-



fissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento, como mostrou uma recente revisão da literatura"(Scarr e Eisenberg, 1993, apud Barreto, 1994, p.11).

Por considerar que a formação do profissional de educação infantil exige conhecimentos específicos que não estão contemplados, atualmente, nos cursos de formação de professores no nível médio, o MEC sugere que se inclua nestes cursos "a problemática da educação infantil"(Pimenta, 1994, p.49. O MEC recomenda, ainda, que o currículo do referido curso deve estar ancorado em três polos de sustentação, a saber: "(i) conhecimentos científicos básicos para a formação do professor(matemática, língua portuguesa, ciências naturais e sociais) e conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena(psicologia, saúde, história, antropologia, estudos da linguagem etc); (ii) processo de desenvolvimento e construção de conhecimentos do próprio profissional; (iii) valores e saberes culturais dos profissionais produzidos a partir de sua classe social, sua história de vida, etnia, religião, sexo e trabalho concreto que realiza"(Kramer, S., 1994, p.78).

A questão da formação prévia dos profissionais de educação infantil remete obrigatoriamente para a necessidade de



um exame da qualidade de ensino nas universidades, que são os órgãos formadores dos professores dos cursos de ensino médio.

Já existe um certo consenso de que a maior parte dos cursos de licenciatura estão formando mal os professores de 1º. e 2º. graus. Como o presente estudo se refere a profissionais de educação infantil, tomo como ponto de referência dois cursos superiores - Psicologia e Pedagogia - que, no meu entendimento, representam a pedra fundamental desse nível educacional.

Em relação ao curso de Pedagogia, prefiro circunscrever minha análise apenas à Psicologia que nele é ministrada e, sobre o curso de Psicologia, acho mais adequado me ater apenas à Licenciatura⁵⁰.

Como já foi demonstrado em parágrafos anteriores, a dicotomia entre teoria/prática tem sido apontada, reiteradamente, por especialistas, como a responsável pela formação inadequada dos profissionais, das mais diferentes áreas. Parece também consensual que a melhor qualificação profissional depende muito mais da capacidade de problematizar o conhecimento e utilizá-lo como instrumento de trabalho, do que do acúmulo de informações. Esta é uma concepção dialé-

⁵⁰ O curso de Psicologia permite três habilitações: bacharelado, licenciatura e formação de psicólogo.



tica do conhecimento, e mostra-se imprescindível quando o objeto do conhecimento é o ser humano.

A forma fragmentada com que se dá o ensino nos cursos Psicologia tem trazido sérias conseqüências tanto para a educação infantil quanto para a saúde mental infantil. A segmentação entre as várias correntes psicológicas tem levado à formação de verdadeiros guetos teóricos, que acarretam alguns equívocos como a dicotomia cognição/afetividade, e se expressa com maior visibilidade na apreensão da psicologia pela área educacional. Assim, certamente o ensino da Psicologia nos cursos de Pedagogia e nos cursos de magistério primário deve reproduzir essa mesma dissociação. Outros equívocos do ensino da Psicologia referem-se à separação entre determinantes sociais/individuais, entre fatores objetivos/subjetivos na formação da personalidade do indivíduo.

A situação acima descrita exige mudanças curriculares e metodológicas no ensino universitário e de nível médio. Mas só isso não basta. Alterações metodológicas e epistemológicas exigem um outro nível de mudança, a saber, a mudança de atitude. Mudar de atitude não significa apenas se apropriar de discursos, mas exige elaboração interna, tomada de consciência, e isso exige tempo. Este tipo de situação foi por mim observada em instituições de educação infantil, nas



quais seus profissionais possuíam discursos teóricos aparentemente articulados, mas a suas condutas não se mostravam coerentes com o mesmo. Assim, mudar os rumos da educação infantil, no Brasil, implica mudanças no campo da subjetividade existente, exige mudanças de atitudes, em conscientização que se traduza em atos. A esse respeito, acredito que as já citadas estratégias psicológicas voltadas para o ensino podem ser transformadas em importantes veículos para diminuição de resistência à mudança. O relato sobre a instalação do CCI na UNESP de Assis, descrito no capítulo dois deste trabalho, constitui-se num pequeno exemplo de mudança de atitude e conduta.

