
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

NATÁLIA MARIA PAVEZZI DORTA

**PROFISSÃO PROFESSORA? A EDUCAÇÃO
INFANTIL NO CENÁRIO DA
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

A large, abstract geometric pattern in shades of blue and white covers the bottom half of the page. It consists of various triangles and polygons of different sizes, creating a complex, crystalline structure.

Rio Claro
2015

NATÁLIA MARIA PAVEZZI DORTA

PROFISSÃO PROFESSORA?
A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO DA PROFISSIONALIZAÇÃO
DOCENTE

Orientadora: Flávia Medeiros Sarti

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Rio Claro
2015

371.218 D719p Dorta, Natália Maria Pavezzi
Profissão professora? : a educação infantil no cenário da
profissionalização docente / Natália Maria Pavezzi Dorta. -
Rio Claro, 2015
106 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro
Orientador: Flávia Medeiros Sarti

1. Educação pré-escolar. 2. Profissionalização do
magistério. 3. Universitarização do magistério. 4.
Representações sociais. I. Título.

À minha mãe, com quem aprendi a *paixão* pelos
livros e a *fé* nas pessoas...

À meu pai, de quem aprendi a *coragem* para o
presente e a *esperança* para o futuro...

AGRADECIMENTOS

À minha linda família, pelo amor, cuidado e dedicação com que se empenharam na tarefa de sempre me apoiar. Em especial, aos meus pais, Darlete e Edson, por todas as vezes que abriram mão de si próprios para incentivar a mim e meus irmãos em nossos sonhos. Sem vocês eu não estaria aqui! Aos meus irmãos, Pedrinho e Edinho, simplesmente por estarem lá sempre que eu precisei...

Aos amigos, os de antes e os de agora: Sabrina, Flávio, Jana e Vanessa, vocês são as pessoas que me ensinaram a enxergar a vida com olhos diferentes... Em especial a você, Van, pela simplicidade e sabedoria com que tem me socorrido durante esses 4 anos e por sempre saber como fazer as pessoas que te rodeiam se sentirem as mais especiais desse mundo... obrigada por tudo!

Ao pessoal de uma “*tal casa 2*”... por se tornarem minha segunda família no momento em que mais precisei; pelo acolhimento e pelas maluquices compartilhadas, por me ensinarem o significado do que é fraterno: Dani, Camila R., Luis, Caio, João Vitor, João Marcos, João Pedro, vocês me formaram para a vida! Em especial, agradeço à Cami (App), por ter sido a pessoa certa, na hora certa e ter me presenteado com a alegria da sua amizade...

Ao meu companheiro, amante e melhor amigo, Alexandre, por me amar nos momentos mais difíceis e me apoiar nas minhas decisões. Obrigada por toda a paciência, pelas intermináveis “discussões pedagógicas” e por sempre me levantar quando eu caí... obrigada por tudo que você é para mim!

Às professoras, que gentilmente concordaram em falar sobre seu trabalho e que assim possibilitaram a realização dessa pesquisa... sem elas esse trabalho não teria sido possível!

À FAPESP por ter possibilitado a realização desse trabalho apoiando-o financeiramente...

À Flávia Sarti, minha orientadora, não só pelo compromisso com o trabalho de me orientar, mas pelo *olhar humano* com que sempre tem conduzido nossas conversas. Pelo incentivo e confiança depositados em mim, obrigada...

À vida, por ter me surpreendido até aqui...

*[...] só quando esquecemos todos os nossos
conhecimentos é que começamos a saber.
(LISPECTOR, 1998, p.52)*

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa teve por objetivo central identificar e caracterizar aspectos relativos às representações que as profissionais que atuam nos anos iniciais da escolarização (Educação Infantil) tem sobre si mesmas, sobre o trabalho que realizam e sobre seu papel e lugar na profissão docente. Levando em consideração a produção que já vem sendo realizada na área, aprofundamos a temática, ao abordar algumas fragilidades que marcam a docência nesse nível, mesmo em um contexto caracterizado por um processo de profissionalização do magistério que inclui, entre outros fatores, uma elevação do nível de formação requerido para seu exercício. Uma primeira incursão pela produção acadêmica atual referente à Educação Infantil possibilitou perceber a existência de imprecisões e polêmicas importantes no que se refere à caracterização do trabalho e da identidade profissional das professoras que atuam nesse nível de ensino. Esses dados sugerem questionamentos acerca do lugar social e do valor simbólico atribuído ao trabalho realizado por essas docentes e sobre o lugar que as mesmas ocupam no campo profissional docente e, de forma mais ampla, no campo educacional.

Palavras-chave: Educação Infantil. Profissionalização do Magistério. Profissão Docente. Universitarização do Magistério. Representações Sociais.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 A MULHER, A PROFISSÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM.....	14
2.1 A educação formal e a mulher: uma história de negações e lutas.....	14
2.2 O Brasil e as Instituições de Educação Infantil.....	24
3 TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	31
3.1 Opções metodológicas.....	33
4 A PESQUISA DE CAMPO.....	36
4.1 Passos e impasses.....	36
4.2 As professoras entrevistadas.....	40
4.2.1 Clarissa.....	40
4.2.2 Helena.....	41
4.2.3 Polyana.....	41
4.2.4 Elis.....	42
5 TECENDO UMA ANÁLISE.....	44
5.1 Saberes docentes: fala professora!.....	44
5.2 Saberes docentes na Educação Infantil: elementos para a construção de uma profissionalidade específica.....	55

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICE A.....	73
APÊNDICE B.....	86
APÊNDICE C.....	94
APÊNDICE D.....	99

1 INTRODUÇÃO

Duas histórias, uma ponte... Surgiu uma questão: e a Educação Infantil no cenário da profissionalização? Depois surgiram outras: Que cenário? Que profissionalização? Na Educação Infantil? Professora? Profissão? Mas não era lá que tinha a tia e... Espera! Vamos explicar... (Elaborado pela autora)

A profissionalização do magistério surgiu como um movimento que veio se constituindo durante todo século XX e ganhou força na década de 1980 quando, nos Estados Unidos, foi lançado um projeto mais sistemático de profissionalização dos professores que teve como objetivo central fazer com que o ensino passasse: “[...] do estatuto de ofício para o de profissão de nível equivalente- intelectual e estatutariamente- ao que ocupam profissões as mais bem estabelecidas como a medicina, o direito e a engenharia.” (TARDIF, 2013, p. 552). Desde então, esta tem sido uma luta consistente pelo reconhecimento necessário de uma profissionalidade docente. No entanto, ainda hoje, nas palavras de Tardif (2013) “constitui certamente a transformação mais substancial que se faz necessária na educação” (TARDIF, 2013), pressupondo algumas ações:

Trata-se de oferecer aos futuros professores uma formação universitária de alto nível intelectual. O que se quer é desenvolver competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos. [...] fazer com que ensino e professores passem: 1) de uma visão rotineira da pedagogia a uma concepção inovadora; 2) do respeito às regras e rotinas escolares a uma ética profissional a serviço dos alunos e de seu aprendizado; 3) enfim, do papel de funcionário ao de profissional autônomo, mas também imputável de suas escolhas, o que pede uma avaliação do ensino. (TARDIF, 2013, p. 561).

Quando se pensa na constituição histórica do magistério enquanto profissão pode-se perceber os momentos pelos quais tem caminhado até chegar onde se encontra hoje, da forma como o conhecemos. No entanto, a identificação dessa história em cada um de seus momentos não significa considerar que um momento tenha se iniciado quando outro já tinha sido interrompido, e tampouco que uns momentos se separam totalmente dos outros. Tais momentos revelam-se como partes de uma mesma história e a compreensão do modo como se entrelaçam ao longo do tempo pode nos oferecer pistas sobre quem são os professores hoje. Tardif (2013) identifica esses momentos históricos como “idades” e divide-os em: Idade da

vocação, idade do ofício e idade da profissão, fazendo uma caracterização de cada um desses no período em que tenha sido mais significativo.

Segundo o autor a idade da vocação teve maior predominância do século XVI ao século XVIII e caracteriza um período em que o ensino assumia um caráter moralista e religioso, estando por ele responsáveis as comunidades religiosas protestantes e católicas. Naquele contexto, a função de professor, era considerada uma vocação:

Essencialmente, trata-se de um movimento interior - um *elan* íntimo, uma força subjetiva – pelo qual nos sentimos chamados a cumprir uma importante missão: ensinar, ou seja, professar sua fé religiosa junto às crianças. [...] era portanto, essencialmente, um trabalho moral consistindo em agir profundamente na alma das crianças, a discipliná-la, guiá-la, monitorá-la, controlá-la. (TARDIF, 2013, p. 555).

A partir do século XIX¹, concomitantemente ao início lento da separação entre Estado e Igrejas, a idade do ofício começa a se impor. Surgem as primeiras escolas públicas e a laicização do Estado retira aos poucos das mãos das igrejas a responsabilidade pelo ensino, dando início também ao processo de obrigatoriedade da educação.

A relação das professoras² com o ensino começa a deixar de ser uma relação vocacional para assumir um caráter “contratual e salarial” (TARDIF, 2013, p. 557). E no mesmo momento em que as relações de trabalho começam a ser impulsionadas pela organização salarial dos trabalhadores, a idade do ofício também se caracteriza pelas novas exigências de formação para as professoras que começariam a atuar e representa as primeiras conquistas profissionais:

A partir da Segunda Guerra mundial, em muitos países ocidentais, as mulheres podem fazer carreira num emprego estável, com um salário decente e condições de trabalho mais igualitárias comparativamente aos homens. Como trabalho, o ensino oferece ainda às mulheres ganhos a longo termo: aposentadoria, proteção, segurança, permanência no emprego, entre outros. (TARDIF, 2013, p. 557).

¹ Aqui vale ressaltar que o século XIX marca o início de um momento chave no processo feminização do magistério no Brasil. (LOURO, 2007), posto que a atividade docente anteriormente esteve principalmente nas mãos de comunidades religiosas (TARDIF, 2013), exercida em sua maioria por homens. Para as mulheres brasileiras, até então, não existiam sistemas formais de ensino e a única possibilidade de educação exterior às famílias era no interior das congregações religiosas.

² Tardif (2013) refere-se mais especificamente ao trabalho docente nas escolas primárias e chama atenção para a presença maciça de mulheres historicamente atuando nesse nível de ensino. Também no presente projeto de pesquisa optou-se pelo emprego dos termos no feminino quando se faz referência aos profissionais que atuam no magistério Infantil por conta da predominância do gênero neste nível de ensino e mesmo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) divulgou em 2009 no Estudo Exploratório do Professor Brasileiro, os dados referentes à porcentagem de professores que atuavam no magistério no Brasil segundo o sexo. De acordo com este, no Brasil, 97,9% dos docentes que atuam em creches, 96,1% dos atuantes na pré-escola e 91,2% dos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental são mulheres.

No entanto, o autor ressalta que apesar das mudanças ocorridas da idade da vocação para a idade do ofício, bem como as que vêm ocorrendo desta para a da profissão, ainda hoje existem importantes questões a serem observadas no que tange às direções que vêm sendo tomadas com relação à profissão do magistério, à atuação dos professores dos anos iniciais e à sua formação. Com isto, o autor afirma que a idade da profissão não pode ser considerada como totalmente consolidada no caso do magistério, pois ainda coexistem com ela traços da idade do ofício, e até mesmo ainda da idade da vocação. As constatações feitas por Tardif (2013) mostram-se muito interessantes, pois nos chama atenção para o fato de que, em pleno século XXI, ainda convivemos com preocupações e representações que nos ligam os séculos XVI, XVII, XVIII e XIX.

No Brasil, uma das mudanças ocorridas que indicam a existência do movimento de profissionalização é a elevação, com a LDB (Lei de Diretrizes de Bases) de 1996, da exigência de formação dos profissionais para atuarem na Educação Básica. De acordo com a referida Lei, todo professor da educação básica no Brasil deve ter formação superior. Cabe ressaltar, no entanto, que a Lei admite, como formação mínima, o nível médio (na modalidade Normal) para aqueles que atuam na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. De todo modo, a legislação segue na direção do movimento de profissionalização do magistério, posto que o mesmo pressupõe, como ressalta Sarti (2013), uma elevação do nível de titularização dos professores.

É possível considerar que essa mudança na legislação implique em mudanças importantes no cenário educacional, especialmente para as novas gerações que pretendem ingressar no magistério. As professoras que optaram pela docência nos anos iniciais a partir daquele momento (1996) passaram a enfrentar as novas exigências apontadas na Lei. E, naquele mesmo período, a Educação Infantil foi incluída na Educação Básica, reconhecida como sua primeira etapa.

Ressaltamos aqui tais mudanças como avanços para a educação e também como possibilidade de ganhos - especialmente no que se refere aos capitais simbólicos (BOURDIEU, 2005) - para aquelas professoras e para o grupo ocupacional docente. Para Bourdieu (2005), o *capital simbólico* pode ser definido como:

[...] uma propriedade qualquer – força física, riqueza, valor guerreiro - que, percebida pelos agentes sociais dotados das categorias de percepção e avaliação que lhes permitem percebê-la, conhece-la e reconhece-la, torna-se simbolicamente eficiente, como uma verdadeira *força mágica*: uma propriedade que, por responder às “expectativas coletivas”, socialmente constituídas, em relação às crenças, exerce uma espécie de ação a distância, sem contato físico. (BOURDIEU, 2005, p. 170).

Do ponto de vista simbólico, a docência incorporava, com a legislação, capitais ao deixar de ser considerada como uma ocupação de nível médio, passando a exigir um nível de formação mais próximo àquele requerido para o exercício das profissões melhor estabelecidas.

Assim, essa elevação do nível de formação dos professores, que vem sendo designada como um processo de *universitarização* (Maués, 2003; Bourdoncle, 2007; SARTI, 2005, 2012, 2013), apresenta-se como uma importante pista para se pensar o movimento de profissionalização e o modo como o mesmo vem sendo sentido e vivido pelas professoras que atuam na Educação Infantil. Apesar dos avanços, e especialmente do ponto vista simbólico da profissão, não se pode deixar de lado o fato de que a Educação Infantil está construída sobre linhas tênues que dividem representações ligadas ao assistencialismo e à maternagem e às novas representações, ligadas à profissionalização do magistério. E foi a partir da compreensão das possíveis contradições envolvidas nessas ‘velhas’ e ‘novas’ representações que surgiram nossas inquietações: Como as professoras que atuam na Educação Infantil *pensam* o seu próprio papel e lugar na profissão docente? Que *representações* elas tem a esse respeito? De que modo a elevação do nível de formação exigido para o ingresso no magistério tem alterado ou não suas representações?

O conceito de representação aqui considerado é proposto por Roger Chartier (1990) quando nos traz uma perspectiva das práticas sociais encarnada no seio das relações. Para o autor, as diferenças de hábitos culturais, costumes, tradições não podem estar sempre dependentes de posições sociais pré-estabelecidas. Não que estas não existam, ou não sejam importantes, mas trata-se de admitir que essas posições, por si só, não podem definir tudo, que não podem dar conta da complexidade das práticas sociais e culturais encarnadas nas relações; lugar onde se dá a produção de sentido, a construção de códigos compartilhados. Nesse sentido, o autor propõe:

[...] decifrar de outro modo as sociedades, penetrando nas meadas das relações e das tensões que as constituem a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento, importante ou obscuro, um relato de vida, uma rede de práticas específicas) e considerando não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles. (CHARTIER, 1990, p. 177).

Seguindo nessa direção, este trabalho de pesquisa teve como objetivo central: **Identificar e caracterizar aspectos relativos às representações que professoras que atuam em classes da Educação Infantil (mais especificamente nos anos finais, com crianças de 4 e 5 anos), tem sobre o trabalho que realizam e sobre seu papel e lugar no magistério, atualmente em processo de profissionalização.**

O interesse por essa área de estudo surgiu a partir de inquietações da estudante-pesquisadora durante uma disciplina do curso de pedagogia, na qual se discutia a prática pedagógica na Educação Infantil. Diante daquela breve imersão no contexto teórico-pedagógico da área, várias questões puderam ser levantadas. Paralelamente a isso e às leituras que se iam realizando naquela disciplina, o trabalho da estudante-pesquisadora em uma Escola de Educação Infantil privada foi crucial para afirmar o interesse investigativo, pois possibilitou tecer questões mais sólidas quanto ao tema da profissionalidade docente no contexto da Educação Infantil.

As primeiras questões direcionaram-se ao campo das representações tão marcadamente presentes na realidade da Educação Infantil, aquelas mesmas já trazidas à discussão por Paulo Freire em “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, e que ainda hoje se fazem muito presentes. Colocar a Educação Infantil em pauta mostrou-se necessário, pois esta ainda figura como um dos importantes “*nós*” da Educação brasileira e tem se mostrado um grande desafio para a profissionalização do magistério mediante ao (baixo) valor simbólico que lhe é atribuído. Assim, pode-se dizer que as experiências e percepções da estudante-pesquisadora a partir de sua prática e também inquietações durante o curso de pedagogia motivaram esta investigação, que teve por inspiração o pensamento de Freire (2009), quando nos falava esperançosamente sobre *todas* as professoras (e, portanto, também as professoras da Educação Infantil!): Que “[...] terminem por guardar o gosto da liberdade, do risco de criar e se vão preparando para assumir-se plenamente como *professoras*, como *profissionais* [...]”. (FREIRE, 2009, p.15).

Em busca de atender aos objetivos centrais de pesquisa e responder às inquietações iniciais, algumas opções foram feitas e para isso o estudo estruturou-se em três etapas centrais que estarão melhor detalhadas no decorrer do trabalho: levantamento bibliográfico inicial, realização das entrevistas, bem como exploração e análise dos depoimentos obtidos. Apoiada em uma abordagem qualitativa de pesquisa, quatro entrevistas compõem as reflexões aqui apresentadas.

Compreendendo a importância dos contextos para a pesquisa em educação, o trabalho apresenta uma breve contextualização histórica situando a mulher, a profissão docente e a Educação Infantil, mostrando de que forma eles estabelecem uma ligação construída historicamente. Em seguida, apresentamos um detalhamento de como a pesquisa se construiu; os passos e impasses, dificuldades, as opções metodológicas e decisões de pesquisas que se foram tomando ao longo do caminho. Apresentamos ainda uma breve descrição do perfil de cada uma das professoras entrevistadas, tempo de atuação e formação compreendendo que

todos os detalhes são importantes para favorecer a apreensão dos *significados* presentes em seus depoimentos.

Toda a contextualização histórica, das professoras entrevistadas, bem como a descrição do fazer a pesquisa, têm o intuito de fornecer 'portas de entrada' e 'lentes' mais claras para a leitura daquilo que podemos chamar de o 'coração da pesquisa'. Momento em que os depoimentos foram trazidos a tona e nos propiciaram reflexões e questionamentos...

Como chave de leitura inicial, a pista que oferecemos ao leitor constitui-se também em um convite: Permita-se *ler* nas *entrelinhas*... e *crie* novas linhas para *ler*! É o que tentamos fazer neste trabalho...

2 A MULHER, A PROFISSÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM

Apesar do presente trabalho não ter a pretensão de discutir mais profundamente questões relacionadas a gênero e trabalho, nos deparamos a todo o momento com elementos que nos remetem a essas categorias, quando nos dispomos a discutir a temática abordada, ainda mais quando nosso olhar se dirige às representações relacionadas ao trabalho docente, e nesse caso, ao magistério na Educação Infantil. Portanto, vimos a necessidade de contextualizar melhor a história de inserção da mulher no cenário educacional e posteriormente na profissão docente, bem como do surgimento das Instituições de Educação Infantil no Brasil e a forma como têm se constituído nessa sociedade, para que possamos compreender melhor as representações e identidades que possam ter permeado o imaginário coletivo das professoras de Educação Infantil durante algum tempo e mesmo suas representações nesse atual contexto de profissionalização do magistério.

2.1 A Educação formal e a mulher: uma história de negações e lutas

Era uma vez uma voz. Um fiozinho à-toa. Fiapo de voz. Voz de mulher. Doce e mansa. De rezar, ninar criança, muitas histórias contar. De palavras de carinho e frases de consolar. Por toda e qualquer andança, voz de sempre concordar. Voz fraca e pequenina. Voz de quem vive em surdina. Um fiapo de voz que tinha todo o jeito de não ser ouvido. (MACHADO, [201-?], p.2)

Historicamente as mulheres estiveram durante muito tempo à margem da sociedade, subjugadas por um legado de sociedade patriarcal que as enxergava como objetos, servindo-se delas para a satisfação e manutenção de necessidades essencialmente masculinas. Sempre tutelada:

[...] independentemente de sua origem social, a partir do momento em que nascesse de um casamento legítimo qualquer menina passava a ser definida por sua relação com um homem, primeiro o pai e depois o marido, que eram legalmente responsáveis por ela aos quais deveria honrar e obedecer. (BRABO, 2005, p. 41)

Em hipótese nenhuma eram vistas como donas de si e de seus próprios desejos e necessidades. Nesse contexto, uma série de direitos lhes foram negados bem como o seu lugar e papel na sociedade dirigidos a partir de uma ótica patriarcal, masculina e machista.

O acesso à educação formal é um desses direitos que por muito tempo manteve-se negado às mulheres. Com base nas diferenças biológicas entre homens e mulheres, apenas variando um pouco de povo para povo, sempre foram atribuídas às mulheres as funções domésticas e estas acabaram por embasar tradições e costumes bem como influenciar a própria construção das leis. (BRABO, 2005).

É desse ponto específico da história, onde as mulheres começam a conquistar pequenos espaços no cenário educacional, do qual partiremos trazendo um recorte para esse estudo apresentando um breve histórico desse momento e de como se construiu na história social das mulheres.

No Brasil, apenas no início do século XIX, é que começa a despontar uma crescente, porém ainda tímida, necessidade de se expandir o ensino também para as mulheres. Segundo Brabo (2005) as primeiras oportunidades de educação formal para meninas começam a surgir por volta de 1816 quando começam a ser contratadas senhoras portuguesas e francesas para lecionarem em dois colégios particulares existentes na época e também no interior de algumas famílias da elite no intuito de educar “suas meninas”. Apesar desse primeiro e discreto movimento não apresentar ainda grandes mudanças no pensamento daquela sociedade e mesmo nas oportunidades efetivas de educação formal para as mulheres, e sendo que estes ainda eram bastante restritos à uma pequena parcela da elite, o mesmo representa uma abertura importante para os anos seguintes e seguiam, apesar de tudo, “ampliando o horizonte intelectual da mulher brasileira”. (BRABO, 2005, p. 103).

Em 1824, com a nova Constituição, aparece pela primeira vez alguma referência à instrução primária para “todos os cidadãos” (BRASIL, 1824) como um direito. Apesar dessa instrução, no caso das mulheres, ainda ser uma educação fortemente voltada ao cumprimento de obrigações domésticas e ligada aos “deveres” familiares, representa um avanço por ter sido reconhecida legalmente como uma necessidade. (BRABO, 2005).

Posteriormente, em 1827, estabeleceu-se a criação das escolas de primeiras letras ou também chamadas de “pedagogias”. Essas escolas deveriam então, por imposição da nova lei, passar a existir. (LOURO, 2007; BRABO, 2005). Louro (2007) ressalta, contudo, que apesar desse novo dispositivo da lei, a realidade não muito se alterava com relação a situação da instrução pública no país e a situação das meninas, apesar dos avanços, continuava marcada pela diferença com relação a instrução dos meninos:

Aqui e ali [...] havia escolas- certamente em maior número para meninos, mas também para meninas; escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos- professores para as classes de meninos e professoras para as classes de meninas. [...] Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura. (LOURO, 2007, p. 444)

Havia então, por consequência, uma clara diferenciação já aí quanto às exigências de formação entre os professores e professoras sendo que esta também acarretava em uma diferença salarial: “[...] embora a lei determinasse salários iguais, a diferenciação curricular acabava por representar uma diferenciação salarial, pois a inclusão da geometria no ensino dos meninos implicava outro nível de remuneração no futuro [...]” (LOURO, 2007, p. 444). Além disso, às meninas não era permitido prosseguir com os estudos, pois a elas estava destinado apenas esse primeiro nível de instrução (nas escolas de primeiras letras), sem qualquer possibilidade de avanço nos estudos, o que nos leva a concluir que nunca haveria professoras aptas a lecionar no mesmo nível em que havia professores.

Conforme o curso dos acontecimentos, a mulher foi conquistando espaços na educação, através de discursos nem sempre emancipatórios, ao contrário, muitas vezes pelo viés de que ser mãe e dona de casa exigiam conhecimentos mais elaborados para exercer tal função mediante a importância desse papel. Educar bem as crianças desde o nascimento era então visto como medida essencial na busca de uma sociedade modernizada. Com esse mesmo discurso é que se foi moldando aos poucos a história da instrução da mulher. Contudo, ao final do século XIX já se pode perceber algumas mudanças mais significativas no pensamento daquela sociedade. Impulsionadas pelas mudanças sociais e econômicas no processo de modernização do país, as mulheres começam a aparecer com mais força no cenário social e sua atuação se torna, proporcionalmente, mais necessária à vida econômica do país:

Houve então uma evolução da condição feminina no que diz respeito ao ajustamento da estrutura familiar às novas condições de vida urbano-industrial; torna-se crescente a necessidade da educação escolarizada para a mulher [...]. Não há ainda uma equiparação dos papéis tradicionalmente atribuídos a um e outro sexo; por outro lado, as diferenças começam a ser sentidas mais intensamente e se tornam mais visíveis à sociedade [...]. (BRABO, 2005, p. 58).

Nesse mesmo contexto de modernização da sociedade, o Brasil ainda enfrentava graves problemas com relação à educação. Segundo Louro (2007), havia um abandono da educação dentro das províncias brasileiras, a que muitos atribuíam como principal motivo a

falta de bons professores e professoras. Com isto, via-se a crescente necessidade de formar os professores e professoras que iriam educar as crianças. No intuito de atender a essa nova demanda, em meados do século XIX começam a ser criadas pelo país as primeiras Escolas Normais.

As Escolas Normais tinham o intuito de formar *professores e professoras*, pois ainda havia a necessidade de se separar as classes de acordo com o sexo dos alunos e dos mestres. No entanto, Louro (2007) ressalta que o que de fato começa a acontecer é uma crescente procura do sexo feminino pela formação docente. Tal fenômeno, denominado também por outros autores como feminização do magistério, dava-se principalmente pelas novas oportunidades que o mercado industrial oferecia aos homens e estes por sua vez seguiam abandonando aos poucos o ensino.

Apesar desse processo de feminização docente ter sido impulsionado fortemente por fatores sociais e econômicos e até externos às próprias questões educacionais, o mesmo não se dava de forma tão natural como possa parecer a nós atualmente. De todos os lados surgiam vozes querendo opinar sobre aquela nova realidade que se impunha: “Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças”. (LOURO, 2007, p. 450). Em contrapartida

Outras vozes surgiam para argumentar na direção oposta. Afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”[...] A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocação”. (LOURO, 2007, p. 450).

Assim, apesar dos conflitos de opiniões e discursos que se ocasionaram a partir dessas mudanças, as mulheres começam a conquistar esse novo espaço de atuação dentro da sociedade e no ensino.

Diante disso, seguimos no curso da história agora com as mulheres certamente já mais inseridas no contexto educacional do país. Essa aproximação *delas* ao curso normal também representava uma primeira chance de se galgar espaços antes inalcançáveis. Da mesma forma que abrir os cursos normais às mulheres representava para aquelas que se dirigissem até eles uma elevação no nível de instrução, essa abertura também passava a significar novas possibilidades de estudos para as meninas, mais espaços educativos para as mesmas (desde

mais novas) e, com o passar do tempo, culminaria na crescente substituição dos papéis masculinos de *professor* pelos novos papéis atribuídos às professoras.

Essa substituição de papéis não se deu sem trazer consigo uma série de características ditas “femininas” para a função de professor. A partir do momento em que as meninas/mulheres adentram, em maior número, os cursos normais, o discurso anterior que sustentou durante tanto tempo a ausência de espaços formativos para as mulheres precisaria naquele momento se reformular para explicar e acolher, de certa forma, a nova conjuntura social que se ia formando. Assim, aos poucos, as Escolas Normais passam a representar o lugar perfeito para a manifestação e aperfeiçoamento de “*feminilidades*” funcionando mesmo como um “colégio para moças” (BRABO, 2005, p. 111). Características como afetividade, amabilidade, cuidado, paciência, amor, representam bem aquilo que se costumava esperar socialmente como atributos das mulheres. Assim, foram “reforçando a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um sacerdócio do que como uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se construísse a imagem das professoras [...]” (LOURO, 2007, p. 450). Por isso é que se tornou indiscutivelmente necessária a discussão dos papéis, historicamente situados e socialmente construídos, da mulher no ensino para a compreensão da condição do trabalho docente.

Costa (1995) nos traz alguns questionamentos bastante pertinentes quanto a isso, como: “porque o fato de um grande número de mulheres [...] dirigir-se para a Medicina ou o Direito, não feminizou estas profissões? E por que este mesmo fenômeno demográfico afetou tão profundamente a docência?” (COSTA, 1995, p. 160). Segundo a autora, uma das respostas mais simples a estas perguntas poderia ser o fato desse fenômeno ter ocorrido, numericamente, com intensidade muito maior na docência do que em outras áreas. No entanto também reforça a ideia de que a docência não apenas foi uma das primeiras áreas a se abrir profissionalmente para as mulheres como também as impulsionou para ela mediante o discurso que se foi construindo, mesmo que não sem polêmicas discussões sobre o assunto, como visto anteriormente. Assim a autora atenta-nos com maior clareza para o fato da docência ter se tornado “trabalho de mulher” não estar isolado de nossa preocupação com a questão da profissionalização do magistério.

Defendendo a ideia de que as mulheres já ocupavam funções específicas na vida social antes de serem incentivadas à vida pública, que realizavam funções que exigiam saberes específicos, como os de uma parteira, por exemplo, mas que, no entanto, se tratavam de saberes da experiência acumulada e que eram transmitidos informalmente, ela dá pistas

importantes para pensarmos a situação do magistério enquanto profissão – a condição da mulher dentro dela - e compararmos a outras profissões:

A possibilidade de entrada das mulheres nesses redutos profissionalizados deu-se mais tardiamente do que a dos homens e parece que aquelas áreas mais diretamente vinculadas ao conhecimento científico objetivo e especializado foram as que mais rapidamente galgaram os degraus elitistas da profissionalização, produzindo, rapidamente, mecanismos internos de segregação que passaram a restringir o acesso a seus quadros. (COSTA, 1995, p. 161).

O fato é que quando as mulheres começaram a conquistar alguns espaços na vida pública, na instrução formal e na área profissional, os homens, concomitantemente, também conquistavam já outros espaços melhores estabelecidos do ponto de vista profissional. Salários mais altos, saberes mais especializados e, por sua vez, campos mais *profissionalizados*. Assim, a identidade do magistério constituía-se cada vez mais nos moldes de simples ocupação, com saberes menos especializados e por isso menos valorizado. Costa (1995), em sua investigação com professoras e professores de classes populares de Porto Alegre, apontou ainda que:

[...] quanto menos profissionalizado é um campo, mais facilmente ele se vai feminizando e, à medida que as mulheres se aproximam dele, os homens se afastam. E os homens se afastam não porque não apreciam labutar lado a lado com o contingente feminino, mas, simplesmente, porque profissões feminizadas são profissões mal remuneradas ou em decadência salarial. (COSTA, 1995, p. 162).

Juntamente com a entrada em massa das mulheres nas escolas normais e, por consequência no ensino, o mesmo também começava a sofrer naquele momento maior controle do Estado, representando assim cada vez menos autonomia para as novas profissionais que adentravam esse campo. Louro (2007) e Costa (1995) apontam que o processo de feminização também pode ser visto, ele mesmo, como uma consequência desse controle do Estado sobre a docência. No entanto Louro (2007) ressalta que esse não pode ser visto como único fator, posto que foi um processo mais amplo implicado em um misto de fatores e acontecimentos.

Segundo Costa (1995) pode-se interpretar por essa ótica se levarmos em consideração que se tornou mais fácil controlar esse novo corpo de trabalhadoras posto que já estavam mais habituadas a serem controladas, a não terem espaços e nem autonomia.

Os anos que seguiram depois da criação das primeiras Escolas Normais, mudaram o rumo da história, ligando cada vez mais a figura da mulher à docência. Aos poucos, as salas de aula que eram divididas entre meninos e meninas e que por isso demandava *professores*

para as salas de meninos e *professoras* para as salas de meninas, precisou sofrer alterações e assim as mulheres passaram a assumir também as salas de aulas de meninos, por não haver contingente masculino necessário para dar conta das mesmas.

Todas essas mudanças no cenário educacional precisavam ser acompanhadas por explicações e discursos que mantivessem, de certa forma, “tudo sob controle”. Muitos fatores contribuíam para a necessidade de se *controlar* a situação das mulheres no ensino. O casamento e a maternidade continuavam a ser vistos como vocação natural e que, portanto, não poderiam ser substituídos por nenhuma carreira *profissional*, por mais “nobre” que ela pudesse ser. Todos os esforços se voltavam então na tentativa de impedir que de alguma forma se chocassem essas funções da mulher. A nova professora deveria “ser produzida, então, em meio a aparentes paradoxos, já que ela deve ser, ao mesmo tempo, dirigida e dirigente, profissional e mãe espiritual, disciplinada e disciplinadora.” (LOURO, 2007, p. 454).

As Escolas normais passaram a funcionar como verdadeiras *escolas para moças* (LOURO, 2007; BRABO, 2005) e por isso eram construídas e planejadas com esse fim.

Uma série de rituais e símbolos, doutrinas e normas foram mobilizados para a produção dessas mulheres professoras. Em salas frequentemente encimadas por crucifixos, mesmo nas escolas laicas, as mulheres tiveram aulas de português, matemática, geografia nacional, história do Brasil e geral, história sagrada, catecismo, pedagogia e também puericultura, psicologia, economia doméstica, trabalhos manuais, higiene escolar, sociologia e ainda outras. [...] A afluência das moças, justificada e produzida pelos discursos da época, vai determinar que os currículos, as normas, enfim, as práticas educativas dessas instituições se diversifiquem e depois se feminizem, ajustando-se aos novos sujeitos e, ao mesmo tempo, produzindo-os. (LOURO, 2007, p. 455 e 456).

As mulheres foram produzidas para ensinar! Para ensinar dentro de um jogo de representações e assim pode-se dizer que a imagem da professora começava a ser construída e passou por constantes modificações em um período de tempo não muito longo. Louro (2007) apresenta algumas representações que marcaram aquele início, contraditório e complexo, de transformações sociais e mudanças na identificação das novas *professoras*.

Segundo a autora, apenas algumas décadas depois da criação das primeiras Escolas Normais, o número de mulheres que adentraram seus cursos de formação chegou a triplicar. E em meio ao mesmo discurso que apoiava o fato das escolas acabarem se tornando *escolas para moças* e aperfeiçoamento de feminilidades, começa a se impor uma nova representação. Se o magistério se definia como função adequada à mulher porque a aproximava de sua vocação natural...

[...] a moça que se considerava *feia e retraída*, percebia-se, de algum modo, *chamada* para o magistério. Essa *vocação* estaria justificada por uma lógica que se apoiava na aproximação dessa função adequada para mulheres e na aproximação essa função à maternidade. Assim, aquelas para quem a maternidade física parecia vedada estariam, de certa forma, *cumprindo* a sua função feminina ao se tornarem, como professoras, *mães espirituais* de seus alunos e alunas. (LOURO, 2007, p. 465).

Começava a se valorizar então aquelas que não se casaram. A professora *solteirona* por um lado era vista como fracassada, mas por outro, tinha um valor diferenciado, pois era vista como *mais* instruída, e alguém que se sustentava com o próprio trabalho, portanto também “usufruía de algumas prerrogativas masculinas” (LOURO, 2007, p. 466), criando em torno delas certa autoridade e controle que eram esperadas para um bom êxito em sala de aula. Além disso, a autora reforça que essa nova representação ajudava a manter entorno do magistério a ideia de *doação*, já que às solteiras era permitida a dedicação total e assim, mantinha distante a ideia de profissão da atividade docente. Uma professora não *trabalha*, ela doa-se a seus alunos! E não tem tempo para se preocupar com salários já que está totalmente devotada a eles.

No entanto, a sociedade não estava livre de algum incômodo e constrangimento com essa representação. A mulher professora, solteira, que se sustentava, e gozava de autoridade e controle sobre seus alunos, fugia aos padrões de *feminino* que todos conheciam. Ela escapava aos moldes sobre o que era ser uma mulher. Assim, com o passar do tempo houve alterações no discurso que representava as professoras. Também as orientações pedagógicas influenciaram nessas mudanças. Quando se começou a valorizar a escola como ambiente prazeroso e a se falar mais em afeto como necessário a aprendizagem já não era possível sustentar aquela figura distante da professora séria, dona de si, *solteira* e infeliz. Nas primeiras décadas do século XX já é possível identificar modificações nas representações de professoras:

[...] elas eram frequentemente chamadas de *professorinhas* e *normalistas*. [...] seguindo os pressupostos pedagógicos do momento deveriam ser menos severas e mais sorridentes. [...] As normalistas nem sempre seriam professoras, mas o curso era, de qualquer modo valorizado. Isso fazia com que, para muitas, ele fosse percebido como um *curso espera marido*. (LOURO, 2007, p. 471).

E quanto mais espaço foi ganhando o discurso psicológico mais as funções da professora se alargaram. Ela passava então, frequentemente a ser chamada de *educadora*. O valor da palavra representava justamente a amplitude de suas funções. Ela deveria se adaptar a novas relações com seus alunos, fornecendo apoio afetivo sem deixar de “exercitar seu

controle sobre a classe de formas novas, aparentemente menos disciplinadoras, mais indiretas, ainda que igualmente eficientes.” (LOURO, 2007, p. 472).

No final das décadas de 60 e 70 outro discurso começa a despontar. Momento mesmo em que o Brasil vivia, dentro do regime militar, um período de forte fechamento político e repressão, dando maior ênfase nas ideias de *eficiência* e *produtividade*, surgia a ideia de *profissionalismo*. Havia

[...] uma tendência em se substituir a representação da professora como *mãe espiritual* por uma nova figura: a de *profissional do ensino*. [...] Agora se estava acenando para um conjunto de saberes de caráter técnico, científico e específico, que delimitaria o campo pedagógico e que, por consequência, permitiria àquelas ou àqueles que ali atuavam se perceberem como profissionais. (LOURO, 2007, p 473).

Contudo, a autora ressalta que, mais ou menos nesse mesmo período, em discordância total a essa ideia, e reforçando novamente o valor afetivo da relação professor-aluno, “muitos professores e muitas professoras subvertem” (LOURO, 2007, p. 473) essa ordem e introduzem no contexto escolar uma nova denominação: a *tia*!

A nova denominação veio subverter o que estava posto, mas por outro lado pode-se considerar que contribuiu negativamente para a situação das professoras que não mais seriam reconhecidas por seus nomes, mas apenas por *tias* de seus alunos. Eram opostos extremos! Se por um lado a ideia de *profissional* trazida pelo discurso dos órgãos institucionais e o autoritarismo do momento não representava nenhuma autonomia profissional de fato, e pelo contrário, aprisionava a docência na lógica da eficiência e da produtividade, tampouco o caráter familiar que se atribuiu ao espaço escolar retirando a *profissional* e trazendo a *tia* poderia favorecer as condições de trabalho da professora. Ela continuava a *deslizar* de um lado a outro, ora sob o controle de uns, ora sob o controle de outros.

Louro (2007) nos recorda ainda que essa primeira forma de resistência também se deu em meio um momento de intensa burocratização do ensino, onde havia uma grande valorização de “especialistas e *experts*” (p. 474) o que também contribuiu fortemente para a o aparecimento de uma nova forma de resistência. Em meio a toda a argumentação que se criava em torno do *profissionalismo*, outro movimento se formava, o de *proletarização docente*³. Tal acontecimento apoiava-se em fatores tais quais:

[...] acentuada queda dos salários já tradicionalmente baixos; [...] o exercício da atividade docente como se aproximando da forma de trabalho fabril-expressada pela mencionada expropriação do saber dos agentes de ensino,

³ Ver “A autonomia de professores” (CONTRERAS, 2012).

separação entre aqueles que decidem e os que executam, parcelarização e intenso controle das atividades etc. (LOURO, 2007, p. 474)

Consequentemente outra representação de professora aparecia. O movimento que se construía buscava formas de lutas parecidas com as dos operários e era imbuído de esforços organizativos. Criavam-se então os primeiros centros de professores e os sindicatos. E a *professora*, agora chamada de trabalhadora da educação:

[...] é representada pela mulher militante, disposta a ir às ruas lutar por melhores condições de trabalho. Ela deve ser capaz de parar suas aulas; gritar palavras de ordem em frente a palácios e sedes do governo; expor publicamente sua condição de assalariada, não mais de mãe, tia ou religiosa, e exigir o atendimento de seus reclamos. (LOURO, 2007, p. 474).

Não foi, contudo, sem chocar a população que todos esses acontecimentos se deram. As greves e manifestações representavam um rompimento muito brusco e significativo com aquela visão *doméstica* e dócil da professora, que se doava inteiramente a seus alunos como fossem seus filhos. Segundo Louro (2007) essas experiências de movimento organizado se constituiria em parcerias mais fortes entre os professores e cada melhor organizados a concepção de *categoria profissional* se gesta no interior do movimento. Algumas organizações docentes já existiam desde o início do século XX, contudo, a partir daquele momento começavam a sofrer profundas transformações em seus objetivos e funções. Ainda segundo a autora, outro fator de forte influência nessas transformações seria o crescimento numérico do professorado. Cada vez mais os salários femininos se tornavam fundamentais para a economia familiar; era necessário que se formassem novos professores e professoras, e apesar dos baixos salários, esse número crescia e constituía-se fortemente da camada mais empobrecida da sociedade. Assim, os sindicatos docentes se foram formando e se fortalecendo, constituído majoritariamente por mulheres apesar dos conflitos “morais” que ainda existiam e que causavam não raros incômodos dentro do próprio movimento e na sociedade.

Todo contexto e transformação social, não importa como se origine, é produtor de sentido e em todos os momentos da história estamos e estaremos produzindo nossas próprias representações. Ora seremos controlados por elas, ora controlaremos através delas. Trata-se enxergar e perceber que a história nunca é estática e que as identidades são produzidas e (re) produzidas, criadas e (re) criadas a todo o momento por quem as vive. Sendo assim, entendemos a importância de se compreender melhor onde e como surgiu cada possível representação que temos ainda hoje sobre o que é ser professor. Ou melhor, ser *professora*,

pois assumimos aqui a importância da condição e atuação feminina para a constituição do que entendemos hoje por profissão docente.

E aqui fica uma questão bastante pertinente para a construção desse trabalho, já que se direciona para as professoras da Educação Infantil, que é pensar especificamente nas condições e representações que as produziram: Quais discursos seriam mais pertinentes para representar uma professora de Educação Infantil? Quais permaneceram com mais força e serviram para identifica-las posteriormente? Como a identidade docente na Educação Infantil se constituiu através deles? Como essas professoras têm reagido atualmente a essas representações? Elas permanecem? Como têm se (re) criado? E vale aqui lembrar que enquanto todas aquelas transformações (citadas anteriormente) nas representações de professoras se davam, a Educação Infantil apenas engatinhava, muito timidamente, no cenário brasileiro, através de algumas iniciativas privadas e ainda totalmente voltadas aos cuidados com saúde e higiene infantis.

Mãe espiritual, professora, mestra, professorinha, tia, educadora, profissional do ensino ou trabalhadora da educação?

A questão não seria, pois, perguntar qual ou quais as imagens *mais verdadeiras* ou *mais próximas* da realidade e quais as que a distorcem, mas sim compreender que todos os discursos foram e são igualmente representações; representações que não apenas espelharam essas mulheres, mas que efetivamente as produziram (LOURO, 2007, p. 464).

Sim, essas representações se referem à constituição histórica de identidade de todo o grupo docente, e são válidas para se pensar nessas identidades coletivas em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior. No entanto, cada um desses níveis se caracteriza em um grupo docente com características e especificidades próprias. O que nos leva a questionar com ainda mais força: A quais dessas imagens as *professoras de Educação Infantil* têm sido mais, social e *c convenientemente*, atribuídas? Quais dessas imagens serviram melhor ao propósito de *produzi-las*? Passemos então agora a pensar um pouco nos caminhos que a Educação Infantil têm trilhado para ser como hoje a conhecemos e reconhecemos...