Um outro aspecto que pode servir de instrumento para a melhoria da formação do profissional de educação infantil diz respeito à obrigatoriedade (exigida pela LDB) da realização de trezentas horas de estágio para essa formação. Como já abordei esse tema em relação ao estágio profissionalizante do curso de Psicologia, considero que essa atividade é um momento privilegiado também para a formação do profissional de educação infantil. Através do estágio, tornam-se possíveis a integração teoria/prática e mudanças de atitude e de conduta. É no enfrentamento da situação real, é no contato direto com as crianças, professores e pais, que os es-



tagiários dos cursos de magistério poderão vivenciar a reciprocidade entre teoria<--->prática. O estágio é uma atividade que precisa ser muito bem planejada, sistematizada e só deve ser realizada com o acompanhamento de um supervisor, mais experiente, que conduza tanto as atividades de intervenções do estagiário, quanto o aprofundamento teórico, além de oferecer acolhimento nas situações de ansiedade que costumam permear as experiências do estagiário, e que podem significar, para ele, forte impacto emocional.

Em relação ao exercício profissional, acredito que haverá necessidade de selecionar melhor os profissionais através de concursos públicos que não se restrinjam apenas aos conhecimentos teóricos, mas que possam dispor de mecanismos de avaliação mais globalizadora dos candidatos, utilizando instrumentos como entrevistas, provas práticas e vivência de papéis. Outra questão refere-se ao acompanhamento dos professores em início de carreira, que deveriam ter maior suporte dos diretores e supervisores pedagógicos.

Iniciada a carreira, torna-se necessário um **programa de capacitação permanente** para os profissionais, pois a educação continuada, na forma como vem sendo conduzida, não tem demonstrado muita eficácia. Com isso quero dizer que os profissionais de educação infantil devem dispor, em sua jornada



de trabalho, de horários fixos e permanentes para realizarem discussões sobre os problemas do cotidiano, buscando o aprimoramento de sua formação.

A famosa "hora de trabalho pedagógico" (HTP) tem se tornado esvaziada de sentido, na medida em que não tem sido devidamente utilizada. Alguns professores já a apelidaram de "hora de tempo perdido". Embora essas questões possam ter uma aparência de obviedade, de repetição de uma prática já desgastada e até abandonada, pelos professores, gostaria de relatar uma experiência que tive ao supervisionar um psicólogo, no atendimento de uma EMEI, no ano de 1995, utilizando duas horas semanais de HTP. O psicólogo iniciou reuniões com as professoras e estas mostraram-se muito contidas, evidenciando um certo temor de se expor para o grupo. É sempre bom lembrar que, em muitos ambientes, falar de problemas no exercício profissional pode significar incompetência, e parecia ser esse o entendimento do grupo em questão. Levando-se em conta que alguns comportamentos das crianças costumam trazer dificuldade para os professores de educação infantil, procuramos utilizar uma estratégia para que o grupo fosse estimulado a se manifestar. Assim, programamos alguns ví-



deos⁵¹ de curta duração sobre assuntos como: fases do desenvolvimento infantil, agressividade, curiosidade sexual, relação escola/família e outros. O resultado foi muito positivo e o grupo passou não só a discutir suas dificuldades, como a solicitar do psicólogo leitura conjunta de textos, visando ao aprofundamento sobre esses e outros assuntos. Além dos assuntos mais relacionados à prática cotidiana, o grupo tornou-se também mais coeso, passando a compartilhar problemas pessoais, mais ou menos no estilo "auto-ajuda".

Acredito que há muito por se fazer pela educação infantil, embora muitas dessas ações possam fugir à esfera de decisão dos seus profissionais, mas também há um amplo conjunto de ações possíveis, bastando apenas otimizar os recursos já existentes e possuir vontade política.

Embora alguns especialistas façam objeções à utilização da escola para outros fins, como, por exemplo, transformar a escola num polo catalizador das demandas da comunidade que a cerca, em minha experiência, embora não tenha nenhuma pesquisa mais aprofundada sobre o assunto, percebo, cada vez com mais clareza, que a escola brasileira se constitui na

⁵¹ Esses vídeos foram produzidos pela TV Globo, para uma série de programas sobre a criança de zero a seis anos de idade.



instituição mais freqüentada do país e, enquanto tal deve estar a serviço da população, acolhendo preocupações da comunidade, além de buscar soluções conjuntas.

No caso específico da instituição de educação infantil, a freqüência de familiares é muito intensa, assim como amigos, parentes, vizinhos das crianças e da própria escola. Isto possibilita infindáveis possibilidades de intervenções, no sentido de ajudar a população a se organizar e a conhecer os recursos disponíveis. Em certa ocasião, em uma EMEI recém-inaugurada, não havia sido instalado um aparelho telefônico. Numa reunião realizada com pais, houve uma emergência, sendo necessário o uso do telefone. Uma senhora que participava da reunião aproximou-se dos profissionais, oferecendo seu telefone residencial, próximo à escola. Acompanhou-me até sua casa e no caminho me disse que não tinha filhos naquela escola, mas gostava de participar das reuniões porque preocupava-se com uma família muito pobre, que morava ao lado de sua casa, que tinha quatro filhos na escola. Esta senhora mostrou, em outras reuniões, uma capacidade de liderança e grande disponibilidade, chegando a se oferecer para participar, junto com outras mães do Conselho Gestor da Unidade Básica de Saúde do bairro.



Finalmente, apesar de já Ter-me referido à necessidade de uma visão multidisciplinar da educação infantil, em seu conjunto, gostaria de reafirmar esse aspecto, pois o ato de educar deve se compreendido como uma atividade coletiva, na qual cada área do saber pode dar sua contribuição. A educação infantil, em função da amplitude de ações que implica, deve ser pensada dentro de parâmetros inter-institucionais, como, por exemplo, projetos municipais que incluam as Secretarias da Educação, da Saúde, da Ação Social, do Meio Ambiente, entre outras, além dos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, dos Conselhos Tutelares, das Delegacias da Mulher e de outras instituições cujos trabalhos possam ser integrados. As instituições de educação infantil, diferentemente de outros graus educacionais, exige os trabalhos de uma equipe multiprofissional em cada Secretaria Municipal de Educação, para oferecer o apoio necessário aos educadores e familiares.



7. Referências bibliográficas

ABERASTURY, A. *A criança e seus jogos*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ABERASTURY, A. *Psicanálise da Criança: teoria e técnica*(1979). Porto Alegre: Artes Médicas, 1982, 287p.

ADANS, C.T. e WINSTON, K.T. *Mother at work. Public polices in the Unitet States, Sweden and China*. New York: Longman, 1980. p. 48-68.

ALMEIDA, M.S.K. et al. *Colcha de retalhos*. São Paulo: Brasilense, 1982, 204 p.

ALVES DE LIMA, A et al. *Psicanálise da criança*. São Paulo: Vértice, 1987, 215p.

AMORIM, Marília. *Atirei o pau no gato*. São Paulo: Brasilense, 1986, 115 p.

APEOESP, *Nova LDB: Uma Avaliação Necessária*, Editorial do Suplemento de Educação do Jornal do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, edição de número 222, de março de 1997.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AZAMBUJA, S. C. . A mitologia e a realidade da maternidade, *Revista Brasileira de Psicanálise*, vol. 20, nº 4, 1986.