2.2 O Brasil e as Instituições de Educação Infantil

Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma

sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola. (FREIRE, 2010, p.36)

Para começarmos a falar da Educação Infantil no Brasil dentro das Instituições da qual fez parte em determinados momentos da história é preciso compreender melhor como a visão de infância que se tinha (e que se tem!) contribuiu (e contribui) para as transformações ao longo do tempo com relação a mesma. Não é, portanto, possível também que deixemos de lado as condições sociais envolvidas nesse contexto e a forma como se deram os acontecimentos. Toda história está situada em um dado momento, com seus discursos e suas próprias necessidades e localizações sociais.

Segundo Kramer (2011), no Brasil, as iniciativas para cuidado e assistência à infância estiveram ora mais ligadas a iniciativa privada ora mais a do Estado, dependendo do contexto histórico-político em que se estivesse. A autora nos aponta em seu estudo sobre a política do pré-escolar no Brasil, várias informações reunidas sobre o histórico de atendimento a infância em terras brasileiras. Aqui nos interessa mais aquilo que se refere ao período, de fato, de surgimento das instituições onde a infância começa a ser priorizada e por isso nosso momento histórico escolhido trata-se do final do século XIX para o início do século XX onde se começa a perceber com maior força certo interesse público nas questões da infância brasileira.

Cabe dizer ainda que as preocupações com a primeira infância surgiram por motivos de saúde e o número bastante significativo de mortalidade infantil. Assim, desde as primeiras e sutis iniciativas privadas que surgiram, mesmo um pouco antes século XX, todas eram voltadas ao cuidado com a saúde e higiene, e se pautavam em ideias bastante preconceituosas com relação a situação da criança advinda de famílias pobres. Dias (2006) aponta “[...] que as primeiras iniciativas das instituições destinadas aos cuidados da primeira infância tinham como função principal a moralização dos pobres como forma de civilizar a população e trazer o progresso da nação.” (DIAS, 2006, p. 36).

Kramer (2011) fala ainda que alguns discursos da época falavam em “nascimentos ilegítimos” (crianças nascidas de relacionamentos entre escravos ou desses com seus senhores) e “aleitamento mercenário” (que era o caso das amas de leite amamentar crianças brancas), como causas da mortalidade infantil. Segundo a autora, o início do século XX marca uma maior movimentação em torno da puericultura e da escolarização começando a se alterar de fato, havendo uma maior concentração de esforços e iniciativas destinadas a isso. Já em 1899, funda-se no Rio de Janeiro, pela iniciativa privada, o Instituto de Proteção e Assistência

à Infância do Brasil, e que assim, de todo modo, pressionavam a esfera pública a se posicionar quanto a situação da criança brasileira.

[...] o Instituto tinha como objetivos: atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância. (KRAMER, 2011, p. 52).

Segundo a autora, as finalidades a que se destinava o Instituto também servem para identificar a concepção de infância que lhes sustentava na época. A preocupação era então cada vez maior com a estabilidade e o progresso da nação, em detrimento da qual não se podia continuar a fechar os olhos para a situação das crianças, vistas como o futuro da sociedade. E ressalta ainda que a criação do Instituto foi muito próxima à criação de outras instituições como creches e jardins de infância. Em 1908, por exemplo, criava-se a primeira creche popular dirigida aos filhos da classe operária e em 1909, criou-se no Rio de Janeiro, o Jardim de Infância Campos Salles. Kramer (2011) atenta para o fato de que, enquanto no Brasil essas instituições acontecem no século XX, na Europa já existiam creches desde o século XVIII e jardins de infância desde o século XIX.

Mesmo onde essas instituições surgiram antes, como na Europa, já havia desde a criação, uma clara diferenciação entre o que eram as creches e o que eram as pré-escolas. Dias (2006) fala dessa diferenciação e apesar de nosso enfoque aqui ser o caso brasileiro não podemos esquecer os acontecimentos exteriores a nós também nos influenciaram (e influenciam), além do fato de que o ideário pertencente as representações na Educação Infantil foram bastante influenciadas por ideias como as de Froebel e Montessori. A autora, falando então sobre as principais diferenças entre a creche e a pré-escola (depois da criação dos jardins- de – infância que tinham como ideal Froebeliano atender as crianças pobres como forma de suprir suas carências culturais, em uma perspectiva de jogos, brincadeiras e cuidados que se assemelhassem aos cuidados maternos), aponta que foi nessa perspectiva que a pré-escola constituiu-se como um ensino propedêutico, isto é, em preparação para a “verdadeira escola” que viria depois, o primeiro grau. E a creche como assistencialismo principalmente voltado para os pobres no intuito de exercer controle e suprir aquilo que a família não poderia oferecer (cuidados).

Este interesse no cuidado das crianças pobres surgiu principalmente como necessidade econômica, pois não era bom para o país que ocorressem tantas mortes no contexto infantil, por doenças e maus cuidados, assim como ocorreu também no Brasil. No entanto, esta

iniciativa estava ligada à filantropia, caridade dos mais abastados para com a classe mais pobre, em geral aos filhos de trabalhadores ou mesmo crianças órfãs e abandonadas, muito parecido com as iniciativas privadas que rodearam a questão também aqui no Brasil. A autora ainda explicita que as creches primeiramente eram destinadas apenas aos filhos das classes menos favorecidas e também aos filhos de escravos libertos, enquanto que os jardins-de infância eram destinados aos filhos da elite.

E continuando com nosso percurso histórico, voltamos para o ano de 1919, quando cria-se o Departamento da Criança no Brasil. Também por iniciativa do mesmo grupo fundador do Instituto de Assistência à Infância do Brasil, portanto privada, contudo dessa vez deveria estar sob a responsabilidade do Estado. Kramer (2011) ressalta, no entanto, que na prática, o Departamento acabava sendo mantido por recursos privados, sem receber qualquer auxílio estatal. Apesar disso, o Departamento era responsável por importantes funções para a época, tais como:

[...] realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil (arquivo); fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil. (KRAMER, 2011, p. 53).

A imagem que se forma da criança, cada vez mais associada ao futuro da nação, vai sendo mais e mais reforçada como redentora dos problemas sociais. Motivos pelos quais o Estado começa a voltar mais atenção para a causa da criança e a necessidade do cuidado para com ela entra em seus discursos como sendo a solução e “forma de renovação da humanidade”. (KRAMER, 2011, p. 54). E era nessa nova onda de discursos, onde a imagem da criança passava a ser dispositivo ideológico bastante útil ao Estado, que também se tecia novos rumos e ideias para os educadores da época.

Para aquele momento, surgia uma nova necessidade, falava-se em democratização do ensino. Segundo a autora, a “[...] Educação significava possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais.”. (KRAMER, 2011, p. 55). Na década de 20 o movimento da Escola Nova começava então a se formar, fundamentando-se nos princípios da psicologia do desenvolvimento, ganhava forças e seguia também delineando essas novas formas de se pensar a Educação.

Segundo Dias (2006), a escola passava a se legitimar através do discurso científico e os saberes sociais (e sobre o próprio desenvolvimento) que antes estavam em poder família passam a ser vistos como insuficientes. “A escola acumulou funções, já que primeiramente era responsável por ensinar os conhecimentos cognitivos, mas depois do ideário escolanovista

passou a se responsabilizar também pelo desenvolvimento moral das crianças e dos jovens.” (DIAS, 2006, p. 36).

É importante perceber como os discursos foram construindo determinada imagem da instituição escolar, e apesar do movimento da Escola Nova não estar (inicialmente) interessado apenas no atendimento às crianças de 0 a 6 anos, influenciou e modificou concepções que viriam, posteriormente, a acompanhar a Educação Infantil em alguns aspectos até os dias de hoje.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) inicia um outro tratamento à escola maternal e aos jardins de infância, distinguindo-os por faixa etária (2 a 4 anos – maternal e 4 a 6 anos – jardim) e não por condições econômicas, diminuindo o estigma social que destinava à escola maternal as crianças pobres. (DIAS, 2006, p. 43).

Segundo a autora, em São Paulo, por exemplo, a pré-escola, além dos ideais froebelianos, expandiu-se tendo como influência propostas pedagógicas de importantes expoentes escolanovistas, tais como: Dewey, Decroly, Kilpatrick, Montessori e Freinet.

Apesar dessas transformações, que aos poucos iam se dando no pensamento e também no contexto sócio-político da época, a situação do atendimento a infância de 0 a 6 anos ainda continuaria precária por várias décadas. Até aquele momento ainda não haviam verbas sequer razoáveis destinadas a educação pré-escolar e em sua maioria, as crianças eram atendidas apenas por instituições médicas e não educativas e assim, os discursos oficiais seguiam, por um lado enaltecendo a infância e por outro deixando-a à mercê de iniciativas privadas mediante a ausência de legislação que respaldasse tal atendimento.

Com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 4.024/61 (sancionada em 20 de dezembro de 1961) fica estabelecido que a educação “pré-primária” é destinada a crianças de até 7 anos e que deveria ser oferecida por escolas maternas e jardins-de-infância, porém, atribuía a responsabilidade do oferecimento de vagas (“organizar e manter”) às empresas que tinham mães trabalhadoras com filhos dessa idade, resguardando ao governo apenas a função de “estimular” essa atitude e porventura cooperar com parcerias do poder público para com essas instituições. Dias (2006) aponta tal acontecimento como possível conquista que representava de todo modo, “[...] possibilidades de incorporação da educação infantil ao sistema de ensino, pois vinculava-se direitos trabalhistas ao direito à educação.” (DIAS, 2006, p. 44).

No entanto, a Lei 5.692/71 (sancionada em 11 de agosto de 1971 para alterar disposições da anterior), segundo a autora:

[...] exclui a pré-escola como etapa importante da escolarização e acaba atribuindo uma tendência elitista ao discurso que defendia a necessidade de

investimentos para qualificar a Educação Infantil. O descaso das políticas públicas para com o nível infantil justificava-se pela falta de recursos para suprir as necessidades da escola obrigatória e por isso o direito à pré-escola representa um ‘luxo’ e não uma necessidade. (DIAS, 2006, p. 44).

Aos poucos, contudo, os problemas de desempenho encontrados na escola obrigatória passam a ser vistos como carência dos mais pobres e segundo a autora, a Educação pré-escolar é atribuída a função de *compensar* essas carências. A pré-escola passava assim a ser culpabilizada pelos fracassos e problemas que ocorriam nas escolas de 1º grau. Dias (2006) e Kramer (2011) apontam que nesse período, a partir da década de 60, é marcado por influências de organismos internacionais como o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) nas medidas adotadas com relação à políticas de atendimento a criança. Dias (2006) ressalta que enquanto nos países mais desenvolvidos da Europa a criança passava a ser o centro das atenções e isso resultava em políticas mais efetivas para a Educação Infantil, nos países considerados em subdesenvolvimento aconteciam intervenções da ONU (Organização das Nações Unidas) inserindo a Educação Infantil em agendas políticas de desenvolvimento social e econômico. A Educação Infantil passa a ser considerada integrada ao setor social, e tida assim como encarregada por dar assistência à classe trabalhadora.

Segundo Dias (2006) a Educação Infantil começou a expandir progressivamente a partir da década de 70, chegando ao número de 460 mil matrículas em 1972. Contudo, apesar desse crescimento em número, o investimento de recursos era insuficiente o que gerava “desvalorização profissional, sucateamento das escolas e exclusão dos sistemas.” (DIAS, 2006, p. 45). Além disso, o Brasil passava naquele período pela ditadura militar e a autora ressalta que os governos militares deixaram de investir os 11,08% da União, o que resultou em deficiências de difícil reversão para a situação da educação no país.

Os projetos de incentivo e atendimento à criança financiados pelo UNICEF e os próprios discursos oficiais no país permaneciam com o enfoque no desenvolvimento nacional e não visava a criança em suas próprias necessidades e como um ser detentor de direito a educação, o que fez com que a Educação Infantil permanecesse, de todo modo, deixada de lado, fragmentada e desvalorizada. Com todos esses acontecimentos e todo percurso histórico do atendimento à criança pequena ressalte-se que:

O quadro de atendimento à criança no Brasil é constituído por uma rede, cheia de meandros, que envolve três diferentes ministérios: o da Saúde, o da Previdência e Assistência Social e o da Educação [...]. A fragmentação tem como resultado o fato de que ninguém se responsabiliza pelo problema. Em uma área de atuação, outra área é responsabilizada: a “educação” esbarra nas carências alimentares e nas precárias condições de saúde; a “saúde” proclama a importância de formação de hábitos das famílias; a “assistência

social” destaca a necessidade de uma ação educacional... e assim sucessivamente. (KRAMER, 2011, p. 87).

E, portanto, é imprescindível que possamos, a partir desses dados apresentados, refletir sobre a situação atual da Educação Infantil no Brasil, suas especificidades, suas necessidades, e as precariedades ainda existentes em torno dela, mesmo apesar dos reconhecidos avanços. Recordemos que foi apenas com a LDB de 1996 que a Educação Infantil foi, de fato, reconhecida como primeiro nível da Educação Básica, conquista essa que, de todo modo, ainda é bastante recente no Brasil.

Conforme vimos neste breve percurso histórico sobre a mesma, tudo que foi feito durante o trajeto de constituição da Educação Infantil no Brasil nos remete a um jogo de responsabilidades e ideias a respeito do que seria a criança em idade pré-escolar, qual seria a sua função na sociedade e qual o valor real atribuído a esse “atendimento” às crianças pequenas. Ficamos durante muito tempo, *deslizando* de um lado a outro sem respaldo nas políticas públicas educacionais. Ainda que tardia, a mudança na legislação representa um avanço, porém é necessário muito mais que a criação de políticas educacionais (apesar de ser um dos passos necessários), é preciso que continuemos a lutar pela efetivação prática dessas políticas e pelo reconhecimento da importância da Educação Infantil bem como dos professores que nela atuam.

Recentemente o Brasil assumiu mais uma mudança na legislação com a Lei 12.796/2013 que alterou um dispositivo da LDB 9394/1996, tornando o a Educação Infantil de 4 a 5 anos, nível obrigatório e gratuito da Educação Básica. No entanto, apesar da mudança, e do tempo, algumas questões permanecem latentes com relação à Educação Infantil. Ainda é possível que nos façamos algumas perguntas quanto a isso: De que tipo de Educação estamos falando? Que Educação Infantil nós queremos? Para onde temos caminhado de fato? Que professores e que saberes são necessários à prática docente na Educação Infantil? Quem são os professores que estão se formando e *como* estão sendo formados estes professores?

Com essas questões em mente, partimos rumo a reflexões na tentativa de compreender melhor o *lugar* ocupado pelas professoras de Educação Infantil no campo educacional e dentro de seu próprio trabalho...

3 TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Para a elaboração do projeto inicial de pesquisa que orientou a construção desse trabalho, foi necessário que se partisse de algum ponto, além do interesse pela temática, que ainda não estava bem delimitada. Assim, inicialmente, foi realizada uma breve pesquisa no Banco de teses e dissertações da UNESP onde utilizou-se como forma de busca algumas palavras e termos específicos dentro da área que se pretendia investigar, sendo estas:

Educação Infantil - Profissionalização - Profissionalização do Magistério - Trabalho Docente - Profissionalização Docente - Representações Sociais

Essa primeira e breve pesquisa realizada tinha mais a intenção de proporcionar um primeiro contato com a produção acadêmica relacionada a área de estudo na qual se insere este projeto de pesquisa, e a isso serviu muito bem naquele primeiro momento. Posteriormente viu-se a necessidade de realizar uma busca mais sistemática e para a mesma optou-se pelo Banco de teses e dissertações da CAPES, onde foi utilizado apenas um termo chave, sendo este:

Educação Infantil

A opção em realizar essa nova busca deu-se pela necessidade de encontrar mais material para estudo e conseqüentemente melhor afinar nosso problema de pesquisa. Com base naquela primeira busca onde utilizou-se vários termos, mostrou-se mais abrangente e eficaz o termo Educação Infantil e por isso reduzimos a busca a partir do mesmo. Nesta etapa foram encontradas 576 dissertações de mestrado onde aparecia o termo Educação Infantil e dessas, a partir da leitura do título, já foi possível fazer uma primeira seleção das que poderiam interessar para esse estudo. Em seguida, a leitura dos resumos de cada dissertação selecionada restringiu um pouco mais o número de trabalhos, restando apenas 13 dissertações.

As buscas foram realizadas apenas entre as dissertações de mestrado e ainda utilizou como critério de escolha as que tivessem sido realizadas dentro dos últimos dez anos. A partir desses primeiros levantamentos dentro da produção acadêmica e também de outras leituras relacionadas à profissionalização do magistério e da Educação Infantil, algumas categorias teóricas já se tornavam relevantes desde a elaboração do projeto. Eram elas: representação (CHARTIER, 1990), profissionalização (BOURDONCLE, 2000; TARDIF, 2013),

universitarização (BOURDONCLE, 2007; Maués, 2003, SARTI, 2005, 2012, 2013), e bens simbólicos (BOURDIEU, 2005). E a partir daí, outras opções puderam ser feitas e seguiram delineando melhor aquelas intenções iniciais de pesquisa.

As decisões seguintes nos trouxeram ao teor final desse trabalho que, sob uma abordagem qualitativa, realizou-se a partir de entrevistas semi-estruturadas, instrumento escolhido mediante a intenção de *dar voz* aos sujeitos.

Foram realizadas entrevistas com 4⁴ professoras de Educação Infantil, tendo sido convidadas segundo os seguintes critérios: 1) ter cursado o Ensino Superior (Licenciatura Plena) - Esse critério foi elencado principalmente pela intenção de apreender aquilo que essas profissionais, que formaram-se no Ensino Superior para atuarem como professoras, pensam sobre seu papel, lugar e valor na profissão mediante essa exigência de formação - 2) atuar na Educação Infantil com turmas de Pré-Escola (crianças de 4 a 5 anos) - Justamente por conta do valor simbólico atribuído à profissão que buscamos apreender e que com a inserção da Pré-Escola como nível gratuito e **obrigatório** a partir de 2013 mostrou-se uma característica muito relevante para a delimitação e escolha dos sujeitos - 3) ser mulher - já que o grupo profissional focalizado é constituído majoritariamente por mulheres.

Atendendo aos critérios acima elencados foram entrevistadas: três professoras que atuam em escola pública que atende a Educação Infantil e uma professora atuante em escola privada que atende a Educação Infantil. Opção esta que se deu principalmente pelo interesse em conseguir identificar variáveis mais diversas para análise e tentar apreender possíveis significados diferenciados entre a esfera da rede pública e privada de ensino sob o olhar do professor.

Ressalte-se ainda que esse estudo, submetido à avaliação de um comitê de ética, e tendo sido autorizado, procedeu com as devidas providências para a sua efetivação, tais como: 1) Enviar convite (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE) por escrito aos sujeitos de interesse para a pesquisa; 2) Gravar as entrevistas mediante a autorização dos participantes e, neste caso, como todas autorizaram, as entrevistas foram transcritas e devolvidas a cada uma delas para conferência e aprovação; 3) Realizar as entrevistas em locais sugeridos pelos sujeitos entrevistados ou pela estudante-pesquisadora (fora da escola em que lecionam), desde que os mesmos deixassem os sujeitos confortáveis para o diálogo; 4) Esclarecer todos os sujeitos quanto a sua participação na pesquisa, desde os objetivos da

⁴ Quando no projeto de trabalho inicial, a proposta era a de entrevistar 3 professoras apenas, contudo, como as quatro professoras contatadas concordaram em ceder entrevista optamos por não descartar nenhuma delas já que o conteúdo de todas elas juntas nos oferecia ricas possibilidades de reflexão.

investigação até seus possíveis riscos ou benefícios para o sujeito, podendo o mesmo retirar seu consentimento de participação a qualquer momento.

Ressalte-se portanto, que as quatro entrevistadas foram contatadas fora do seu ambiente de trabalho e todas foram esclarecidas sobre o que seria a pesquisa e receberam as entrevistas transcritas para conferência e aprovação.

3.1 Opções metodológicas

Este estudo foi realizado sob uma abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), pode ser melhor definida como uma investigação onde exige-se “que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.”(BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49). Para os autores, a abordagem qualitativa tem enorme preocupação com os “significados”, por isso busca, em sua essência, compreender aspectos relacionados a realidades de forma bastante complexa e de difícil comprovação. Nesta abordagem, a comprovação das hipóteses iniciais não constitui uma preocupação. O que se busca é compreender contextos, relações, sentimentos, representações, significados partilhados entre outras coisas, elementos não quantificáveis mediante “o caráter essencialmente interpretativo da natureza e experiência humanas”. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.70).

No caso do presente trabalho de pesquisa, nosso intuito era mesmo o de caracterizar o papel das professoras de Educação Infantil a partir de suas representações, significados partilhados, de suas próprias percepções sobre si mesmas e seu papel dentro da profissão. Para tanto, a entrevista mostrou-se um instrumento de investigação adequado, uma vez que possibilitaria ao pesquisador *dar voz* aos sujeitos e assim apreender melhor aquilo que pensam sobre si mesmos. Ludke e André (1986) atentam-nos para o fato de que:

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33 e 34).

Para tanto, com base na ideia das autoras, optamos pela realização de entrevistas semi-estruturadas por conta de sua caracterização própria que, segundo Manzini (2004), reafirmando o supra citado e concordando com nossas intenções de pesquisa:

[...] se insere em um espectro conceitual maior que é a interação propriamente dita que se dá no momento da coleta. Nesse sentido, para nós, a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. (MANZINI, 2004, p.9).

Ressalte-se, no entanto, que a linguagem aqui foi entendida de modo ampliado. Ressaltando assim o valor que atribuímos aos registros de gestos e silêncios, e de tudo aquilo de relevante que se no momento de cada entrevista se passou.

Com a realização das entrevistas, os dados que foram reunidos foram analisados a partir de categorias de codificação, que segundo Bogdan e Biklen (1994) só podem ser escolhidas depois de um longo processo que vai desde a busca minuciosa por padrões e tópicos que apareçam nos dados obtidos, até a escolha de palavras ou frases que representem estes padrões e tópicos encontrados.

As categorias de codificação então foram estas palavras ou frases elencadas para representar seus referidos códigos. No entanto, vale ressaltar que aquelas categorias ditas anteriormente e que mostraram-se relevantes desde a elaboração do projeto inicial de pesquisa - Representação (CHARTIER, 1990), profissionalização e universitarização (BOURDONCLE, 2007; Maués, 2003; SARTI, 2005, 2012 2013) e bens simbólicos (BOURDIEU, 2005)- também contribuíram para a análise e reflexão sobre os dados obtidos.