BALABAN, N. *O início da vida escolar*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BARRETO, A. R. *Avaliação de Propostas Pedagógicas de Educação Infantil: critérios, metodologia e resultados*, In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, nov., 1996, (Mimeograf.).

_____, Por que e para que uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil? In: *Por uma política de formação do Profissional de Educação Infantil./MEC/SEF/DPE/COEDI*, 1994, P.11-15.

BAUMGARTEN, E. Il bambino della maestra, IN: *Inchiasta*. Gennaio-Febbraio, 1979, p. 51-63.

BLEGER, J. *Temas de psicologia: entrevista e grupos*(1979). São Paulo: Martins Fontes, 1980, 113 p.

BOHOSLAVSKY, R. *Vocacional: Teoria, Técnica e Ideologia*, São Paulo: Cortez, 1983, 142 p.

BOHOSLAVSKY, R. Entre a encruzilhada e os caminhos. In: ____ (Org). *Vocacional: Teoria, Técnica e Ideologia*, São Paulo: Cortez, 1983, p.7-18.



BOHOSLAVSKY, R. Vocação e alienação profissional (para uma crítica dos pressupostos em orientação vocacional) In: ____ (Org.). *Vocacional: Teoria, Técnica e Ideologia*, São Paulo: Cortez, 1983, p.45-79.

BRASIL, MEC/ SEF/ COEDI, *Política de Educação Infantil*, Brasília, 1993, 28 p.

BRASIL, MEC/SEDIAE/SEEC, *Brasil: Dados Educacionais* (América Latina e Caribe). Brasília, 1995, 9 p.

BRASIL, MEC/SEF/COEDI. *Discurso inaugural do Dr. Benno Sander*. Diretor de Desenvolvimento Social e Educação da Organização dos Estados Americanos (OEA) em Washington, DC, In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, nov., 1996, 8 p. (Mimeograf.)

BRASIL, MEC/SEF/COEDI. *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das crianças*. Maria Malta Campos e Fúlvio Rosenberg, Brasília, 1995, 40 p.

BRASIL, MEC/SEF/DPE/COEDI, *Educação Infantil no Brasil: Situação Atual*. II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL Brasília, 1994, 44 p.

BRASIL, MEC/SPEE. *Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente*. (PRONAICA), Brasília, 1993, 42 p.

BRASIL, MEC/SEF/COEDI. *Educação Infantil: Bibliografia Anotada*, Brasília, 1995, 164 p.



BRASIL/MEC/SEF/COEDI. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília, 1994, 48p.

BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI. *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília-DF, 1994, 92p.

BRUSCHINI, M. C. A. *A estrutura familiar e a vida cotidiana na cidade de São Paulo*. Vol. 1, Tese de Doutorado, São Paulo, USP, 1986.

BUJES, M. I. E. *Caracterização do Atendimento e Prioridades em Educação Infantil*. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, nov., 1996, 52 p., (Mimeograf.)

CADERNOS DE PESQUISA nº 43, novembro de 1992.

CADERNOS DE PESQUISA, nº 56, fevereiro, 1986.

CAMPOS, M. M. *Atendimento à Infância na década de 80: as Políticas Federais de Financiamento*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.82, p. 5-20, ago. 1992, 96 p.

CAMPOS, M. M. *Educação Infantil: o Debate e a Pesquisa*. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, nov., 1996, 17 p., (Mimeograf.)

CAMPOS, M. M., HADDAD, L. *Educação infantil: crescendo e aprendendo*. *Cadernos de Pesquisa* 80, p.10-20, fev. 1992.



- CAMPOS, M. M., ROSEMBERG, F., FERREIRA, I. M., (1992). *Creches e Pre-Escolas no Brasil*. 2a. edição, São Paulo, Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1995, 134 p.
- CANEVACCI, M. *Dialética da família*. São Paulo: Brasiliense, 1984, 282 p.
- CARVALHO, S. M. P. C. *Propostas Pedagógicas para Educação Infantil: Pardigmas diversos*. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, nov., 1996, 4 p. (Mimeograf.)
- CERISARA, Ana Beatriz. *Articulação entre a vida pessoal e a vida profissional da educadora de crianças de 0 a 6 anos: um estudo sobre situações interativas*, relatório para exame de qualificação junto ao Programa de Doutorado em História da Educação, Faculdade de educação da USP, maio de 1995.
- CHOKSI, A. *Nunca es demasiado pronto pero a menudo es demasiado tarde para el desarrollo de la primera infancia*. In: Desarrollo de la primera infancia: invertir en el futuro, The World Bank Group, The Carter Presidential Center, em Atlanta, Georgia, USA, de 8 a 9 de abril de 1996.
- COPIT, M. S., HIRCHZON, C. M. *Psicanálise: Uma ciência pós-moderna*. In: SILVA, M. E. L. *Investigação e Psicanálise*, Campinas -SP: Papirus, 1993, p. 91-101.
- COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1979, 282 p.



COSTA, L. V. A. *Infância e pobreza: estratégias de superação em diferentes contextos*. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, 1996. 9 p. (Mimeograf.)

CRAIDY, C. M. *Relação entre a pesquisa e as políticas para a infância. Papel da pesquisa e avaliação na implementação de programas para crianças de zero a seis anos*. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, 1996, 3p. (Mimeograf.)

CRUZ, S. H. V. *Uma Nova Formação para um Novo Educador Infantil*. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, 1996, 5 p. (Mimeograf.)

DANNEPOND, G. *Pratique pédagogique et classes sociales: étude comparée de 3 écoles maternelles*. In: Actes de la recherche en sciences sociales, No. 30, novembre, 1979 - l'institution scolaire, p. 32-45.

DAVID, M.; APPELL, G. *Lóczy ou le maternage insolite*. Paris:

DAVIDSON, F. e MAGUIN, P. *As creches*. Lisboa: Livros Técnicos e Científicos, 1983, 290 p.

DEMO, P. *A nova LDB: Ranços e avanços*. Campinas-SP: Papirus, 1997, 111 p.

DEMO, P. *Formação do Profissional de Educação Infantil - Alguns desafios do ponto de vista formativo*. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, MEC/SEF/COEDI, Brasília, 1996, 7 p. (Mimeograf.)



- DIDONET, V. *Os Direitos da Criança, Política e Realidade ou Desafios e Perspectivas*. In: II SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, 1996, 13 p. (Mimeograf.)
- ENGLE, P. L. *The intersecting needs of working mothers and their young Children: 1980 to 1985*. s.l.:s.n.:s.d. (Mimeog.)
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*(1992), Porto(Portugal): Porto Ed., 1995, 2. ed., p.93-124.
- FARIA, V. L. B. *Propostas Pedagógicas*, In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, 1996, 14p. (Mimeograf.)
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e pesquisa*, 2a. ed., Campinas(SP): Papirus, 1995, 143 p.
- FERREIRA, M. C. R. O apego e as reações da criança à separação da mãe, in: *Cadernos de Pesquisa*, No. 48, fevereiro, 1984.
- FIGUEIRA, M. C. C. *Sistemas de Formação de Profissionais de Educação Infantil e de Capacitação em Serviço, Uma Avaliação (Im)possível?*(Portugal), In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, 1996, 12 p. (Mimeograf.)
- FREUD, S. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1974, 24 vol.