Para identificação de categorias empíricas nos dados reunidos (entrevistas transcritas) o trabalho de análise do material deu-se em 3 etapas: 1) Leitura flutuante: Para Bardin (2011), essa chamada “leitura flutuante” “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. (BARDIN, 2011, p. 126). Etapa importante, pois é a partir dela que é possível formular as primeiras hipóteses sobre o material e prosseguir com leituras cada vez mais precisas e rigorosas sobre o mesmo; 2) Categorização: Esta etapa consiste em classificar os elementos encontrados em categorias que os represente. Segundo a autora tal processo só deve ser feito através da “[...] investigação do que cada um deles tem em comum com os outros.” (BARDIN, 2011, p. 148). Assim, a partir dessa análise, foi possível estabelecer uma categorização por meio da qual os dados foram melhor organizados. A partir dessa organização (por padrões encontrados)

algumas categorias teóricas emergiram e foram eleitas para discutir e analisar melhor os dados obtidos. As categorias foram: saberes docentes, profissionalidade e autonomia.

4 A PESQUISA DE CAMPO

A realização de entrevistas, instrumento de pesquisa escolhido, foi a opção feita para esse estudo por conta do próprio problema de pesquisa. No entanto, aquilo que foi traçado no plano inicial começa a se construir, de fato, quando nos vemos diante do inesperado. Nesse caso, a parte mais angustiante do *fazer* a pesquisa, o momento que não está passível de ser controlado, é justamente o *ir ao encontro* dos sujeitos.

Essa etapa do trabalho consistiu, essencialmente, nas escolhas e decisões que se foram tornando necessárias a cada novo passo que se dava. Sendo assim, ao iniciar essa etapa precisávamos partir de algum ponto. Não tínhamos nada! Isto é, precisávamos decidir *onde procurar*, *quem procurar* e *como procurar*, as três perguntas chaves daquele início de trabalho.

4.1 Passos e impasses

Onde procurar?

Optamos por buscar pelos sujeitos da pesquisa através das próprias escolas - seus locais de trabalho - por assim vermos uma melhor forma de estabelecer um primeiro contato. Assim, fizemos uma primeira lista de escolas, incluindo já as públicas e privadas que poderiam ser procuradas.

Quem procurar?

Quando resolvemos delimitar melhor os sujeitos a serem entrevistados, pensando nos objetivos da pesquisa, escolhemos alguns critérios que pudessem aproximar ainda mais os sujeitos entrevistados de nosso problema de pesquisa. Assim, decidimos procurar por professoras que não tivessem cursado o magistério anteriormente à graduação e que também tivessem se formado nos últimos dez anos ou quinze anos em cursos superiores de Pedagogia.

Nossa intenção foi a de situar melhor a identidade dessas professoras que já adentraram a profissão docente em um período mais significativo para a profissionalização do magistério. Assim, delimitamos o tempo em que se formaram e a formação como critérios para escolha dos sujeitos. Optamos por essas professoras que seriam para nós a “geração

formada pós-LDB/96” excluindo as que se formaram no magistério no intuito de captar melhor a identidade dessa nova geração de professoras que não apenas se formaram mediante a nova exigência da lei mas que também formaram-se sob um novo aspecto da profissão, dentro do surgimento de um possível novo status social para a categoria profissional.

Como procurar?

O “*como*”, a princípio, não apresentava grandes dificuldades. Na verdade, era bem simples em nosso planejamento: Fazer o contato com a escola e através da escola encontrar as professoras. No entanto, essa parte do trabalho acabou se mostrando mais delicada do que nos pareceu inicialmente. Nossa decisão inicial foi a de ir até as escolas e através do diálogo com a gestão encontrar as possíveis professoras e conversar com as mesmas convidando-as para participarem da pesquisa. No entanto, não foi tão simples como esperávamos e precisamos alterar nossas *rotas de pesquisa*.

Depois de elencados os critérios para a procura dos sujeitos e a forma como se daria essa busca, parti ao encontro das escolas. Assim, as primeiras dificuldades começaram a aparecer.

Comecei então visitando algumas escolas privadas. Na primeira escola que procurei fui bem recebida, porém não havia professoras que não tivessem feito magistério. Tratava-se de uma escola bem pequena e segundo a gestora, todas as professoras haviam feito magistério e apenas algumas tinham curso superior de Pedagogia ou estavam ainda cursando. Parti então para outra tentativa.

Na segunda escola que visitei, também uma escola bem pequena, aparentemente do tamanho de uma casa, também encontrei a mesma resposta. Nesse caso, conversei no portão da escola com a gestora (que no caso é também a proprietária da escola) onde eu rapidamente expliquei sobre a pesquisa e lhe perguntei sobre a possibilidade de entrevistar alguma professora. No entanto, ela logo me disse que a única professora que havia na escola era a mãe dela (professora já aposentada), formada apenas com o magistério. Disse-me ainda que a escola é muito pequena, contando apenas com 28 crianças no total. Observei que a escola dizia, em uma placa, que oferecia vagas desde o berçário até a Pré-escola, deduzi então que poderiam ser 28 alunos em idades diferentes e supostas turmas diferentes. Agradei a atenção e me despedi.

A terceira escola em que fui, precisei ir até lá três vezes, mesmo depois de ter ligado na escola e combinado o horário em que iria até lá. Foi bastante difícil o diálogo com essa

escola, pois se mostrou bastante fechada. A gestora ou coordenadora sequer me atenderam no portão da escola ou me deixaram entrar. A secretária me atendeu no portão, pareceu não compreender muito bem o que eu estava lhe explicando e entrava a cada nova dúvida para perguntar para a diretora aquilo que eu perguntava, depois voltava e me respondia. Terminei agradecendo a ajuda e indo embora, pois que vi que seria impossível.

A maior dificuldade identificada nas tentativas de diálogo com as escolas privadas é que sempre era necessária a ‘autorização’ da direção da escola (normalmente, os próprios proprietários da escola) para que se converse com as professoras. Por vezes, a própria direção queria indicar o horário em que a professora poderia ser entrevistada. A fala mais comum era: “A tarde eu posso liberá-la para você conversar com ela”. Quando tentava explicar que a entrevista não precisaria ser realizada na escola e que só conversaria rapidamente com uma professora para lhe convidar para participar, a impressão dada era a de que a escola se fechava-se ainda mais. Aparentemente, o fato de a entrevista ser fora do horário de serviço e longe das paredes da escola ser um critério de pesquisa causou certo desconforto, especialmente para as equipes gestoras.

Também não foi muito diferente quando procurei as escolas públicas. A dificuldade de encontrar professoras que atendessem aos critérios elencados também foi um fato, e além disso encontrei outro empecilho que a princípio não havia me dado conta de que pudesse existir. Quando fui até as escolas públicas, (fui pessoalmente a três) todas me apontaram para a necessidade de que se pedisse uma autorização da secretaria para que eu entrasse na escola para convidar as professoras para serem entrevistadas. Assim, fui até a secretaria para ver o que seria necessário para que isso pudesse ser feito, contudo, acabei por concluir que se fosse por estas vias talvez a pesquisa pudesse ser prejudicada. Uma das exigências para que houvesse a autorização era a de que eu entregasse uma cópia do projeto de pesquisa para a secretaria e eles é quem entrariam em contato com as escolas, enviariam meu projeto para as equipes gestoras e elas então, se concordassem, solicitariam que às professoras participassem. Com receio da forma como tudo isso se daria e de que esse modo de chegar aos sujeitos trouxesse impactos indesejáveis para a pesquisa, preferi optar por outras formas de encontrá-los sem precisar diretamente da escola. Se seguisse por essa via de esperar pela autorização, além de ter de esperar ainda um bom tempo para o início das entrevistas ainda poderia ter de ceder quanto a realização das entrevistas nos locais de trabalho das professoras.

Esse desconforto com relação ao local de realização da entrevista não havia sido previsto por mim, na verdade, cheguei a pensar que justamente esse critério de realização fora

da escola e do horário de serviço poderia ser um fator de maior compreensão por parte das escolas.

A partir daquele momento, decidi que encontraria outras formas de entrevistar os sujeitos, sem que para isso precisassem de uma autorização da gestão (no caso das escolas privadas) ou da secretaria (no caso das escolas públicas). Comecei então a estabelecer contatos com pessoas que trabalham em escolas de Educação Infantil, a pedir indicações e através de outras formas de contato, como telefone e e-mails pessoais é que encontrei essas professoras para entrevistar. Foi mais trabalhoso, pois se tratava mesmo de um trabalho de investigação, que exige bastante flexibilidade e habilidade de convencimento, contudo se mostrou bem pertinente a realização da pesquisa, especialmente pelo fato de que dessa forma pareceu-me ficar mais assegurada a liberdade de expressão dos sujeitos, sem que se preocupassem com possíveis cobranças e/ou satisfações no ambiente de trabalho. Mesmo assim, esse pequeno imprevisto implicou em uma alteração do plano inicial de pesquisa com relação à quantidade de sujeitos entrevistados, posto que inicialmente nossa proposta era a de entrevistar 6 professoras, onde pelo menos duas delas seriam de escola privada de Educação Infantil.

Tendo de ter sido alterado os caminhos percorridos até os sujeitos e devido a todo o atraso e dificuldades de encontra-los que isso acarretou, fomos obrigados a encerrar a pesquisa de campo e utilizar apenas 4 entrevistas para análise. É importante ressaltar, contudo, que na realidade foram realizadas 5 entrevistas, e que inclusive a entrevista “descartada” já havia sido enviada no relatório parcial dessa iniciação científica. Acontece que quando nos debruçamos sobre as entrevistas para analisá-las concluímos que aquela entrevista trazia dados bastante distintos das outras por conta da professora entrevistada atuar na Educação Infantil como professora de Música e não como professora de classe (fato esse que só se revelou durante a realização da entrevista, pois a entrevistada não havia informado isso quando a contatei anteriormente). Essa variável, sob nossa percepção, a colocava em um *lugar* (do ponto de vista simbólico) diferente das outras e até mesmo *de fora*, se encaixando muito mais como uma professora *especialista* do que como professora da Educação Infantil. Inserir-la na análise traria elementos interessantes, contudo, tornaria o trabalho mais denso e exigiria um tempo de estudo do qual não dispúnhamos devido ao atraso com relação à própria realização das entrevistas. Sendo assim, optamos por arquivá-la e trabalhar apenas com os dados obtidos através das outras 4 entrevistas que, mesmo em número reduzido com relação à nossa proposta inicial, trouxeram muitos elementos para análise e reflexão.

Tentando ainda enxergar com o *olhar da pesquisa*, a realização das entrevistas mostrou-se um momento de reflexão das professoras entrevistadas sobre sua própria *profissionalidade* e seu lugar na *profissão*, elemento esse que considero ter tido extrema importância para a construção dessa investigação.

4.2 As professoras entrevistadas

As 4 professoras entrevistadas formaram-se em Pedagogia no curso oferecido pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), e nenhuma delas possuía alguma formação anterior referente à docência, como seria o caso dos antigos cursos de magistério. Algumas características de formação e tempo de serviço, no entanto, distinguem-nas umas das outras. Apresentaremos brevemente alguns detalhes sobre cada uma delas e sobre a realização das entrevistas.

4.2.1 Clarissa

A entrevista de **Clarissa**⁵ aconteceu no dia 20 de maio de 2014, às 9h 30min na UNESP, Campus de Rio Claro. Cheguei até ela, por conta de uma pequena pesquisa que fiz na internet onde procurava escolas municipais de Educação Infantil para que pudesse ir em busca de professoras e nesta busca acabei me deparando com o blog da atual escola em que ela trabalha. O blog fornecia muitas informações sobre a escola, desde projeto pedagógico até a formação dos profissionais que atuam na escola e foi aí que, procurando por professoras que atendessem aos critérios elencados para escolha dos sujeitos, identifiquei-a como única possibilidade naquela instituição. Reconhecendo seu nome por conta da sua participação em um curso de extensão oferecido pela Universidade resolvi contatá-la através do mesmo.

Logo que me apresentei e lhe falei rapidamente sobre a pesquisa ela prontamente se dispôs a contribuir com sua fala mostrando-se inclusive solidária em me apresentar outros possíveis sujeitos. Na semana seguinte aquela nossa primeira conversa rápida, nos falamos novamente por telefone onde acertamos a data e local da entrevista. Por sugestão dela mesma, optamos então por utilizar o espaço da Universidade posto que o mesmo seria mais viável para ela devido às suas vindas ao campus por conta curso de extensão do qual fazia parte.

⁵ Os nomes atribuídos às professoras são todos fictícios e foram escolhidos aleatoriamente não tendo nenhuma relação com a realidade de cada uma delas.

Utilizamos uma sala do departamento de educação, que é uma sala reservada e razoavelmente silenciosa. Assim, a entrevista transcorreu bem; conforme esperado, sem interrupções ou ruídos que viessem a prejudicar seu andamento, totalizando uma hora de entrevista gravada.

Clarissa, formou-se em Pedagogia no ano de 2012, tendo atuado desde o início de 2013 em escola da rede municipal de Educação. Além disso, também já havia atuado como monitora de Educação Infantil durante o ano de 2012 (enquanto cursava o último ano de faculdade) em instituição privada de Educação Infantil. No momento da realização da entrevista a professora estava cursando seu segundo ano de mestrado acadêmico (em Educação) na mesma instituição em que se formou em Pedagogia, tendo ingressado no mesmo logo após o término da graduação.

4.2.2 Helena

A entrevista de **Helena** aconteceu no dia 17 de junho de 2014, às 20h 00min em sua própria residência, em Rio Claro.

O primeiro contato estabelecido com Helena foi através de e-mail, depois de uma colega minha, que trabalha na mesma escola em que ela, ter me indicado seu nome e e-mail e feito uma ponte entre mim e ela comentando sobre meu interesse em entrevista-la. Escrevi para ela que prontamente concordou em participar da pesquisa e combinamos essa data para a mesma, que a pedido dela, aconteceu em sua casa.

Utilizamos o espaço da sala da casa dela, local que considero ter sido bastante conveniente para que ela se sentisse mais a vontade para falar. A entrevista transcorreu bem, sem interrupções e totalizou trinta e oito minutos de entrevista gravada.

Helena, concluiu o curso de Pedagogia no ano de 2009, e atua na rede municipal de Educação Infantil há cinco anos. Em seu último ano de graduação, trabalhou como auxiliar de professora em escola privada de Educação Infantil, portanto além do estágio curricular obrigatório estabeleceu contato com a Educação Infantil antes de formar-se e assumir sala como professora. Além da graduação possui uma pós-graduação (lato senso) em gestão escolar que cursou em Instituição de ensino superior privada.

4.2.3 Polyana

A entrevista de **Polyana** aconteceu no dia 17 de setembro de 2014, às 20h 00min no campus da UNESP, em Rio Claro.

O primeiro contato que fiz com a professora também foi através de e-mail, depois da indicação de uma das professoras entrevistadas anteriormente que me passou seu contato. Ao contatá-la, prontamente se dispôs a ceder a entrevista e esta aconteceu dentro da UNESP por opção da professora que se dispôs a ir até o campus e encontrar-me. A entrevista ocorreu com tranquilidade, sem nenhuma interrupção que pudesse lhe atrapalhar o andamento.

A professora formou-se em Pedagogia em 2011. Atua em escola privada como professora desde o início de 2014, no entanto tem atuado na mesma escola desde 2010, primeiro realizando estágios remunerados (extracurriculares durante o curso de Pedagogia), e depois como auxiliar de professora (contratada) no ano de 2012 e 2013. Além disso, atuou no ano de 2013 também na rede municipal de ensino como professora, mas deixou a rede para dedicar-se apenas ao cargo de professora na atual escola em que trabalha. Atualmente está cursando pós-graduação (lato senso) em psicopedagogia em Instituição privada de ensino superior.

4.2.4 Elis

A entrevista de **Elis** aconteceu no dia 11 de novembro de 2014, às 20h 30min no campus da UNESP, em Rio Claro.

O primeiro contato com ela foi através de e-mail, depois de um colega, comum entre nós, que trabalha na mesma escola em que ela, ter me indicado seu nome e e-mail. Escrevi para ela que prontamente concordou em participar da pesquisa e combinamos essa data para a mesma, que sugerido por ela, aconteceu no campus da UNESP.

Utilizamos o espaço de uma sala da biblioteca do campus, local que considero ter sido bastante tranquilo. A entrevista transcorreu bem, sem interrupções, conforme o esperado, totalizando quarenta e um minutos de entrevista gravada.

Elis, concluiu o curso de Pedagogia em 2012 e está atuando como professora de Educação Infantil na rede municipal desde novembro de 2013. Atuou por alguns meses como professores em escola privada de Educação Infantil no ano de 2013 antes de ingressar na rede municipal. Além disso, seu único contato com a Educação Infantil, fora o estágio curricular obrigatório, foi como auxiliar de professora de berçário em uma escola privada durante seis

meses em seu primeiro ano no curso de Pedagogia. Não cursou nenhuma outra formação ligada à docência desde o término da graduação.

5 TECENDO UMA ANÁLISE

A realização do presente trabalho possibilitou a identificação de aspectos que, na ótica das professoras entrevistadas, estão implicados no trabalho docente na educação infantil hoje. Tais aspectos dizem respeito a singularidades da docência nesse nível de ensino, desde a formação inicial (acadêmica) dos professores, sua inserção profissional, até suas condições de trabalho propriamente ditas. É importante destacar que alguns elementos emergiram dos depoimentos com maior força e ganharam contornos mais bem definidos quando trazidos para as discussões teóricas que já vem sendo construídas há algum tempo na área de estudos sobre a docência. Nesse sentido foi possível tecer relações entre aquilo que as professoras têm *falado* sobre o seu próprio trabalho e aquilo que vem sendo discutido na área há algum tempo.

Existe, no entanto, um elemento específico que foi identificado como central na fala das entrevistadas, pois mostrou-se repetidas vezes e de forma bastante significativa. Mesmo quando dito de diferentes formas terminava por ecoar como única voz... voz essa que veio reafirmar a importância de compreendermos *efetivamente* a complexidade dos **saberes docentes** e de reconhecê-los em suas especificidades; Parece-nos que essa voz tem ressoado em tons de *reinvidicação*!

E o que diz essa voz? Que reinvidicações ela faz?

5.1 Saberes docentes: fala professora!

Em seus depoimentos, as professoras entrevistadas se remetem aos fatores que compreendem e aceitam como partes importantes de sua própria formação e que correspondem àquele saberes que mobilizam no trabalho na ação diariamente. É perceptível nesses depoimentos, contudo, uma visão fragmentada de formação, motivo pelo qual nosso olhar se voltou com ainda maior interesse para as representações das professoras relativas ao lugar que atribuem para si mesmas na profissão docente, a partir da percepção que revelam sobre seus saberes, suas práticas e sua própria formação. Foi possível captar assim uma ideia importante que se mostrou frequente e de singular *força* nos depoimentos. Tal ideia pode ser mais bem exemplificada na fala de Helena:

Eu acho que, acho não, tenho certeza que a graduação me passou toda a base, a base teórica... Claro que a teoria é uma e a prática é outra mas elas andam juntas... A graduação eu acho que me deu a base mesmo pra eu

chegar na escola e atuar. Embora você vá aprender ali na prática... mas depois de um tempo que você já está mais estabilizada na prática, você começa a relembrar a teoria. Porque você vivencia coisas e aí você tem que resolver algumas coisas ali mesmo no dia a dia com as crianças... (PROFESSORA HELENA)

Há uma clara identificação dicotomizada entre teoria e prática. Ambas são vistas como esferas distintas, apesar de complementares. E essa visão fragmentada demonstra-se com bastante clareza nessa fala e em outras. As professoras estão conscientes de seu trabalho e da importância dos conhecimentos teóricos, contudo, a universidade é vista como algo distante da escola, idealizadora de práticas e a escola o *lugar das práticas*! A instituição universitária e a instituição escolar, dessa forma, são vistas como espaços opostos apesar de complementares. Tal dicotomia parece ter se estabelecido dentro das representações sobre a profissão docente fortalecendo a premissa de que teoria e prática são coisas totalmente opostas.

É possível perceber, no entanto, que essas representações mostram-se, de todo modo, bastante afinadas com o modelo acadêmico de formação universitária oferecida atualmente aos nossos futuros professores. A universidade e a escola estão, de fato, distantes e por vezes em uma relação de opressão da primeira para com a segunda já que quem legitima e controla os saberes do corpo docente é a instituição universitária e não o próprio corpo docente. Para Tardif (2010), “[...] a relação entre esses dois grupos obedece, de forma global, a uma lógica da divisão do trabalho entre produtores de saber e executores ou técnicos.” (TARDIF, 2010, p. 37) O autor esclarece ainda:

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e de ensino. Nos outros níveis do sistema escolar essa separação já foi concretizada há muito tempo, uma vez que o saber dos professores que aí atuam parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos. (TARDIF, 2010, p. 35)

Conforme o autor aponta e como pode ser constatado no depoimento das professoras entrevistadas, há a necessidade de reconhecer na prática um espaço também formativo e, portanto, reconhecer-lhe como fonte de um saber específico que só pode estar presente *na prática* da profissão. O formato de formação de professores em que as instituições universitárias têm se constituído não atribui a escola e aos próprios professores lugar definido nos processos de elaboração e circulação dos saberes que eles mobilizam em sua ação no exercício da profissão. E esse modelo parece contribuir para uma aparente *disputa* entre a

teoria e a prática, como se ambas pudessem estar dissociadas de alguma forma no trabalho docente. O que vemos então, é que o modelo de formação (acadêmico-universitária) de professores tem contribuído fortemente para as representações profissionais dos mesmos e na qual essa visão fragmentada do trabalho docente tem servido de pano de fundo a constituição da identidade docente.

Tais representações que se fazem presentes nos depoimentos reunidos parecem ancoradas nos princípios de uma *racionalidade técnica* (GÓMEZ, 1997), segundo a qual o profissional seria aquele que interiorizou conhecimentos e regras científicas e consegue aplicá-las na prática mediante a resolução de problemas que se vão apresentando. Dessa forma, nota-se que o que permanece priorizado é a mesma hierarquização anunciada anteriormente entre teoria e prática, reforçando a aparente *disputa* entre ambas. Note-se ainda que nessa perspectiva, o professor está afastado da função de pesquisa e produção de saberes, e a ele apenas está relegada a função de aplicação e transmissão de conhecimentos previamente 'descobertos', selecionados e devidamente teorizados.

Em alguns momentos essa 'disputa' aparece com bastante ênfase nos depoimentos , como nesse caso quando a professora falava das professoras mais experientes na profissão:

As mais antigas eu acredito que elas tenham uma bagagem muito grande de experiência, talvez elas não estejam tão por dentro da teoria, não digo todas, às vezes tem algumas que fazem cursos até hoje e que sabem bem sobre a questão teórica, então não estou generalizando não essas professoras mais velhas de profissão. Bom, com as mais novas tento ajuda-las e com as mais velhas de casa, como a gente fala, eu tento sempre buscar conhecimentos com elas porque... mesmo com aquelas que não têm uma teoria tão boa, elas têm muito da prática e às vezes eles conseguem fazer uma aula onde as crianças se sintam tão melhores do que aquela que sabe mais da teoria mas não têm uma prática bacana com as crianças ... (PROFESSORA HELENA)

A professora revela reconhecer a importância da experiência e da prática profissional, mostrando a percepção de que há certos tipos de saberes que se constituem *na e pela ação*. Por outro lado, ela também acentua de maneira clara a mesma divisão apontada por Tardif (2010) e melhor explicada a partir do modelo da *racionalidade técnica* (GÓMEZ, 1997). Isto é, ela identifica que mesmo quando não há uma “teoria tão boa” existem saberes importantes acumulados pela experiência, e, no entanto, nós podemos nos questionar se é possível, de fato, que estes saberes estejam tão separados assim na ação de um professor...

Afinal de contas o que faz do professor um profissional? Não é o conjunto de saberes que ele possui sobre seu trabalho? Uma dimensão desse trabalho pode estar presente sem a outra? Pode existir experiência profissional sem teoria que a fundamente e pode existir saber teórico sem uma prática que o sustente? Se compreendemos a docência como uma atividade

complexa, cheia de dificuldades e especificidades, porque não concebemos a ideia de que a mesma constitui-se de forma complexa e sendo assim não a assumimos em todas as suas dimensões? É nesse sentido que podemos assumidamente dizer que o saber docente é um saber *plural* (TARDIF, 2010) e que:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2010, p.36).

Tardif (2010) descreveu de forma mais clara e definida esses saberes, que segundo ele, compõem o conjunto dos saberes docentes. O autor define esses saberes em cinco categorias: Saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes da formação profissional; saberes pedagógicos e saberes experienciais. Aqui, parece-nos importante trazer uma breve definição de cada um deles para ajudar-nos na reflexão acerca dos saberes docentes, portanto começemos com os **saberes disciplinares**, que para o autor: “São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.” (TARDIF, 2010, p.38). Os saberes disciplinares tratam-se daqueles conhecimentos socialmente construídos e sistematizados sob a forma do que conhecemos hoje por disciplinas, tais como a matemática, geografia, artes, entre outras e que são selecionados pela instituição formadora de professores, normalmente as universidades.

Já os **saberes curriculares** seriam aqueles saberes objetivados nos programas escolares propriamente ditos, nos quais estão expressos os objetivos e conteúdos selecionados pela escola como “[...] modelo da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” e que os professores normalmente apreendem e aplicam. (TARDIF, 2010, p. 38).

Os **saberes da formação profissional e os saberes pedagógicos** poderia se dizer que são oriundos ambos da formação profissional, contudo o autor divide-os explicando melhor cada um deles. Para ele, os saberes da formação profissional referem-se aos saberes produzidos pelas ciências da educação sobre o ensino e o próprio professor. Sendo assim, o autor explicita ainda que pelos menos algumas dessas ciências “[...] não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor.” (TARDIF, 2010, p.37). Já os saberes pedagógicos seriam aquele que se mostram sob a forma de concepções ou doutrinas e que provêm de reflexões sobre práticas educativas, contudo, tratam-se de “[...] reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.” (TARDIF, 2010, p. 37). Segundo o

autor, esses saberes acabam sendo incorporados à formação profissional e fornecem tanto arcabouço ideológico à profissão como algumas técnicas e/ou formas de saber-fazer.

Quanto aos saberes experienciais:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (p.38-39)

Segundo o autor esses saberes acabam sendo socialmente considerados “de segunda mão”, pois não são produzidos e legitimados pela própria profissão docente. Tal fato resulta em uma relação onde os professores se tornam apenas transmissores de saberes e não produtores dos mesmos. “Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela.” (TARDIF, 2010, p. 41). O autor nos provoca a pensar sobre a formação de professores e a forma como os saberes dos próprios professores têm estado deslegitimados, simplesmente porque não partilham da mesma lógica da produção de saberes acadêmico-científicos.

Há uma lógica aplicacionista estabelecida nessa relação entre universidade e escola, pois espera-se que em um ambiente se produza e em outro se aplique! Que alguns pensem e outros executem... Tal constatação nos coloca de frente com o problema: Professora ou *executora*? Essa pergunta parece radical e de fato o é, contudo a radicalidade da pergunta nos contesta e nos leva diretamente a uma reflexão mais crítica diante da realidade sobre a forma como está sendo feita, de fato, a formação de professores. É claro que a realidade é muito mais complexa que essa constatação, e que os professores estão (e têm estado) a produzir saberes em suas salas de aula cotidianamente. A questão é pensarmos o quanto se perde enquanto se está em uma lógica como essa apontada por Tardif (2010) e que por sinal, tem sido a lógica mais comum em nosso meio.

Tardif (2010) ainda sugere que essa distância existente entre o corpo de saberes e a prática profissional docente, de certa forma, caracterize-se em uma relação de alienação entre os mesmos. Segundo o autor, o que ocorre é que os professores sofrem uma desapropriação desses mesmos saberes já que estes não são produzidos e nem controlados por eles, apesar de integrarem sua prática diária.

Ainda sobre os saberes experienciais:

Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para

melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2010, p. 49)

Tradif (2010) ressalta que os condicionantes do trabalho docente, por seu contexto amplo de interações, se difere muito dos condicionantes de outras profissões e isso é fator importante para compreender a forma como se dá a formação docente no âmbito de sua própria prática. Estabelecendo uma comparação ao trabalho do cientista e do técnico, ele explica:

O cientista e o técnico trabalham a partir de modelos e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração desses modelos. Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. (TARDIF, 2010, p. 49)

Tal afirmação nos coloca novamente de frente com a questão da complexidade do trabalho docente e aponta para a necessidade de reconhecermos a prática profissional também como espaço de formação. Essa tomada de consciência, a de reconhecer a prática profissional como local de formação docente, se faz cada vez mais necessária- e sem com isso retirar a valorização de outros saberes que se dão em momentos distintos (como os saberes produzidos por outras ciências humanas tais como a sociologia, a filosofia e a psicologia na formação inicial, por exemplo)- pois seria um passo para reconhecimento da escola como local de formação e a experiência vivida passível de ser compartilhada e melhor refletida em espaços coletivos de formação entre os próprios professores.

Se é preciso o reconhecimento de que há uma dimensão prática e que essa gera um saber da experiência, ao mesmo tempo é preciso que reconheçamos que esse mesmo saber só se dá, efetivamente, através de uma prática reflexiva *na* e *sobre* a ação. Essa compreensão- que é também uma preocupação- aparece também nos depoimentos das professoras quando falam sobre os estágios obrigatórios realizados no curso de Pedagogia:

[...] eu fiz sempre estágio extracurricular... e acho que isso me ajudou também com as reflexões da faculdade...é...porque eu estava na Escola no dia a dia. Diferente dos estágios da faculdade, nesses, você acaba vendo o ano letivo inteiro então, o desenvolvimento das crianças do começo até o fim, as burocracias, os problemas, como que se organiza, a relação com os pais... eu acho que você tem uma visão maior nisso e às vezes eu tentava fazer as reflexões com as coisas da faculdade mas, se eu também não tivesse feito nada disso, teria passado em branco com os estágios da faculdade, que foram positivos só que eu acho que pouco tempo; acho que poderia ter tido

mais tempo. [...] essa questão de estar imerso na prática e fazer as reflexões vai pra quem tem mais interesse né. E acho que talvez falte esse trabalho, de reflexão sobre a prática mas, daí teria que mudar o formato. (PROFESSORA CLARISSA)

Ela demonstra certa insatisfação com o modelo de formação inicial, assumindo para si mesma que se não tivesse realizado estágios extracurriculares não teria tido a mesma possibilidade de contato e reflexão sobre a realidade da escola. Esse dado nos sugere questionar, para além da importância da reflexão *sobre* e *na* ação, em que circunstâncias ou contextos a inserção profissional inicial tem se dado de fato. No caso de Clarissa (como também é o caso das outras professoras entrevistadas), os estágios extracurriculares que realizou (todos) se deram em instituições privadas de ensino; prática essa muito comum já que as instituições públicas de ensino normalmente não recebem estagiários com remuneração, restando a ela apenas o contato com os futuros professores através dos estágios obrigatórios, que como a professora aponta, se dão em períodos de tempo muito restritos se comparados ao tempo em que pôde estar imersa em estágios extracurriculares em instituições privadas. É claro que esses estágios extracurriculares se dão de forma diferente dos estágios obrigatórios, pois se caracterizam por contratos de trabalho para a prestação de serviço e não assumem nenhum compromisso formal para com a formação desses futuros professores. No entanto é sabido que eles *formam-se* também nesses espaços, ainda que sem supervisão formal de nenhum professor universitário como no caso dos estágios obrigatórios.

Chama-nos a atenção na fala da professora Clarissa o fato de justamente ela apontar que foram esses estágios extracurriculares que lhe possibilitaram fazer alguma “reflexão com as coisas da faculdade” e que do contrário, apenas com os estágios da faculdade, “teria passado em branco”. A força dessa fala revela a frustração da formação inicial com relação à inserção na prática profissional mediante essa distância existente entre escola e universidade, estampa os limites impostos pelo modelo de formação inicial e escancara a fragilidade do início da construção dessa identidade profissional, que como ela mesma aponta “vai para quem tem mais interesse”. Isto é, em se tratando da formação de professores (acadêmico-universitária), em uma universidade pública, que se pressupõe estar comprometida principalmente com a educação básica pública, ainda é possível questionar se a inserção profissional inicial está ficando mais a cargo dos interesses individuais daqueles que estão se formando (e das instituições que recebem estágios extracurriculares) do que da instituição que se compromete a formá-los efetivamente.

No caso de Clarissa, sob seu ponto de vista, os estágios extracurriculares lhes foram positivos, pois lhe possibilitaram ver o dia a dia da escola, mas e nos casos de alunos que não

tiveram a mesma possibilidade? E para os que não fizeram estágios extracurriculares ou fizeram em condições precárias?

Esses questionamentos não têm a intenção de nos subjugar a um pessimismo irremediável com relação à formação inicial de professores, mas tem sobretudo o caráter de provocar-nos quanto às representações produzidas e reproduzidas por esse modelo e sobretudo trazer à tona as percepções que emergiram dos depoimentos das professoras quanto ao modo como enxergam seu próprio trabalho e formação.

Depois dessa breve contextualização e sequência de questionamentos, retomemos então a ideia mais flagrante na fala de Clarissa, quando nos coloca de frente com a questão da *reflexão*. Ao dizer que os estágios extracurriculares também a ajudaram com as reflexões da faculdade, o que podemos perceber é que na verdade, a prática vivenciada no estágio, isto é, o dia a dia, as dificuldades, as burocracias internas, entre outras coisas descritas por ela, trouxeram sentido às reflexões que *já* eram feitas na faculdade. As reflexões feitas na faculdade, contudo, são de ordem diferente daquelas que são possibilitadas pela prática, e apenas por ela.

Zeichner (2002), contribui para essa discussão ao explorar o conceito de prática reflexiva. Para o autor, se a reflexão está presente no contexto de trabalho do professor então é preciso que reconheçamos que neles também reside a capacidade de produção de novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem, legitimando o fato de que essa produção não seja propriedade privada de instituições como a universidade ou centros de pesquisa científica. Nesse sentido, o autor aponta um caminho para o necessário reconhecimento de que os professores também “[...] possuem teorias”. (ZEICHNER, 2002, p. 34).

A partir dessa ótica fica mais fácil compreender de que forma a divisão do trabalho (TARDIF, 2010; CONTRERAS, 2012) entre produtores de saberes e executores tem orientado muitas vezes a compreensão sobre o que é teoria e o que é a prática, servindo muito bem ao propósito de mantê-las, propositadamente ou não, distantes uma da outra negando assim, de alguma forma, a natureza mesma do trabalho docente em sua integralidade. A questão é: Será que os professores também não produzem teorias em seu trabalho? Eles não produzem conhecimentos e saberes?

E de novo prevalece uma dicotomia entre teoria e prática:

É assim... no nosso curso a gente tem bastante teoria né. E práticas... é pouco mesmo. E eu acho que é o que costuma ser porque tem os estágios mas mesmo assim eles não são suficientes e de qualquer forma eles nunca vão ser porque você nunca vai poder estar sozinha com uma turma. Por mais que você dê a aula, sempre vai estar a professora da turma. Você não cria um vínculo porque é o que? Uma semana seguida ou então uma vez por

semana durante o semestre. E você não tem as responsabilidades, você não tem ideia de toda a responsabilidade que tem um professor, na verdade. Por mais que seja lido nos textos, discutido... E a própria prática... O que fazer quando você é a professora ali com eles? (PROFESSORA ELIS)

Mas nesse caso, a professora Elis nos traz um elemento a mais. Ela faz uma afirmação bastante enfática sobre sua hipótese de que nunca qualquer estágio será suficiente para preparar completamente um professor, para torná-lo de fato professor. Isto porque o estágio não teria essa função e porque, de todo modo, ele não é capaz de colocar o sujeito no *lugar* que é o do professor! Há clareza a esse respeito em seu depoimento e ela enfatiza a dimensão formativa da prática que *irá* se construir ao longo da carreira docente. Contudo, nesse mesmo depoimento é possível perceber como teoria e prática permanecem afastadas e como os saberes produzidos *na sala de aula* pelo professor não são considerados pela professora como *teoria*...

A professora Elis assume que no curso se tem bastante teoria e pouca prática e é nesse ponto que a sua fala e a da professora Clarissa nos leva de novo ao mesmo ponto: E a reflexão sobre a ação? Que espaço ela tem nesse momento da formação inicial? Alguém poderia dizer que esse não é o momento para isso, que esse tipo de prática poderia ficar para depois, no dia a dia da profissão... Mas será que essa também não é uma prática a ser aprendida, exercitada, incentivada?

Outros autores também escrevem sobre essa ideia e têm fortalecido as crenças na possibilidade de “des-hierarquizar” os saberes docentes, devolvendo assim aos professores aquilo que lhes pertence por direito, já que lhes é intrínseco mediante a própria legitimidade da *experiência*. Chartier (2007) em estudo de caso realizado com uma professora dos anos iniciais na França, pode nos ajudar a compreender melhor essa ideia. Apesar de o estudo ter se passado em contexto diverso do nosso, seus resultados apontam uma ideia central que cabe muito bem aqui também em nosso contexto. Segundo a autora se “[...] as práticas não sabem utilizar as teorias forjadas fora delas, elas poderiam, ao contrário, produzir sua própria teorização.” (CHARTIER, 2007, p. 187). No caso, a professora observada no estudo de caso apresentava práticas de ensino de leitura e escrita que do ponto de vista teórico-acadêmico apresentavam-se muitas vezes incoerentes, pois estavam imbuídas de concepções diferentes e até mesmo opostas sobre leitura e escrita. No entanto, segundo Chartier (2007), elas estavam apoiadas em uma coerência pragmática muito sólida o que veio a ressaltar um pressuposto comum entre os ditos modelos tão *aparentemente* opostos que são o da prática e o da teoria:

O mundo dos que atuam na prática encontraria sua coerência no encadeamento dos gestos profissionais e o mundo dos teóricos teria, como sua, uma prática discursiva teorizada ou teorizante. Ora, essa ruptura entre o

fazer e o dizer é uma ficção teórica. [...] é que existem discursos que fazem parte integrante da prática (de práticas de ensino, como de práticas científicas de pesquisa). Porque eles são tão regularmente esquecidos? O mal entendido provém, parece-me, do fato de os pesquisadores não reconhecerem outro discurso que não a escrita teórica, monológica, objetivante, tendo abolido as marcas de sua enunciação. Ora, os que atuam na prática falam, mas eles o fazem em redes de trocas dialógicas permanentes, subjetivas, infundáveis, entrecruzadas. Se as práticas são mudas, quando elas estão desvinculadas de seus atores, os que atuam na prática, por sua vez, não são mudos. (CHARTIER, 2007, p. 200).

Parece-nos então que há apenas um equívoco com relação à interpretação da forma como cada prática produz conhecimentos. O mundo da pesquisa científica tem sua linguagem e modelos próprios; suas necessidades e objetivos que diferem daqueles existentes na realidade das salas de aula no trabalho pedagógico. No entanto, fica bastante claro que não deva existir uma hierarquia de contextos, mas apenas o reconhecimento de seus limites profissionais e diferenças essenciais. Outro dado bastante central nesse estudo de caso foi o fato de a professora investigada apresentar-se a ela própria como uma “praticante sem teoria”. Segundo Chartier (2007) falas como essas são bastante comuns no mundo da prática, pois os professores se apoiam naquilo que efetivamente lhes pertence que é a experiência em sala de aula.

Com o passar dos anos todas as informações lidas nos livros, estudadas na formação inicial; as técnicas e concepções sobre formas de fazer vão se infiltrando e constituindo a prática profissional, junto com as decisões que o profissional em questão é capaz de tomar de acordo com seu contexto de trabalho. As informações livrescas, ditas teóricas, as informações pedagógicas, teorias e dispositivos didáticos:

[...] são tratados como leituras de uso, ou seja, como caixas de ferramentas para as aulas, ou como textos para compreender e pensar, sem que fosse necessário memorizar seus títulos e nomes de autores. Desse modo, as origens das informações tomadas desses livros e artigos são esquecidas, e o professor que delas fez sua produção pode facilmente pensar que elas surgiram “da prática”. (CHARTIER, 2007, p. 204).

Costurar todas as informações, refletir sobre seus usos e aplicações práticas; decidir quais técnicas utilizar e quando utilizar; saber o tempo e as condições de cada aluno, isso tudo implica outros saberes que jamais poderiam ter sido aprendidos sem a experiência. É justamente nessa reflexão-ação, nesse *entre*, que está a potência criativa da docência e onde são produzidas as *novas teorias* muitas vezes sem voz.

Alguns apontamentos sobre *experiência* são trazidos por Larrosa (2002) e parece nos ajudar a compreender melhor o que estamos querendo dizer com aquilo que *pode ser*

intrínseco à docência. Para o autor existe um saber da experiência, o qual só pode vir da experiência sensível de cada sujeito com aquilo que se passa com ele.

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (LARROSA, 2002, p. 27)

Não se trata, portanto, de excluir a importância e a necessidade de uma formação inicial sólida, com a contribuição de conhecimentos de outras áreas que são essenciais para a compreensão da prática educativa, tais como a filosofia, a sociologia e a psicologia, por exemplo, e tão pouco dos próprios saberes disciplinares onde estão presentes a matemática, língua portuguesa, artes, ciências, geografia, etc. Mas trata-se de reconhecer a importância dessa dimensão que é a dimensão prática e experiencial da docência. Partir desse reconhecimento pode ser a chave de possibilidade e legitimação daqueles saberes que *têm sido* produzidos diariamente dentro das salas de aulas e que não chegam aos ouvidos e nem aos olhos da Universidade. Aí está contida a ideia de uma verdadeira práxis reflexiva, pois é também (e principalmente) nessa *teoria* que emerge da experiência prática que se constrói a identidade do professor.

Até agora estamos falando dos saberes docentes sem, contudo, ressaltar a ideia dos saberes docentes *na* Educação Infantil. A questão é que há especificidades quando falamos na Educação Infantil, portanto, poderíamos dizer que existem saberes específicos no trabalho com essa faixa etária e parece possível afirmar também que existem maneiras específicas de se relacionar com os saberes docentes por parte dos professores desse nível de ensino. Podemos constatar alguns elementos chave se focalizarmos nessa questão. O bloco a seguir tratará daquilo que os depoimentos apresentaram com relação a visão de si mesmas das entrevistadas (enquanto professoras na Educação Infantil), e conseqüentemente, como nos foi possível perceber, sobre os saberes que mobilizam cotidianamente nesse trabalho.

Nosso interesse se volta especialmente para a aparente *tensão* existente entre os ditos “saberes de segunda mão”, como anunciou Tardif (2010) e que nos parece tanto mais flagrantemente estigmatizados na Educação Infantil, e a constituição de uma verdadeira identidade profissional. Falamos em *tensão aparente* porque essa é uma ‘disputa’ *produzida*

por nossa visão racionalizada (apoiada nos princípios da racionalidade técnica) de formação e de trabalho docente; ela é *aparente* porque apesar de existir em nossas representações sobre a docência, quando enfrentadas no dia a dia da profissão recebem tratamento diferente, isto é, a visão academizada de trabalho docente acaba produzindo uma visão alienada com relação a realidade do trabalho docente.

Será que esses “saberes de segunda mão” podem ter alguma relação com determinadas habilidades e/ou características profissionais? É o que discutiremos a seguir a partir de elementos apontados pelas professoras entrevistadas, sendo identificados muitas vezes por características como: amor, jogo de cintura, paciência, tranquilidade, entre outras coisas.

5.2 Saberes docentes na Educação Infantil: elementos para construção de uma profissionalidade específica

O depoimento da professora Helena parece ilustrar muito bem aquela *tensão* a qual nos referíamos antes. Ela afirma que, para ser professor de Educação Infantil:

Tem que gostar! Você tem que ter o perfil de uma educadora de Educação Infantil...
 Você tem que ter muita paciência, você tem que ter muita calma...
 Você tem que saber ser carinhosa sem confundir a questão de... é... ser carinhosa de uma maneira profissional. Trabalhar questões de afeto, sentimentos, mais de maneiras, claro, profissional. Até porque se não for você acaba se envolvendo e aí você acaba saindo do foco do seu trabalho... então você tem que ter esse perfil mesmo... (PROFESSORA HELENA)

Embora tenha respondido prontamente, instantes após as afirmações, a professora Helena reformulou sua afirmação, enfatizando os aspectos que considerava mais “profissionais”. Parecia existir uma *tensão* no modo como a professora considera as características dos professores da Educação Infantil. A professora considerou necessário esclarecer que é preciso ser carinhosa, trabalhar com relação a afetos, mas sem deixar de ser profissional. O que nos chamou mais atenção, contudo, foi o fato dela se preocupar em justificar as características que apresentava, revelando uma preocupação em ser *profissional*.