- GARCIA, R. L. *Revisitando a Pré-escola* (1993) São Paulo: Cortez, 1995, 167 p.
- GUTTON, P. *Le jeu chez l'enfant - essai psychanalytique*. Paris: Larousse, 1973.
- HERRMANN, F. e SILVA, M. E. L. da, Uma aventura: A tese psicanalítica - Entrevista com Fábio Herrmann, In: SILVA, M. E. L. *Investigação em Psicanálise*. Campinas-SP: Papirus, 1993, p.133-158.
- _____, Fabio. *Andaimes do Real: uma revisão crítica do método da psicanálise*, São Paulo: EPU, 1979, 203p.
- _____, Pensar em Psicanálise, In: SILVA, M. E. L. *Investigação em Psicanálise*, Campinas-SP: Papirus, 1993, p.11-25.
- _____, Uma aventura: A tese psicanalítica - Entrevista com Fabio Herrmann, In: SILVA, M. E. L. *Investigação em Psicanálise*, Campinas-SP: Papirus, 1993, p.133-158.
- HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. W. *Temas básicos de sociologia* (1956). 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1978, 205p.
- HORN, M. G. S. *Propostas de avaliação de Sistemas de Formação de Professores e de Capacitação em Serviço*. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, 1996, 8 p. (Mimeograf.).
- IDÉIAS, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Nos. 2 e 7 (1988), São Paulo: FDE, 1990.



JACQUEY, M.J. "Entre parents et professionnels, des enfants, des phantasmes..." In: *Revue Trimestrielle de la Fédération Nationale des écoles des parents et des éducateurs*. n°. 104, juillet-septembre, 1984.

JOBIM, S. e KRAMER, S. *Educação ou Tutela? a criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola, 1990.

KISHIMOTO, T.M. . *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*, São Paulo, Loyola, 1986.

KLEIN, M. et al. *A educação de crianças sob a luz da investigação psicanalítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1973.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982, 131 p.

_____, S. et. al. *Cuma pré-escola na mão: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1992, 110 p.

_____, S. *Subsídios para uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*, MEC/SEF/COEDI, Brasília, 1994.

_____, S., LEITE, M. I. *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*, Campinas(SP):Papirus, 1996, 192 p.

LANGE, M. *Maternidade e sexo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.



- LEITE, M I., KRAMER, S., TIRIBA, Léa. *Curso de Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-escolas*, In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, 1996, 3p.(Mimeogrf.).
- LIMA, E. S. e outros. *Trabalhando com pajens*, IN: *Caderno de Pesquisa*, No, 49, maio, 1974, p.71-78.
- LOCATELLI, I. *A Educação Infantil frente às novas exigências de cidadania*. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, 1996, 15 p.(Mimeograf.).
- LUZIO, C. A. *Encontros e Desencontros com os "Mitos" da Psicologia Clínica: o significado do estágio para os alunos do curso de graduação em Psicologia*. São Paulo, 1989. 267p. Dissertação de Mestrado(Psicologia Clínica)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MACHADO, M. L. A. *Formação e Valorização do Profissional de Educação Infantil*. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, promovido pelo MEC/SEF/COEDI, Brasília, 1996, 34 p.(Mimeograf).
- MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Ed.Grijalbo, 1977.
- MATTIOLI, O. C. *No reino da ambiguidade*. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1988.



MELLO, G. N. *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*(1993). 4.ed., São Paulo, Cortez, 1995, 204 p.

MEYER, L. O método Psicanalítico. In: SILVA, M. E. L.(Coord.) *Investigação e Psicanálise*. Campinas-SP: Papirus, 1993, p.27-48.

MERISSE, A. *A Infância e seus Lugares: um estudo sobre as concepções de mães e funcionárias de creches*. São Paulo, 1996.233p. Tese(Doutorado em Psicologia Escolar)-Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

MEZAN, R. Que significa "pesquisa" em psicanálise?, In: SILVA, M. E. L. *Investigação em Psicanálise*, Campinas-SP: Papirus, 1993, p.49-89.

MIALARET, G. *A educação pré-escolar no mundo*. Lisboa: Moraes, 1976.