E então questionamos: à primeira vista, a resposta da professora poderia ter sido mal interpretada pela pesquisadora? Se ela não tivesse se justificado logo em seguida de sua afirmação, como teria sido analisada sua afirmação inicial de que para ser professora na Educação Infantil “tem que gostar!” e que é preciso ter “muita paciência” e “muita calma”?

Respondendo a essas duas perguntas: Sim. Nós poderíamos facilmente tê-la interpretado de outra forma, e encaixado essa fala em uma visão vocacional de profissão. Esse “tem que gostar” poderia ser interpretado como um ‘chamado’ ao trabalho, uma verdadeira vocação interior e que por isso sempre vem acompanhada das qualidades necessárias para o exercício ao qual é chamada. Calma, paciência, amor, seriam então alguns dos pré-requisitos para identificar àqueles que realmente são vocacionados a esse trabalho. E, no entanto, a sua justificativa seguinte vai de encontro a isso. Contradizendo qualquer ideia sobre vocação ela mostra-se preocupada com aquilo que considera ser importante em um trabalho que ela reconhece como *profissional* e que por isso exige um *ser/agir* que deve também *ser* profissional.

Ora, há um tipo de preocupação com o trabalho que realizado, que também é revelada de outras formas, às vezes não tão explícitas nos depoimentos:

Acho que tem que ter amor pela profissão! Não adianta simplesmente estar lá só pra ganhar dinheiro, que isso a gente já sabe que infelizmente não é... E.. deixa eu ver... amor, paciência... força de vontade. Porque a gente encara bastante desafio. Além de enfrentar problemas a gente leva muito trabalho pra casa e tem que ter força de vontade pra isso... é acho que essas são as coisas principais...

(PROFESSORA POLYANA)

A professora Polyana faz menção à “força de vontade” para enfrentar os desafios que, segundo ela, correspondem a partes constitutivas do trabalho docente nesse nível. Além disso, a menção à remuneração parece indicar que a *escolha* e *permanência* na docência pouco ou nada têm a ver com uma 'plena' satisfação financeira. Como ela afirma “que isso a gente já sabe que infelizmente não é...”. Ela ressalta que se trata de um trabalho complexo (no qual “tem que enfrentar problemas”), mas enfatiza que o trabalho é desvalorizado, que depende da “força de vontade” do professor.

Outro depoimento aponta para aspectos de ordem ética ligadas à escolha pelo magistério. Clarissa quando questionada sobre o porquê da escolha do curso de Pedagogia e da profissão, responde:

Eu gostei muito; primeiro que tinha as disciplinas que eu gostava e outra que... ah, o que é o papel da Educação, o compromisso de ajudar as pessoas... você faz da sua profissão uma coisa em prol do outro né e isso era uma coisa que eu gostava. Diferente se eu tivesse feito publicidade que eu ia ficar em uma profissão que muitas vezes é pra atrapalhar a vida do outro. Você tem que levar alguém a comprar uma coisa que não serve pra nada. Então eu achei, sei lá, uma profissão mais nobre, que tá aqui pra fazer alguma coisa ...

(PROFESSORA CLARISSA)

No final das contas, apesar dos baixos salários e da desvalorização profissional, existe outro tipo de satisfação, que ao que parece tem mais a ver com a realização de um compromisso ético com aquilo que é a educação do que com outros fatores.

Como se pode perceber nos dados reunidos, ideias ligadas ao "amor a profissão", ao "carinho", à "força de vontade", à "paciência" e à "calma" se fazem recorrentes nos depoimentos. Trata-se, como dito antes, de ideias que nos remetem a representações mais tradicionais da docência, como vocação e dom. No entanto, análises mais demoradas sobre esses depoimentos nos possibilitam perceber indícios sobre processos de construção de uma profissionalidade (CONTRERAS, 2012) ligada à docência na Educação Infantil por parte dessas professoras. Analisados à luz da totalidade dos depoimentos, essas características, habilidades ou capacidades apontadas pelas professoras podem ser interpretados como elementos relacionais que integram sua profissionalidade e que estão vinculados ao *compromisso* que assumiram com seus alunos. E como isto poderia ser visto como algo menos profissional? As relações não correspondem a uma importante dimensão do trabalho docente? Para Nóvoa (2009)

[...] esta relação (a qualidade desta relação) exige que os professores sejam pessoas inteiras. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa. (NÓVOA, 2009, p. 39)

Resta saber se, para as professoras entrevistadas, esses elementos relacionais constituem um *dom* do professor. Qual o significado que elas atribuem a tais características? Para alcançar essa compreensão é necessário fazer o esforço de *ler* nas entrelinhas de seus depoimentos, que não se pautam somente nas estruturas do discurso acadêmico-científico.

Vejamos o caso da professora Clarissa. Quando perguntada sobre o que é importante para ser professor da Educação Infantil, ela responde:

Ah, outra coisa que é importante e que também me falta é... acho que ser calma, tranquila, com a Educação Infantil. Porque eles pegam muito o seu jeito. Então se você for tranquila, falar com eles com calma pra ir organizando, acho que eles vão pegando esse ritmo. E eu sou uma pessoa... eu animo, eu começo falar alto e eu sou um pouco agitada assim e daí quando eu vejo eles estão começando a ficar tudo assim, empolgados, alvoroçados. E isso pode atrapalhar no trabalho. Então essa **é uma coisa que eu também estou tentando buscar**... de falar mais baixo, que é uma dificuldade, tentar ser mais tranquila sabe? (PROFESSORA CLARISSA)

Segundo sua própria perspectiva, falta-lhe "calma" e "tranquilidade" no trabalho com as crianças. Tem-se, portanto, que essas características/modos de comportamento não são por

ela compreendidos como dons ou aptidões naturais do professor, mas sim como capacidades desenvolvidas pelo professor ao longo de sua carreira. Resultam mesmo, para ela, de aprendizagens de ordem profissional, resultante de um investimento por parte do professor.

Os motivos expostos por Clarissa para "buscar" maior tranquilidade nas ações com os alunos estão relacionados a percepções de ordem *profissional*. Ela se apoia em percepções sobre as especificidades da faixa etária em que se encontra as crianças com as quais trabalha, como se desenvolvem e como reagem a ela (enquanto professora) no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Percepção esta que pauta-se -para além de seus conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil- em elementos reunidos por meio de sua experiência docente.

Elis também apresenta justificativas para valorizar a “paciência” e o “carinho” no trabalho pedagógico na Educação Infantil:

Pelo menos na escola onde eu estou as crianças são bem mais carentes então elas precisam muito de atenção. Às vezes a única atenção que elas têm é na escola. Mas eu acho que é principalmente a paciência... porque as crianças elas são carregadas à luz solar mas mesmo se está aquele tempo de chuva elas se carregam mais fácil....(risos). Tem dias que eles estão muito agitados. E tem dias que estão mais calmos... (PROFESSORA ELIS)

Parece possível afirmar que, para Elis, nesse contexto, “carinho” assuma significados relativos à dimensão social do trabalho docente, contextualizado na realidade social do grupo que a escola atende. É o reconhecimento que ela faz de algumas especificidades que estão socialmente localizadas e para as quais ela não pode fechar os olhos! Carinho aqui não se apresenta como uma característica pessoal, e tampouco tem a ver com docilidade ou meiguice. Novamente, nesse caso, a dimensão relacional do trabalho docente mostra-se associada à ideia de *compromisso*. A eleição da “paciência” como atributo importante para um professor da Educação Infantil. (assim como a “calma” aclamada antes por Clarissa) pauta-se em princípios práticos que a levaram a identificar na experiência diária docente, ideias que algum dia ela pode ter estudado em disciplinas ou textos ligados à psicologia do desenvolvimento. Assim, ela reconhece que crianças nessa faixa-etária, devido à etapa de desenvolvimento (motor, cognitivo, humano) em que se encontram, gostam e procuram mais atividades com movimentos; agitam-se com facilidade, pois seu mundo interior está mais propenso ao lúdico do que à regras e orientações externas às suas próprias brincadeiras.

A professora Elis traz ainda outro elemento que parece também estar ligado ao que ela denomina como “paciência” no trato com crianças pequenas. Para ela, é preciso ter muito “jogo de cintura” e quando questionada sobre o que significava essa expressão, responde:

É a reação mesmo para as coisas. Porque as coisas acontecem sem serem esperadas. Está lá todo mundo bem e de repente é um tapa. Está todo mundo bem e de repente uma criança começa a chorar sem nenhuma explicação. E na relação... Tem muito conflito! Pelo menos nessa idade tem muito conflito. Então você tem que saber como lidar com aquilo e sem também se afetar... Por exemplo, eu levei uma mordida uma vez. Então você tem que saber como reagir àquilo. Está doendo, está forte, mas você não pode reagir como se fosse uma pessoa que está te mordendo por querer. (PROFESSORA ELIS)

A ideia do “jogo de cintura”, também parece fazer sentido para Clarissa, que apesar de não utilizar essa expressão, também faz menção a dificuldades relacionadas à condução de grupos numerosos de crianças pequenas, resolução de conflitos que surgem e quanto à relação dela mesma com as crianças:

Na Educação Infantil você já tem que ficar mais próxima porque eles ainda são muito pequenos e isso se vai pegando aos poucos, de estar com o grupo reunido... Talvez outras pessoas já tenham mais facilidade nisso. Eu às vezes foco muito em um grupo que estou tirando dúvida, que estão trabalhando, aí quando eu vejo lá do outro lado aconteceu alguma coisa já. Então, essa coisa de ter olhos para todo mundo ao mesmo tempo é muito importante pra andar bem... E outra coisa, na Educação Infantil eles ainda estão desenvolvendo a argumentação, a fala e acho que também é muito importante que as pessoas incentivem eles também a falar, na hora de resolver os conflitos... é uma fase importante pra isso então... tem professores que às vezes resolvem pela criança, às vezes no automático você pensa “vou resolver eu mesma” por que é mais fácil, mas você tem que tentar estimular eles a resolverem os problemas para eles terem autonomia pra solucionar as pequenas coisas do cotidiano... (PROFESSORA CLARISSA)

Todas essas falas apontam para uma percepção mais ou menos comum entre as professoras entrevistadas quanto ao que consideram importante no trabalho que realizam. Como vimos, os elementos relacionais são aqueles que emergem com maior força dos depoimentos e dizem respeito a suas percepções e necessidades no trabalho educativo. Esses modos como as professoras se referem à docência na Educação Infantil nos remete à definição que Contreras (2012) oferece para *profissionalidade docente*. Para o autor, a profissionalidade “[...] se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo.” (p. 82). As professoras entrevistadas nos ofereceram em seus depoimentos pistas importantes sobre o modo como concebem a profissionalidade docente na Educação Infantil.

O autor apresenta três dimensões da profissionalidade docente no esforço de conceber uma autonomia profissional que esteja mais ancorada na qualidade educativa do trabalho docente do que em uma visão redutora e elitista de profissão. São elas: a **obrigação moral**; o **compromisso com a comunidade** e a **competência profissional**. Mas antes de explorarmos

mais atentamente cada uma dessas dimensões, cabe nos determos na compreensão do que Contreras considera uma "visão redutora e elitista de profissão". O autor chama a atenção para o fato de o ensino constituir uma ocupação diferente das demais. Ele aponta como problema central no trabalho com o ensino a questão da autonomia profissional, explorando questionamentos acerca da qualidade educativa do trabalho docente. É justamente por conta dessa qualidade educativa, que as exigências profissionais dos professores diferem das demais categorias profissionais. Segundo o autor, a mais extensa teorização sobre a temática das profissões, chamada de *teoria dos traços*, construiu uma série de características (ou traços) segundo as quais acabamos moldando o que seria o quadro ideal de profissão:

Normalmente, quando se pensa na ideia de “profissão”, parece ter-se em mente uma série de características segundo as quais configuramos esse conceito e, por conseguinte, quem são os merecedores de tal denominação. Uma das referências que mais usualmente se manipulam é a imagem daquelas ocupações sobre as quais parece haver um acordo de que nos encontramos diante de “profissionais”. Os casos mais típicos são os do médico e do advogado. [...] Dessa maneira, selecionam-se aquelas características ou *traços*, supostamente reunidos por esse tipo de profissional, e, a partir deles, se compõe o retrato do profissionalismo. (CONTRERAS, 2012, p. 61)

O que acaba acontecendo é que, tentando *encaixar* os professores em algum desses ‘quadros ideais’, eles acabam ficando fora de uma forma ou outra, especialmente com relação a autonomia, pois considera-se que o Estado é quem “fixa sua prática”. Segundo essa visão, os professores jamais poderiam ser vistos como profissionais, pois são considerados “[...] carentes de um conhecimento próprio especializado e sem uma organização exclusiva que regule o acesso e o código profissional.” (CONTRERAS, 2012, p. 64). O autor denuncia a fragilidade dessa perspectiva, pois se baseia em elementos pré-selecionados, e por isso simplistas, reduzindo a complexidade das ocupações a um conjunto determinado e interessado de características. O questionamento principal, no entanto, é que deriva dessa compreensão – a de que essa é uma visão problemática sobre a profissão- é se é realmente desejável para o ensino que ele aspire às mesmas condições que essas profissões ‘ideais’ representam socialmente. (CONTRERAS, 2012) ou se a docência assume especificidades que requerem pensar em uma profissionalidade especial. E no caso mais específico da Educação Infantil, que profissionalidade?

Talvez aqui, aquelas três dimensões da profissionalidade apontadas por Contreras (2012) possa nos ajudar a pensar um pouco. Para compreender melhor exploraremos brevemente cada uma delas começando pela primeira: a **obrigação moral**. Segundo Contreras (2012), essa obrigação moral consiste no fato de que a atividade de ensinar sempre irá

pressupor um compromisso que é acima de tudo moral. E ele é moral porque inevitavelmente comporta decisões, posturas e relações que estão implicadas diretamente na vida humana com a qual se compromete, isto é, os alunos, famílias e colegas de trabalho. Explica ainda:

Esta consciência moral sobre seu trabalho traz emparelhada a autonomia como valor profissional. Apenas a partir da assunção autônoma de seus valores educativos e de sua forma de realiza-los na prática pode-se entender a obrigação moral. Não poderíamos falar senão de uma obrigação com uma ética profissional que não fosse a sua. Da mesma forma, enquanto obrigação moral autônoma, a profissionalidade docente exige dos professores sua consciência e desenvolvimento sobre o sentido do que é desejável educativamente. (CONTRERAS, 2012, p. 87).

Como o autor aponta, a autonomia profissional consiste em um elemento central na discussão da profissionalidade. Mas não podemos deixar de lado o fato de que esse fato assume um caráter específico quando se fala em profissionalidade docente, devido às próprias especificidades da educação.

E por isso, essa obrigação como uma ética autônoma e própria não desobriga o profissional de um compromisso coletivo, não o isola do contexto social no qual está inserido, e eis porque a segunda dimensão apontada por Contreras (2012) é justamente o **compromisso com a comunidade**. Compromisso esse, que segundo a visão do autor encontra-se interligado ao anterior, posto que a própria moralidade não é tão somente constituída dos aspectos individuais e emocionais de alguém, “[...] mas, ao contrário, um fenômeno social, produto de nossa vida em comunidade na qual é preciso resolver problemas que afetam a vida das pessoas [...]”. (CONTRERAS, 2012, 88). E é nesse sentido que o autor defende a ideia de que as práticas profissionais não possam se constituir fora de uma lógica partilhada. No entanto, o autor aponta para o fato de que essa mesma lógica possa se constituir em um conflito entre os professores e a sociedade: “[...] o problema surge pelo de que, por outro lado, o professor só pode assumir seu compromisso moral a partir da autonomia, não da obediência, porque não é possível resolver os conflitos e dilemas senão a partir da autonomia dos mesmos.” (CONTRERAS, 2012, p. 88).

Dessa forma, a escola e os professores não podem abrir mão de sua autoridade profissional e tampouco ignorar as expectativas da comunidade, de modo que sua autêntica autonomia dependa de ambas as partes. Para Contreras (2012):

Os docentes não devem ser, simplesmente, uma parte num conflito entre pretensões e finalidades educativas. Parte de sua profissão deve consistir em mediar estes conflitos de maneira que se possa entender o sentido e o valor de cada posição e encontrar a forma em que a escola possa realizar sua missão, sem limitar-se a ser o estopim das contradições nem a seguir irrefletidamente as diretrizes, ordens, correntes ou pressões do exterior. (CONTRERAS, 2012, p. 89-90).

O autor ressalta ainda o fato de a docência estar em um campo de atuação onde o componente político é intrínseco. Dessa forma, segundo ele, se a educação for compreendida e pensada também em suas dimensões sociais e políticas, e não apenas dentro das salas de aula, a profissionalidade pode se dedicar a práticas de análise e intervenção nos problemas sociopolíticos que perpassam o ensino enquanto trabalho.

Para falar então em **competência profissional**, a terceira dimensão da profissionalidade, Contreras (2012) afirma que é preciso que esta esteja em coerência com as duas primeiras. Desse modo, como pensar então em uma competência profissional que esteja pautada em uma obrigação moral e no comprometimento com a comunidade? E a que competência (ou competências) o autor se refere?

Partindo do princípio de que a competência profissional é algo mais amplo do que algo puro e simplesmente técnico, o autor considera a necessidade de se falar em um conjunto complexo de competências profissionais que “[...] combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas.” (CONTRERAS, 2012, 92). Concluindo:

A competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social, porque proporciona os recursos que a tornam possível. Mas, é, ao mesmo tempo, a consequência destes compromissos, posto que se alimenta das experiências nas quais se devem enfrentar situações de dilemas e conflitos nos quais está em jogo o sentimento educativo e as consequências da prática escolar. Da mesma maneira, podemos dizer que a competência profissional é o que capacita o professor para assumir responsabilidades, mas que dificilmente pode desenvolver sua competência sem exercitá-la, isto é, sem carecer de autonomia profissional [...]. (CONTRERAS, 2012, p. 93).

E de que forma essas dimensões da profissionalidade apresentadas podem nos ajudar na compreensão dos depoimentos das professoras focalizadas por esta pesquisa? Há a possibilidade de um diálogo entre eles?

Ora, parece-nos que os depoimentos, analisados em sua totalidade, sugerem a presença de uma dimensão ética no exercício da docência (no caso, na Educação Infantil). O compromisso com os alunos, o “amor à profissão”, a dimensão emocional e relacional sempre ressaltada e a forma como esses elementos sugerem-se como certezas para elas. Seria possível essa percepção sem uma reflexão sobre a própria prática? Sem o desenvolvimento e aperfeiçoamento diários daquilo que foram construindo no trabalho que realizam? Poderíamos atribuir os elementos apontados pelas professoras a um conjunto de competências profissionais elaboradas por elas no trabalho com a Educação Infantil?

Parece haver uma compreensão silenciosa e intrínseca, na perspectiva das próprias depoentes, de que o trabalho que desenvolvem pressupõe um compromisso que está para além daquele assumido por um contrato de trabalho; há um compromisso de cunho ético e social. Todos estes fatores nos dão pistas sobre a percepção de uma profissionalidade, uma identidade profissional que fundamenta de algum modo o trabalho dessas professoras e vêm constituindo tanto suas representações de si próprias quanto do lugar que enxergam para si mesmas nessa profissão.

Talvez seja importante ressaltar que em alguns momentos, como no caso de Helena quando fala enfaticamente sobre “ser carinhosa, sem deixar de ser profissional”, há uma articulação entre os elementos relacionais que destacam a própria ideia de profissão afastando assim as representações ligadas a dom, vocação ou aptidões naturais. Tal articulação revela indícios de uma profissionalidade docente ligada a Educação Infantil. Revela ainda, que esses elementos relacionais e sentimentos como o “amor a profissão”, têm integrado as representações dessas professoras sobre o magistério como profissão.

Contudo ainda é possível perceber algumas tensões, que em alguns momentos confundem-se e misturam-se à constituição de uma profissionalidade. A autonomia profissional, por exemplo, ainda parece ser um aspecto bastante frágil em determinados momentos trazidos pelas professoras...

Vejamos como uma mesma palavra pode assumir sentidos diferentes nos depoimentos, sem, contudo, deixar de estar presente. A relação com a gestão, quando posta em questão, assume aspectos curiosos e uma palavra emergiu com mais ênfase dos depoimentos: **apoio**.

Nesse trecho, Helena referia-se a sua relação com a gestão da escola em que trabalha:

Geralmente estão do nosso lado, não posso dizer sempre porque eu sei também de casos onde o professor não é levado em conta e tem escolas que priorizam mais o que o pai e a mãe falam, mas pelo menos comigo nunca tive esse problema, sempre fui muito respeitada pelo meu trabalho e sempre pude contar com a equipe gestora. Na maioria das escolas em que eu trabalhei até hoje, todas foram muito profissionais comigo e elas veem a educação como uma coisa que... o professor precisa de **apoio** né, o professor precisa de bastante **apoio** porque... e que ele não se sinta sozinho... Eu sou muito respeitada como professora aqui nas escolas que trabalhei. A nossa palavra, geralmente, é levada em conta sim. (PROFESSORA HELENA)

Chama-nos a atenção a ênfase dada no fato de o professor ter de ter “bastante apoio”, o que nos levou, aos poucos, a refletir com mais calma o que exatamente esse “apoio” poderia significar, não apenas no contexto de Helena, mas no trabalho docente na Educação Infantil.

Ocorreu, pois, que enquanto analisávamos os depoimentos íamos observando que, de uma forma ou outra, a mesma palavra estava lá... Ela aparecia sempre que a pergunta era relacionada à gestão da escola.