MINTO, C.A. e MURANAKA, M.A.S. "Lei Darcy Ribeiro" : um olhar crítico-social. *Jornal da APEOESP*, São Paulo, março, 1997, Suplemento de Educação, p.4-6.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A.(org.). *Vidas de Professores*(1992), Porto(Portugal): Porto Ed., 1995, 2. ed., p.111-140.

MORENO, J. L. *Psicodrama*, São Paulo, Cultrix, 1978, 492p.



MOSCOVICI, S. *A representação Social da Psicanálise*, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOZÈRE, L. e AUBERT, G. . Babillages... des crèches aux multiplicités d'enfant. In: *Recherches*, No. 27, maio, 1977.

MOZÈRE, L. e BACHELET, P. . Crèches: état des lieux. In: *Autrement*, No. 35, novembre, 1981.

NORMAS PARA PUBLICAÇÕES DA UNESP/ Coordenadoria Geral de Bibliotecas e Editora UNESP. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 3v., 1994.

NOVELINO, A. M. Maternidade: um perfil idealizado, 1987, (Mimeograf.).

NÓVOA, A.(org.). *Os Professores e sua Formação*, Lisboa: Dom Quixote, 1992, 158 p.

____, A.(org.). *Profissão Professor*(1992), Porto(Portugal): Porto Ed., 1995, 2. ed., 191 p.

____, A.(org.). *Vidas de Professores*(1992), Porto (Portugal): Porto Ed., 1995, 2.ed., 214 p.

____, A. O passado e o presente dos professores. In: ____ (org.). *Profissão Professor*(1992), Porto(Portugal): Porto Ed., 1995, 2. ed., p.13-34.



____, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: ____ (org.). *Vidas de Professores* (1992), Porto (Portugal): Porto Ed., 1995, 2. ed., p.11-30.

____, A. Relação Escola-Sociedade: "Novas Respostas para um Velho Problema. In: SERBINO, R. V. (Org.), *Formação de Professores*, São Paulo: Ed.UNESP, 1997, p.17-36.

OLIVEIRA, M. L. Porque a Psicanálise na Educação. *Perfil: Revista de Psicologia* (UNESP-ASSIS), p.25-36, 1996.

OLIVEIRA, Z. M. R. e FERREIRA, M. C. R. . Propostas para o atendimento de creches no município de São Paulo, in: *Cadernos de Pesquisa*, No. 56, fevereiro, 1986.

____, Z. M. R., *Educação Infantil: Muitos Olhares* (1994), São Paulo: Cortez, 1995, 187 p.

OLIVIER, C. *Os filhos de Jocasta: a marca da mãe*. Porto Alegre: L & PM, 1986, 168 p.

PANIAGUA, M. E. *La capacitación de los docentes da educación inicial: características e importancia* (Argentina). In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, 1996, 8 p. (Mimeograf.).

PARSEVAL, G. D. *A parte do pai* (1981). Porto Alegre: L & PM, 1986, 271 p.



PERALTA, M. V. (Chile). *Las necesidades de America Latina en el campo de la educacion inicial, y la formacion de los educadores*. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, 1996, 15 p. (Mimeograf.).

PEROSA, G. B. *A representação de creche como local de coleta de dados*, 1985 (Mimeograf.).

PINO, I. *Educação, Estado e Sociedade: Questões sobre o reordenamento da Educação Brasileira na Nova LDB*. *Jornal da APEOESP*, São Paulo, março, 1997, Suplemento de Educação, p. 6-7.

PONTECORVO, C. *Currículo e Perspectivas de Intervenção*. in: *Teoria do Currículo e Sistema Italiano de Ensino*. São Paulo: Cortez, 1986.

POSTER, M. *Teoria crítica da família* (1978). Rio de Janeiro: Zahar, 1979, 251 p.

REZENDE, A. M. *A investigação em psicanálise: exegese, hermenêutica e interpretação*, In: SILVA, M. E. L. *Investigação em Psicanálise*. Campinas-SP: Papirus, 1993, p.103-118.