É... desde que eu entrei no colégio foi uma coisa que me chamou muito a atenção e é o apoio que eles davam. Não era simplesmente se você fez alguma coisa errada vai lá brigar com você... Não. Eles chamavam e falavam “Olha, a gente não gostou de tal coisa, vamos tentar fazer de tal jeito”. Então eles davam essa oportunidade e davam a dica de como fazer. Sempre foi esse apoio. Se você faz alguma coisa boa eles elogiam pra incentivar o trabalho. E assim, foi um dos motivos que me desanimou na prefeitura. Que eu tive uma direção totalmente diferente... De brigar, de dar bronca a todo momento no que os professores faziam. Se os professores faziam um trabalho bom nem sequer agradeciam. Esse é um dos motivos principais do porquê eu gosto muito de estar no colégio hoje. Por ser uma gestão muito aberta, muito amigável. (PROFESSORA POLYANA)

Nesse trecho, Polyana falava sobre a gestão da atual escola em que trabalha, explicava sobre sua relação com a mesma e os motivos que a levaram a optar pelo trabalho na rede privada. No entanto, no caso de Polyana a questão sugere uma compreensão diferente da de Helena. Aqui ela refere-se a um tipo de apoio que parece estar mais ligado a questões emocionais, de estabilidade emocional que é proporcionada por um apoio externo, nesse caso da gestão. Quando ela fala que na outra escola quando se fazia um trabalho bom “sequer agradeciam” fica mais flagrante uma certa dependência da aceitação de seu próprio trabalho e o elogio aparece como um “incentivo” para o trabalho. O “apoio” talvez seja sentido por ela como um possível reconhecimento, ou um sentimento de valorização profissional. Tal percepção difere da apresentada por Clarissa:

No ano passado ela me acompanhava muito de perto, então qualquer coisa que dava errado ela sentava e ia discutir comigo, dava ideias, me fazia questões “Olha, porque aconteceu assim?”, é... até o jeito de eu me colocar com eles, sabe essas diquinhas que aí as pessoas falam que tinha no magistério? Então ela se preocupava muito com essas dicas. O Ano passado eu tinha um menino que até o fim do ano continuava fazendo tudo espelhado, e ele era canhoto. Aí eu falei “Ah, não to dando conta, tá difícil”, aí ela foi me ajudar a buscar material, texto pra gente tentar ajudá-lo, então tem esse apoio e... acho que a gestão lá é bem organizada também. A gente não... eu não posso reclamar de fazer muita coisa assim burocrática. Por exemplo, eu tenho o meu diário; no meu planejamento semanal eu coloco o que realmente eu vou fazer. Tem os registros de todos os dias, a coordenadora lê todos, tudo o que eu registro ela lê, ela comenta, ela comenta o que deu certo, dá dicas do que não dá e isso ela faz com todas as professoras... (PROFESSORA CLARISSA)

Na visão de Clarissa, “apoio” parece estar mais relacionado à uma organização por parte da gestão. A coordenadora, como aponta ela, a acompanha, pois, ela é uma professora iniciante; ajuda a buscar soluções, faz orientações pedagógicas, que são partes do trabalho de

uma coordenação pedagógica. Exemplo dessa percepção quanto à organização do trabalho na escola é quando ela mesma afirma: “não posso reclamar de fazer muitas coisas burocráticas”. Ora, quanto menos coisas burocráticas um professor precisar fazer mais tempo ele terá para realizar o seu trabalho e dar atenção a seus alunos. O “apoio”, para Clarissa, não demonstra ser percebido como reconhecimento de seu trabalho, mas sim um facilitador dele. A organização da gestão e a forma como as coisas são conduzidas lhe permitem melhor realizar seu trabalho.

Elis, contando sobre um problema que lhe ocorreu com um aluno, diz ter tido “apoio” da gestão. Será esse um outro tipo de apoio? Uma de suas alunas reclamou da professora para a mãe, certa vez, e a mãe foi até a escola conversar com a diretora::

Eu tive apoio. Porque assim, a mãe procurou direto a direção! Então o que a direção fez? Chamou a professora, colocou junto com a mãe pra conversar e junto com a criança. E daí ela me colocou a situação, eu expliquei pra mãe e para a diretora... que eu não sabia do que se tratava mesmo. Daí foi conversado com a criança, perguntado... e foi daí que a gente chegou a essa conclusão... que na verdade... porque assim, ela é muito bebezona mesmo, muito protegida pela mãe, muito neném, ainda é o neném da casa... não sabe fazer nada, foi a única criança que chegou na escola usando fralda... Então ela ficava criando histórias, assim, não criando, mas falando coisas pra poder não ir a escola. Por exemplo, ela faltou um dia e a mãe falou que era porque ela estava doente mas pode ser que a menina tenha dito que estava “doendo” alguma coisa... E nessa situação a gente conversou lá e daí a diretora perguntou assim: “Mas você está mentindo? É feio mentir!” (PROFESSORA ELIS)

A atitude da gestão foi colocar todos (mãe, aluna e professora) frente a frente e tentar compreender o que havia acontecido. Elis considera, por isso, ter tido “apoio”. De outro modo “não apoiar” seria ter aceitado tudo o que a mãe disse e nem sequer ter dado a palavra para a professora? Além disso, analisando o que aconteceu no episódio relatado da professora, quem resolveu a situação foi a diretora. E se a diretora não intervisse e falasse, ela mesma, com a criança, a palavra da professora teria o mesmo valor?

Os questionamentos a que nos levaram “esses apoios” referidos nos depoimentos, estão relacionados não apenas às representações dessas professoras sobre a docência na Educação infantil mas às representações que se fazem presentes a esse respeito na sociedade mais ampla, nas famílias e na própria escola e que acabam ditando normas e jeitos de fazer e de pensar esse fazer. Apenas o depoimento de Clarissa nos sugere a possibilidade de interpretação desse “apoio”, apontado por ela, como ‘meios’ de melhor realizar e de se desenvolver seu trabalho como professora. Quando ela fala sobre não poder reclamar de fazer coisas “burocráticas” compreende que esse fato, por si mesmo, é importante para o seu

trabalho, pois não lhe toma o tempo que tem para tratar de assuntos pedagógicos; sua percepção difere daquilo que as outras professoras apontam como sendo “apoio”.

Em seu depoimento encontramos elementos mais afinados à constituição de uma autonomia profissional. Os outros depoimentos, no entanto, quando referem-se à relação com a gestão, parecem estar mais relacionados a questões de valorização, reconhecimento ou legitimidade profissionais.

Dessa forma, apesar de os depoimentos revelarem indícios da constituição de uma profissionalidade docente para a Educação Infantil, não podemos nos esquecer da existência de representações sociais confusas e contraditórias que de todo modo, perpassam o imaginário coletivo social e ditam normas de conduzir e pensar a realidade. As velhas e novas representações interpõem-se constantemente nos limites entre a regulação e a transformação.

Algumas questões então podemos nos colocar: as professoras da Educação Infantil podem gozar de autonomia para desenvolver suas competências profissionais? Na Educação Infantil, de quem é a palavra final nas decisões mais importantes? A sociedade, de modo geral, e o próprio Estado, reconhece e aceita as professoras da Educação Infantil como parte integrante da categoria profissional docente?

Ainda que as respostas a estas perguntas sejam vastos silêncios cheios de interrogações, ou possuam respostas esvaziadas de certezas, ainda assim será preciso que continuemos questionando, interrogando, dizendo, mas acima de tudo, ouvindo. Afinal elas disseram:

A Educação Infantil é importante demais, por isso que eu estou nela! Você ver como cada coisinha que acontece ali é importante...[...] O dia que todo mundo entender a fundamental importância da Educação Infantil e dar essa importância para a criança de três, quatro, cinco anos, acredito que a Educação será melhor em todos os sentidos... (PROFESSORA HELENA)

E nós? Estamos preparados para ouvir?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trilhar os caminhos de uma pesquisa pode ser algo bastante imprevisível e até mesmo assustador; e quando se trata de um trabalho de pesquisa onde é preciso ir ao encontro de pessoas, então o que podia ser imprevisível torna-se um mergulho no desconhecido. E, talvez, seja por isso mesmo que se torne tão instigante e desafiador, capaz de nos transportar para outros pontos de vista, novos olhares, novos rumos... *tudo* é uma constante caminhada através dos esforços de tentar *enxergar* com outros olhos, nesse caso, tentar *falar* com novas palavras, ressignificar velhas compreensões e compreender novos sentidos!

Agora, chegando ao final desse caminho (ou quem sabe ao início), percebo que algumas inquietações iniciais ganharam formas diferentes, e que as decisões tomadas no percurso, as leituras, as escritas, as relações estabelecidas, formaram-me pouco a pouco, assim como formaram esse trabalho. De tudo, o que fica mais latente, no entanto, é a urgência de não apenas reconhecermos as especificidades dos saberes docentes na Educação Infantil, mas também a de olharmos e reconhecermos na Educação Infantil um espaço importante de construção desses saberes e de uma profissionalidade específica. Compreendermos as especificidades do trabalho realizado na Educação Infantil parece ser a forma mais potente de lutar por melhores condições de formação, melhores condições no exercício profissional e consequentemente melhores condições educacionais.

Os depoimentos das professoras ofereceram pistas sobre o que é para elas a realidade vivida, sensível, experimentada por elas todos os dias. Por isso, tais depoimentos estão recheados de sentimentos, percepções, crenças, certezas e incertezas, representações sobre si mesmas, sobre a profissão docente, sobre a Educação Infantil... Em alguns momentos podiam surgir na forma de desabafos, indagações ou afirmações; possibilidades vastas que apenas o *diálogo* pode proporcionar e que através das entrevistas foi possível estabelecer. Contudo, um outro diálogo ainda mais necessário que este precisa acontecer com urgência: O diálogo entre a escola e a universidade! A ausência desse encontro nega a ambos os lados alguma das faces de uma mesma moeda.

Mas como falar a quem não ouve o que está sendo dito?

Elas falaram! Mas estamos preparados para *ouvir*?

A tensão existente entre saberes que são considerados ‘menores’ porque oriundos da experiência na ação e aqueles que são acadêmico-científicos, e por isso mais valorizados, apenas serve a uma lógica hierárquica e desigual que não tem feito outra coisa a não ser

dificultar o processo de profissionalização dos professores através da criação e manutenção de ‘mitos’ sobre a relação teoria-prática e a colaboração para o distanciamento entre a formação de professores e a própria profissão docente. Ora, isso não parece absurdo? Manter as duas instâncias, a formação e a profissão, separadas quando na verdade elas são partes de um mesmo processo (de desenvolvimento profissional) e deveriam atuar juntas em função de objetivos comuns?

Tendo chegando até aqui, a partir dos depoimentos recolhidos, parece que não seria possível conceber uma profissionalidade na Educação Infantil se não aceitássemos a palavra das professoras e suas justificativas não fossem ouvidas. Se os elementos relacionais, tão fortemente presentes em suas falas não viessem compor, como parte significativa, essa profissionalidade em constituição eles acabariam sendo deixados de lado ou até mesmo negados como se fossem menos importantes.

Agora é possível perceber que muitos dos elementos apontados pelas professoras como essenciais para atuar na Educação Infantil, apesar da tensão presente no simples ato de falar sobre eles, não estavam ligados necessariamente a velhas representações sobre dom ou aptidões naturais para o magistério, mas ao contrário, ganharam formas diferentes e incorporaram-se na identidade profissional dessas professoras. Dessa forma, eles nos expõem, enquanto pesquisadores, aos nossos próprios incômodos com relação ao assunto e por isso revela a necessidade de se trocar as *lentes* para *enxergar* as especificidades dessa profissionalidade em constituição.

No final das contas, uma única voz emerge do emaranhado de palavras e percepções que perpassa todos os depoimentos. E ela pede o reconhecimento de suas próprias percepções sobre a docência e a valorização de sua palavra como parte da categoria profissional a qual se integra.

Não podemos continuar a ignorar essa voz ou relutar contra ela, pois enquanto estivermos a fazer isso ela permanecerá apagada e seguirá desvalorizada e frágil, distante e contrária aos esforços de *afirmação* do magistério enquanto *profissão*, quando na verdade poderia potencializar ganhos qualitativos para o grupo profissional docente e consequentemente para a educação pública de nosso país.

Se reconhecer os **saberes** oriundos da experiência dos professores é necessário para assim assumi-los como parte integrante de sua identidade profissional, assumir as especificidades desses saberes presentes no trabalho com a Educação Infantil é permitir a ela ter espaços para que se fortaleça e construa sua *profissionalidade*, que é própria e singular!

Para onde vamos? Ninguém saberia dizer...

E, no entanto, ouve-se apenas: Adiante!

De *antes* já sabemos; depois do *agora* tudo ainda se pode construir...

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. A economia dos bens simbólicos. In: **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**, 1996. Campinas/SP: Papirus, 2005.
- BOURDONCLE, François. Professionnalisation. In: **Recherche et Formation**, Paris, n. 35, 2000, p. 117- 132.
- BOURDONCLE, François . Universitarisation. In: **Recherche et Formation**, Paris, n. 74, 2007, p. 135-149.
- BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. **Cidadania da mulher professora**. São Paulo: Ícone, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. Censo do Professor. **Estudo Exploratório do Professor brasileiro**. Brasília, 2009. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13596&Itemid=975> Acesso em: Jan/2014.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: **Estudos avançados**, São Paulo, vol.5, n.11, Jan/Abr, 1991, p. 173-191. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340141991000100010&script=sci_arttext>
Acesso em: Out/2013.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DIAS, Adriana Marques Guimarães. **A construção da representação docente e a função do professor de educação infantil: Elementos para a reflexão**. 179 f. Dissertação de Mestrado (Educação). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara/SP. 2006. Disponível em:
<<http://www.unesp.br/portal#!/cgb/bibliotecas-digitais/cthedra-biblioteca-digital-teses/>>
Acesso em: Out/2013.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 22. Ed. São Paulo: Olho d'água, 2009.
- GÓMEZ, Angel Perez. O pensamento prático do professor- A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, Ltda, 1995. Cap. 5, p. 93-114.
- KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Rio de Janeiro, RJ: Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em: Out/2014.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998. p. 52.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, Mary Del (Org.); BASSANEZI, Carla (Coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 9. Ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 443- 481.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Cap. 3, p. 25-44.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**, Bauru, vol. 1, 2004, p. 01-10. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/publicacoes_ler.php?id=150&tipo=periodicos> Acesso em: Nov/2013.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

MACHADO, Ana Maria. **Ponto a ponto**. Ilustrações: Bordados populares, Col. Andorinha. Editora: Berlendis e Vertecchia Editores,????

MAUÉS, Olgaísses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, Mar, 2003, p. 89-117. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>> Acesso em: Set/2014.

SARTI, Flávia Medeiros Sarti. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais**. 273 f. Tese de Doutorado (Educação). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP. 2005. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01072008-143942/pt-br.php>> Acesso em: Out/2014.

SARTI, Flávia Medeiros Sarti. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 38, n.2, Abr/June, 2012, p. 323-338. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200004> Acesso em: Set/2014

SARTI, Flávia Medeiros. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM1 franceses. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 29, n.04, Dez, 2013, p. 215-244. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n4/a10v29n4.pdf>> Acesso em: Jan/2014

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 34, n.123, Abr/Jun, 2013, p. 551-571. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302013000200013&script=sci_arttext> Acesso em: Nov/2013.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora pesquisadora- uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-54.

APÊNDICES

APÊNDICE A- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA CLARISSA

Há quanto tempo você atua no magistério e há quanto tempo atua na Educação Infantil?

Eu comecei atuar no ano passado, no começo do ano, em 2013 então faz um ano e pouquinho. Antes eu tinha trabalhado com Educação Infantil mas como monitora, um ano também, em 2012.

Porque você escolheu trabalhar com Educação Infantil e se não foi uma escolha que outros motivos te levaram para esse trabalho?

Então... eu gosto muito de todas as faixas etárias. Não tem uma faixa etária que eu mais gosto assim. Só que eu não conhecia tanto o trabalho que pode ser realizado na Educação Infantil, que eu comecei a conhecer na Pedagogia mesmo, com a professora da faculdade e ela trabalha bastante fundamentos... e a gente vê o quanto de elementos tem para desenvolver. Daí eu me interessei bastante, que antes eu achava o fundamental mais interessante e aí a partir disso começou a me despertar. Logo em seguida que eu comecei a ter essas disciplinas eu comecei o estágio em uma escola particular na Educação Infantil e aí eu gostei muito... do jeito das crianças mesmo... que eu acho que eles são muito interessados, assim, encantados com tudo que você vai trabalhando. É muito gostoso lidar com os pequenos, desde os pequeninhos... E aí eu saí da Pedagogia e tinha que escolher. Eu passei no concurso. Poderia ter ido para o Fundamental, para a EJA se eu quisesse... E aí, um ponto de porque que eu escolhi foi por ter gostado desse trabalho, mas não que eu não goste do fundamental... então eu acho que o que mais implicou na escolha foi porque eu comecei a fazer o mestrado junto e eu achei que na Educação Infantil, uma que a carga horária já era menor, de trabalho na escola; você fica menos tempo e outra que eu achei que eu teria menos trabalho para levar para casa; porque no Fundamental já tem mais coisa para corrigir, eles já sabem... tem textos... e aí eu achei que seria um pouco menor essa carga pra eu poder conciliar as duas coisas eu fui para a Educação Infantil, mas eu tenho vontade de passar pelas outras faixas etárias também futuramente. E eu também nem sei se é tão menor esse trabalho extra agora que eu estou lá dentro... (risos)

Então, isso que eu ia perguntar, se agora que você entrou você acha que é “menor” mesmo...

Bom, depende de como você quer fazer! Mas eu gosto de chegar, organizar... de escrever como foi a atividade... e daí todo dia tem alguma coisinha para fazer, senão fica acumulado.

Deixa só eu entender uma coisa: o concurso que você prestou ele era geral? Aí você escolhia depois quando passou?

É... é esse aqui assim de Rio Claro. Daí era desde a creche até quinto que podia escolher, e também tinham as turmas de EJA. Daí eu fui para as escolas de Educação Infantil.

Se eu quiser daqui um ano pedir remoção para o Fundamental eu posso. Tem uma professora que fez isso. Ela começou comigo, ela não gostou muito e preferiu tentar ir para o Fundamental e agora ela está em uma escola de Fundamental...

Que qualidades/características você considera essenciais para ser uma boa professora de Educação Infantil?

Bom, tem algumas coisas que eu acho importante para professor de um modo geral, não só para a Educação Infantil... então, a gente estuda aqui e tem a questão da profissionalização do magistério e ... ainda é difícil ter essa realidade no Brasil, mas então o que eu acho primordial é levar em consideração a teoria que você vê na Universidade, as pesquisas, o conhecimento em si, não é qualquer um chegar lá e dar aula. Eu acho que é muito importante pra você exercer a profissão você ter esses conhecimentos... de como a criança se desenvolve, o quê que eu tenho que trabalhar, que dinâmicas eu posso fazer na aula para priorizar tal habilidade ou priorizar outra habilidade, eu saber o que eu estou fazendo! Eu tenho que saber como que eu organizo as tarefas, isso vai ajudar a minha criança, o meu aluno, a desenvolver “o quê?”. Se eu fizer de outra forma talvez possa desenvolver outras habilidades, então conhecimento eu acho que é importante e você também ter um compromisso, um comprometimento com aquilo é fundamental; então não é só “Ah, eu dei uma atividade e não deu certo, acabou.”, não, você tem que sempre estar engajado naquilo. Porque que o meu aluno não está aprendendo? “Ah, hoje eu levei uma atividade, achei que ia ser boa e deu tudo errado... porquê?” E esse compromisso mesmo de querer que o aluno se desenvolva e tal, e isso eu acho que caminha junto com uma reflexão também. Então sempre se questionar. Eu registro todos os dias a minha aula. Como foi, os pontos que eu tive dificuldade, o que deu certo, o que as crianças falaram, como elas se saíram... Então eu acho que isso me permite ir olhando o processo e ... ontem eu fiz uma coisa que deu errado mesmo, então eu já cheguei em casa e já pensei porque que deu errado, o que eu podia ter feito, o que pra uma próxima vez seria melhor. Às vezes uma estratégia funciona para muitos alunos mas pra um não, então o que eu posso fazer pra esse que não está dando certo?

Bom, e esses pontos eu acho que não só para a Educação Infantil, mas de modo geral e na Educação Infantil, bom, eu não sei se tem um específico, mas eu acho que é importante também gostar de estar ali, de brincar com eles, participar com eles... Porque eles se envolvem bastante eu acho, quando você está junto, participa das brincadeiras, você vai estimulando e vai conhecendo melhor cada um também... Mas eu acho que isso em outras fases também. Cada fase na sua maneira, mas sempre é importante. Eu não sei se tem alguma coisa específica...

Deixa eu refazer a pergunta só para ver se esclareço um pouco. Características pessoais. Você acha que existam características pessoais que seriam importantes para o trabalho na Educação Infantil? Ou essas características você adquiriu durante o curso? São coisas que o curso propicia ou é da pessoa? Nesse sentido assim...

Entendi. Bom, eu acho que... tem muitas coisas que ajudam, mas também tem muitas coisas que você pode buscar. Por exemplo, tem algumas coisas pessoais que acho que ajuda no meu trabalho, mas que eu não acho que todo mundo tem que ser assim também. Eu adoro brincar com eles de explorar, sentar no chão, pisar na grama e explorar essa parte sensorial também que a gente sabe que é importante para o desenvolvimento na Educação Infantil... a parte motora, sensorial, então eu brinco bastante de fazer movimentos diferentes. Eu vou no parque, eu brinco com eles, corro com eles e isso é uma coisa que eu tenho. Já me falaram “nossa tem dia que você está igual as crianças”, com tinta no braço(risos), e eu me envolvo bastante nesse sentido, mas eu acho que essa é uma característica pessoal minha, que me ajuda, mas eu acho que tem professoras que são um pouco mais distante nesse ponto mas também fazem um bom trabalho. Mas para mim isso é importante...

Também sensibilidade acho... Ter sensibilidade de perceber as necessidades deles, o que eles gostam e isso vai ajudando você a conseguir trazer o interesse deles, despertar o interesse deles pra aula...

Tem uma coisa que é importante na Educação Infantil, e talvez mais que no fundamental, é o cuidado que tem que estar junto com o aprendizado, então isso é uma coisa que me faltou e que estou tentando desenvolver agora. Porque você tem que estar ligada 24 horas, porque a qualquer hora qualquer pode puxar um negócio e cair na cabeça, ou ir correndo em um lugar perigoso... e eles ainda não desenvolveram toda essa noção do que é perigoso e eu era um pouco desatenta nisso. Às vezes algum ficava pra trás e ... coisa que no Fundamental não teria problema um ficar, sei lá, no pátio e voltar um pouquinho depois porque está terminando de fazer alguma coisa. Na Educação Infantil você já tem que ficar mais próxima porque eles ainda são muito pequenos e isso se vai pegando aos poucos, de estar com o grupo reunido... Talvez outras pessoas já tenham mais facilidade nisso. Eu às vezes foco muito em um grupo que estou tirando dúvida, que estão trabalhando, aí quando eu vejo lá do outro lado aconteceu alguma coisa já. Então, essa coisa de ter olhos para todo mundo ao mesmo tempo é muito importante pra andar bem...