ROSEMBERG, Fúlvia et al. *Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte*, Cortez, 1995, 355 p.

_____, Fúlvia (org.) *Creche*, São Paulo, Cortez, 1989, 251 p.



____, Fúlvia, A Educação Pré-escolar Brasileira durante os Governos Militares, in: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: n. 82, p.21-30, ago. 1992, 96 p.

____, Fúlvia. *Creches e Pré-escolas no Brasil*, São Paulo: Cortez, 1994, 134 p.

____, Fúlvia. *Sistemas de Informações sobre Educação Infantil no Brasil*. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, MEC/SEF/COEDI, Brasília, 1996, 20 p. (Mimeograf.).

____, Fúlvia. - Mãe - Berçário - uma relação que se complica, In: *Revista Viver*. s.l.:s.n.s.d.

____, Tizuko Morchida. *Escolarização e Brincadeira na Educação Infantil*. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, 1996, 15 p. (Mimeograf.).

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. *Relações afetivas na família e na creche durante o processo de inserção de bebês*. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, 1996, 11 p. (Mimeograf.).

SAFRA, G. O uso de material clínico na pesquisa psicanalítica, In: SILVA, M. E. L. *Investigação em Psicanálise*. Campinas-SP: Papirus, 1993, p.119-132.



SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para a Educação Pré-escolar. 2a. ed. São Paulo: SE/CENP, 1991, 57p.

SARNO, H. M. C., GUIMARÃES, Z. F. *Formação de profissionais de terceiro grau na área de educação infantil*, In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, 1996, 3p. (Mimeograf.).

SELLTIZ et al. *Métodos de pesquisas nas relações sociais* (1967). Trad. Dante Moreira Leite, 5a, edição, São Paulo: EPU, 1975, 687p.

SERBINO, R. V., RIBEIRO, R., BARBOSA, R. L. L., GEBRAN, R. A. *Formação de Professores*, São Paulo: Ed. UNESP, 1977, 338 p.

SEVERINO, A. J. Sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Jornal da APEOESP*, São Paulo, março, 1997, Suplemento de Educação, p.3-4.

SILVA, M. E. L. (Coord.). *Investigação e Psicanálise*. Campinas - SP: Papirus, 1993, 171 p.

SIMON, R. Pesquisa combinando técnicas projetivas e psicanálise, In: SILVA, M. E. L. *Investigação em Psicanálise*, Campinas-SP: Papirus, 1993, p. 159-171.

SOUZA, S. J., PEREIRA, R. M. R. *Contribuições para uma análise crítica da pesquisa e avaliação de programas de desenvolvimento integral para crianças de zero a seis anos*



de idade. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, 1996, 50 p. (Mimeograf.).

SPITZ, R.A. *O primeiro ano de vida: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais* (1965), São Paulo: Martins Fontes, 1979, 345 p.

TOTAH, J. J. *Nuevos contenidos y enfoques metodológicos en el curriculum de la formación de docentes para el Nivel Inicial en la Argentina, en el marco de la actual Transformación Educativa*(Argentina). In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, 1996, 10 p. (Mimeograf.).

VASCONCELOS, V. *Pesquisas sobre espaço coletivo como ambiente de desenvolvimento Infantil*. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, 1996, 16 p. (Mimeograf.).

VIEIRA, L. M. F. *Integração de Programas de Creches e Pré-escolas e articulação com o ensino fundamental*. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, 1996, 21 p. (Mimeograf.).

WINNICOTT, D. W. *A criança e seu mundo*, 3 ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1975, 270 p.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*(1971), Rio de Janeiro: Imago, 1975, 203 p.

WOODS, P. *Aspectos sociais da criatividade do professor*,. In: Nóvoa, A. (org.) *Profissão Professor*, Porto (Portugal), Ed. Porto, 1995, p.125-154.