E outra coisa, na Educação Infantil eles ainda estão desenvolvendo a argumentação, a fala e acho que também é muito importante que as pessoas incentivem eles também a falar, na hora de resolver os conflitos... é uma fase importante pra isso então... tem professores que às vezes resolvem pela criança, às vezes no automático você pensa “vou resolver eu mesma” por que é mais fácil, mas você tem que tentar estimular eles a resolverem os problemas para eles terem autonomia pra solucionar as pequenas coisas do cotidiano...

Mas eu acho que não vem pronto. Eu acho que com o andar do trabalho você vai vendo o que já está bom e quais são as necessidades... e vai tentando desenvolver, melhorar.

Então você se considera uma boa professora de Educação Infantil?

Ah, não sei... boa...? Eu me considero bem comprometida e sempre tentando melhorar. Eu tento fazer bastante essa reflexão e tento buscar melhorar a cada dia mesmo, mas acho que ainda falta. Eu sou uma professora iniciante... então, eu ainda sinto falta de algumas coisas. Às vezes a organização do tempo, eu tenho dificuldade... tem muitas coisas pra gente dar conta na escola, e você também vai percebendo aos poucos como se organiza isso. Às vezes eu ponho muita coisa, daí eu não quero correr... e aí eles ficam muito... eu coloco muita pressão para terminarem logo (risos), então também não é legal. Você tem que ir mediando... falta um pouco isso... o que mais? ... É... algumas coisas que talvez eu vá adquirindo com a prática assim...

O ano passado eu considero que foi um trabalho legal com a turma... Ah, outra coisa que é importante e que também me falta é... acho que ser calma, tranquila, com a Educação Infantil. Porque eles pegam muito o seu jeito. Então se você for tranquila, falar com eles com calma pra ir organizando, acho que eles vão pegando esse ritmo. E eu sou uma pessoa... eu animo, eu começo falar alto (risos) e eu sou um pouco agitada assim e daí quando eu vejo eles estão começando a ficar tudo assim, empolgados, alvoroçados. E isso pode atrapalhar no trabalho. Então essa é uma coisa que eu também estou tentando buscar... de falar mais baixo, que é uma dificuldade, tentar ser mais tranquila sabe? Com eles... fazer as coisas mais devagar, “agora é isso, vamos resolver” depois ir pro próximo... Então essa é outra coisa importante; então sempre tem coisas a melhorar né, muitas coisas...

Porque você escolheu ser professora? O que te levou a cursar Pedagogia?

Quando eu escolhi eu nem tinha tanta certeza. Mas... na verdade eu sempre gostei da área de humanas... de escrever, ler, história, geografia, filosofia, eu adorava essas coisas sempre. E aí eu fui... primeira eliminatória foi por isso. Eu pensava em fazer jornalismo, pensei em fazer publicidade, pedagogia e psicologia. Daí eu fui eliminando. Eu comecei a pesquisar as

profissões e daí eu vi que jornalismo e publicidade você tem um horário que... não é nada constante; você tem que cobrir na hora que for preciso... e aí eu preferi, pro meu estilo de vida, ir para coisas que eu pudesse me organizar melhor. Pra cursar essas outras profissões eu teria que talvez ir pra São Paulo, cidades maiores e também não era minha vontade na época. Eu fiquei entre psicologia e pedagogia e fui conversando com pessoas que conheciam essas áreas e na época do Ensino Médio eu acabei optando por pedagogia pela questão de emprego mesmo. Porque ser uma coisa que você encontra em qualquer lugar... e eu até pensava em talvez trabalhar nessa área de pedagogia empresarial porque eu tinha feito o técnico em administração e eu gostei muito da parte de RH. Então eu falei “Ah, vou ver se dá certo”, fui meio assim... Mas na primeira semana de aula eu me apaixonei pelo curso! Eu gostei muito; primeiro que tinha as disciplinas que eu gostava e outra que... ah, o que é o papel da Educação, o compromisso de ajudar as pessoas... você faz da sua profissão uma coisa em prol do outro né e isso era uma coisa que eu gostava. Diferente se eu tivesse feito publicidade que eu ia ficar em uma profissão que muitas vezes é pra atrapalhar a vida do outro. Você tem que levar alguém a comprar uma coisa que não serve pra nada. Então eu achei, sei lá, uma profissão mais nobre, que tá aqui pra fazer alguma coisa...

Mas isso eu fui pensando no decorrer do curso só que eu gostei muito e assim, no primeiro mês eu tinha certeza que era aquilo que eu queria; que eu queria dar aula em sala de aula e assumi essa profissão mesmo! E ao longo do curso eu fui gostando cada vez mais; a medida que eu fui conhecendo mais coisas eu fui gostando mais ainda... e é isso...

A legislação brasileira passou a exigir a graduação como formação mínima para atuar na Educação Infantil em 96. Me fala um pouco sobre como você vê a sua formação no Ensino Superior... Qual a importância que você vê para a sua atuação hoje, como profissional já na sala de aula?

É... Deixa eu pensar... (pensa por um instante)

Eu considero que foi boa a minha graduação. Mesmo pela parte teórica que tem gente que acha que não serve para nada... dessas disciplinas filosofia, história, sociologia, sei lá, psicologia... eu acho que essas disciplinas ajudam sim a gente a compreender o que é a educação, o que ela pode possibilitar e o que ela não pode possibilitar; que vertentes ela pode ter nesse mundo, eu acho que tudo isso ajuda a gente a compreender o nosso papel enquanto professor e pensar como que a Escola pode estar organizada; se só tem esse jeito mesmo, se tem outras formas. Acho que tudo isso é importante e... daí uma crítica que sempre tem é que a graduação, às vezes, poderia investir mais na prática e na reflexão sobre a prática né. A gente teve alguns estágios e eu considero que eles foram importantes pra refletir e pra conhecer o trabalho, mas eu acho que seria bom se tivesse mais... que nem, eu fiz sempre estágio extracurricular. Trabalhei no Sesi e no Puríssimo e antes no Kumon, que é um método de ensino, e acho que isso me ajudou também com as reflexões da faculdade...é...porque eu estava na Escola no dia a dia. Diferente dos estágios da faculdade, nesses, você acaba vendo o ano letivo inteiro então, o desenvolvimento das crianças do começo até o fim, as burocracias, os problemas, como que se organiza, a relação com os pais... eu acho que você tem uma visão maior nisso e às vezes eu tentava fazer as reflexões com as coisas da faculdade mas, se eu também não tivesse feito nada disso, teria passado em branco com os estágios da faculdade, que foram positivos só que eu acho que pouco tempo; acho que poderia ter tido mais tempo. Então, não é uma coisa que tá pra todo mundo... essa questão de estar imerso na prática e fazer as reflexões vai pra quem tem mais interesse né. E acho que talvez falte esse trabalho, de reflexão sobre a prática mas, daí teria que mudar o formato.

Mas o curso eu considero que foi bom. Até hoje eu me lembro de discussões que eu tive no curso e textos e que me ajudam. Eu volto bastante pra parte da Educação Infantil porque eu

estou trabalhando com Educação Infantil... Mas, é... eu também estou em uma escola que acredita mais ou menos na mesma linha que foi trabalhada na Universidade, então eu não tive esse rompimento que nem tem gente que fala “Ah, na teoria é uma coisa e na prática é outra”. Eu cheguei na Escola estava tudo, tudo não né, mas tinham muitas coisas organizadas da mesma forma que a gente discutiu aqui, então foi bem legal porque eu podia voltar e tentar trazer contribuições para o meu trabalho, para as discussões na Escola e aprender coisas novas na Escola; que a gente também está tendo uma ótima formação lá na Escola, então teve uma troca; não teve esse rompimento e... por isso que eu considero que foi positivo.

Tem também algumas disciplinas que eu acho que deixaram a desejar né, mas são coisas pontuais com problemas mesmo dos professores ou mesmo da organização de não ter um conteúdo muito bem esclarecido do que era pra trabalhar disciplina... Mas de um modo geral acho que contribuiu.

Você cursou outras formações ligadas a docência? Cursos de formação continuada, no caso você está no mestrado também...

Antes da pedagogia eu não tinha feito nada. Eu tinha feito o técnico em administração. Daí na pedagogia, logo no primeiro ano eu me inseri em um grupo de estudos, “Escolas de Educadores”, na verdade esse era um projeto de extensão que tinha um grupo de estudos relacionado. Eu fui bolsista desse grupo de estudos e aí eu conheci meu orientador nesse grupo e eu comecei a participar das reuniões e tinha formação para professores e eu me inseri nesse outro tipo de formação, mas, dentro da Universidade. E eu participo até hoje. Eu sempre gostei, então eu comecei participando e hoje eu estou ajudando a coordenar esse grupo às sextas-feiras... vem professores da rede, estudantes não só da pedagogia, tem gente da geografia, educação física, biologia, várias áreas...

E... aí é um outro momento pra compartilhar leituras e pensar sobre a prática também né. E fora a isso eu ingressei no mestrado, logo depois que eu acabei a pedagogia, termino ano que vem e é difícil conciliar a aula com o mestrado. Mas eu optei também por isso porque quando eu saí da faculdade eu queria muito trabalhar na Escola. Eu adorei o curso, não tinha como terminar o curso e não ir pra Escola. Então eu fiz essa opção mas eu também queria continuar a minha formação e eu fiz a opção por conciliar os dois e estou vendo o quanto é difícil. Teve gente que falou pra mim “Não faz isso!” (risos). Porque são coisas diferentes, o mestrado vai se voltar pra pesquisa e a Escola são as necessidades imediatas ali da prática. Então eu tenho que tomar muito cuidado pra não deixar o mestrado pra trás porque a Escola todo dia você tem alguma coisa lá pra fazer, urgente... e às vezes tem que se policiar mesmo pra dar conta de tudo. Mas eu pretendo fazer o doutorado também. Acabando vamos ver se dá certo e... se eu fizer o doutorado eu gostaria de fazer com bolsa, daí pegar um afastamento da Escola e depois... só que eu ainda não sei o que eu quero. Eu gosto muito de estar na Escola então... Antes eu achava que futuramente talvez eu quisesse ir pra área mais acadêmica, agora eu já não tenho certeza... vamos ver com o tempo... (risos)

Você tinha comentado que vocês têm formação na Escola, em serviço. Vocês têm encontros, como que é?

Então, a gente tem os horários de HTPC e HTPI. Então nessa Escola que eu estou os HTPC's realmente acontecem; com estudo. Então no começo do ano a coordenadora pediu temas que a gente achasse importante estudar. A gente sugeriu e aí ela organizou um plano de estudo. Então nós temos leituras pra fazer em casa; a gente lê, discute... às vezes a gente não lê, ela leva algum ponto pra gente discutir. Depois que a gente estudou a gente tenta relacionar com algumas coisas da prática, com o que está acontecendo com as crianças... e acho que isso

ajuda muito. No ano passado a gente estudou a parte do desenho, do desenvolvimento do desenho, da imagem mental, das representações simbólicas e da escrita. Então lemos coisas e discutimos sobre isso, depois voltava para a prática via o que estava acontecendo, tentava desenvolver uma atividade diferente...

E esse ano a gente começou estudando a parte mais da matemática. Então é conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático, estamos nessa caminhada...

E no HTPI, que é horário individual, tem uma vez por semana que é voltado para estudo, então ou eu faço leituras individuais ou sento com a coordenadora e a gente junto algum texto... Daí como a gente já está na prática sempre tem essa ponte, essa relação, então a gente usa esses horários pra estudo mesmo.

Você pensa que o curso de pedagogia é diferente da formação anterior exigida? No caso, os cursos normais, o magistério... Fala um pouco se você pensa sobre isso, se você vê uma diferença.

É... A gente ouve, pelo que todo mundo fala e alguma coisa que a gente leu... e também tem as colegas que fizeram né... Então muita gente critica a pedagogia por falar que ela é voltada à teoria e o magistério que ajudava na prática né...

Eu acredito que tem muita diferença. As pessoas já me falaram que o estágio do magistério, a professora do magistério ia lá assistir todas as aulas. E ela tinha que dar as aulas, cumprir na risca aquilo lá que era determinado. É... algumas me falaram que elas eram mais avaliadas no estágio, então se avaliava até a postura, a roupa que ia, o jeito que falava com as crianças... A gente tem essas reflexões hoje mas a nossa pedagogia não dá conta de acompanhar, acho, tão de perto tudo isso. Outra coisa é mesmo umas questões bem práticas que aí eu não sei o quanto são necessárias. Já vi gente falar que fez caderno de caligrafia no magistério pra fazer aquela letra redondinha ou fazer pasta de atividades no magistério pra trabalhar futuramente... Aí falam que a pedagogia não dá conta, que o professor chega lá sem saber escrever na lousa, sem saber preencher uma caderneta... Só que eu acho que, eu não acho negativo não, ter mudado. Eu acho que foi positivo. Talvez os cursos de graduação tenham, como eu falei, incorporar essa dimensão mais prática mas não na perspectiva que falam que era a do magistério... Eu acho que é muito importante essa reflexão teórica, tem que caminhar junto. E... não sei se é esse tipo de prática que é importante... Escrever com a letrinha redondinha... (risos). Eu acho que não. Talvez seja importante uma formação pra você pensar como trabalhar com os conteúdos, como possibilitar aprendizagem, sei lá, estratégias de aula... Refletir sobre o modo como você resolveu um problema, como podia ser diferente; ter essa dimensão da reflexão pra ir conciliando com o trabalho, mas... essas coisas. Eu acho que o importante é você desenvolver atividade de acordo com a turma então do que vai adiantar você ter uma pasta pronta? Hoje a gente tem internet que ajuda a pesquisar, tem que trocar experiência... Essas burocracias eu acho que também que você pode aprender. Eu também nunca tinha preenchido uma caderneta. Eu cheguei lá e perguntei “como que eu preencho?”, aí me ensinaram e eu preenchi a caderneta, então...

Eu acho que a graduação tem que se ocupar com coisas mais profundas. Com reflexões, com conhecimentos... É o tempo de você pensar sobre a sua profissão, aprender sobre ela, pensar sobre problemas e dificuldades e questões que vão permear seu trabalho e não coisinhas assim... Na lousa, sabe? Eu acho que são coisas assim, as vezes muito pequenas que você dá conta de ir conhecendo ao longo do dia a dia...

A Escola também tem o seu papel. Ninguém vai chegar lá sendo ótimo, sabendo tudo... Então eu acho que essas questões mais burocráticas e menores assim, eu acho que dá conta de você chegar lá, conversar com seus colegas ou com a sua diretora e ter uma orientação né?!

Então, em 2013, a Educação Infantil (de 4 a 5 anos) passou a ser incluída como nível obrigatório da Educação Básica. Eu gostaria que você falasse um pouco sobre essa mudança. Como você vê essa obrigatoriedade, já que você atua nessa faixa-etária? O que você pensa sobre isso?

Ai... eu não sei direito o que eu penso sobre isso... (risos)

Eu tenho dúvidas até sobre se a Escola deveria ser obrigatória ou não. Porque eu acho que, por um lado, infelizmente no Brasil que é hoje, se você não tornasse obrigatório até hoje ia ter muita gente sem ter pisado na Escola. Então é... por um lado é bom ser obrigatório que talvez algumas daquelas pessoas em que a família não tem esse interesse pelo estudo, talvez possa despertar alguma coisa... em alguns...mesmo que seja a minoria, não sei... Talvez essa experiência na Escola traga possibilidades que se ele nunca tivesse estado lá ele não teria. Mas a gente sabe que tem países que não é obrigatório e a pessoa tem outras formações e acaba se desenvolvendo. Então também é complicado você ter pessoas que não acham aquilo importante estarem na Escola.

Eu tenho um colega que fez pedagogia comigo que ele não gostava de estudar, e ele saiu da Escola se não me engano acho que no 5º ou 6º ano. A família concordou... só que a família dele era uma família que gostava muito de ler, de músicos e ... ele sempre leu muito, é uma pessoa muito inteligente. Ele teve essa formação extraclasse. Quando ele quis prestar vestibular ele foi lá, estudou um pouco por conta os conteúdos do Ensino Médio, prestou aquela prova que tem que se você passar você pega o diploma do Ensino Médio... Daí ele entrou na pedagogia. Sem ter passado pela Escola no Fundamental II e no Médio. E ele é uma pessoa muito inteligente que dava conta de fazer muitas reflexões, uma pessoa muito comprometida, envolvida...

Então, eu acho que tem esses dois pontos de tornar o ensino obrigatório. Mas no Brasil eu não sei... eu tenho a impressão que se não fosse obrigatório aí o governo ia ter que abandonar mais ainda a causa... "Ah, fulano não tem condições, deixa fora mesmo...". Na Educação Infantil eu considero que a gente desenvolva conteúdos importantes para as crianças... Acho que é bom; que contribui também para depois... Na Escola onde eu trabalho a gente já trabalha no lúdico sabe? Mas tentando possibilitar aprendizagens na parte da escrita, da matemática, raciocínio lógico e outras áreas também. Sempre no lúdico mas tentando trazer os conhecimentos, as habilidades que têm que ser desenvolvidas. Então eu acho que tem contribuições, mas eu não tenho um posicionamento assim... se deveria ser obrigatório ou não, acho que a realidade do Brasil é diferente... A gente fica só com o Estado de São Paulo vendo né? Não sei nos outros estados; é... eu não tenho certeza pra te responder. Agora, uma coisa que eu acho que devia ser é que ou você devia tornar obrigatório mesmo ou não. Porque eles querem tornar obrigatório mas pelo que eu li vai ser a presença exigida 60%... Eu não sei se ainda está assim, mas eu li isso uma vez. Eu acho muito pouco porque no Fundamental é 75%, então... vai ser obrigatório ou não? É um pouquinho mais da metade 60%, e... eu acho que isso devia ser exigido. Então, vamos supor, uma vez que você resolveu se matricular na Educação Infantil você tem que ter um mínimo, mas um mínimo maior do que está se exigindo porque... eu tenho crianças que a mãe matriculou e não leva pra escola a mais de um mês... No ano passado eu tinha uma aluna que toda semana a mãe deixava ela faltar uma vez por semana, ela podia escolher o dia. Eu tive uma aluna que só ia em datas festivas. Ela foi pra preparar o cartão das mães, foi na semana das crianças, foi na semana da páscoa... não sei se foi coincidência, mas foi isso que aconteceu. Então isso eu acho complicado, porque tudo bem, é Educação Infantil, eles são novos, mas eu acho que desde sempre você vai estar ensinando ou a pessoa tem compromisso ou não com o que ela faz; independente dela ter 4, 10 ou 20 anos. Então, uma vez que eu escolhi matricular, eu acho que deveria ter essa exigência de ter um compromisso; não ficar nessa coisa... meio termo.

Então esse vai ser o ponto bom de ser obrigatório. Que eu vou poder ter mais respaldo pra cobrar esse compromisso dos pais em levar a criança. Só que por outro lado eles já colocam essa exigência de 60%... então essa menina que falta uma vez por semana não ia ter problema nenhum, eles podem faltar duas vezes por semana que eles vão ter 60%, então eu acho complicado isso...

Você falou que aí isso é bom porque te dá mais respaldo pra cobrar esse compromisso... Então, aí referente à mudança eu queria esse lado assim: Se você vê contribuições pra você enquanto professora, pra classe (profissional), para as professoras de Educação Infantil no caso...

Então, eu acho que poderia ter isso... mas eu acho que não vai ter se a lei for formulada desse jeito.

É... bom... você vai poder começar a...

É... para o professor eu acho que não vai...

No nosso município eu acho que a maior parte das crianças estão na escola nesse horário, nessa idade... Talvez aumente a demanda um pouco, porque ainda tem os que não estão... mas não sei vai... pra mim enquanto professora, acho que é só essa questão mesmo da cobrança que vai ter...

Talvez aí para o governo se tiver muitas crianças fora ele vai ter que aumentar... sei lá... eu não sei quanto que...

Essa lei é nacional né?

Sim, nacional.

Então, eu acho que talvez para outros Estados tenha mais repercussão nesse ponto de inserir as crianças. Só que, então...

Eu tenho uma aluna que começou ir para a escola esse ano, com 5 anos... é... na verdade ela entrou com 4 e fez 5... Talvez pela lei ela teria que entrar no ano passado? Ou tem que ter 4 completos pra entrar?

É... eu entendo que tenha que ser 4 completos.

É então... não sei... talvez...

Assim, é que com 4 anos eles já entendem um pouco melhor o que é a escola, mas às vezes pra criança, sei lá, às vezes entra com dois anos e sofre pra adaptar, era muito acostumado com a casa, sendo que talvez se ela entrasse um ano depois não ia ter isso sabe? Então... eu acho que tem essa questão também de... enquanto eles são novos eles ainda tem essa dependência maior da família, da relação com os pais. Dependendo como é o lar eles vão ter os estímulos. Seria bom também se pudesse ter essa sensibilidade de ver o momento bom pra criança começar a participar... ah, eu não sei... eu estou em dúvida... (risos). Mas eu acho que é uma coisa que tem que se discutir, pensar... Às vezes cada caso é um caso, mas com as leis você tem que ser igual pra todos e é difícil como eu falei... tanto os mais velhos como os mais novos tem as diferenças...

Como tem sido a sua relação com os pais dos alunos? Eu queria que você comentasse um pouco sobre a forma como você é tratada por eles. Tem alguma coisa que te incomoda ou te agrada em especial nessa relação?

Bom... lá eu não tive muitos problemas não... com os pais. Essa sala que eu estou esse ano eu acho que os pais estão mais participativos do que a do ano passado. Eu vi uma diferença. Eu tenho mais... É... na porta eu vejo alguns pais, então a gente às vezes conversa alguma

coisinha, mas o momento maior que tem é o das reuniões. Lá na escola a maioria dos pais vão mas nunca são todos, tem esse problema. E eu tento fazer um trabalho de mostrar pra eles o que é feito na Educação Infantil. Então quais os objetivos com as crianças, de que forma a gente trabalha, o que a gente considera importante que eles aprendam... também a questão de respeitar o ritmo de cada um... o objetivo é esse mas, mostrar que eles podem estar se desenvolvendo mais rápido, outros mais devagar. Eu gosto de trabalhar nessa questão com os pais. Também de mostrar como eles podem estar ajudando... porque as vezes eles perguntam "Ah, o que eu posso fazer em casa?", então eu gosto de falar as vezes o que é bom eles incentivarem ou brincar com os filhos pra ajudar em alguma coisa...

Não tem muito essa questão de...

É... tomar cuidado também pra não ver os pais e ter a crítica só... Então eu acho que isso, na escola que eu estou e o que eu tento fazer não é um trabalho assim. É tentar buscar a parceria e tentar construir junto. Então as vezes, eu tive casos mais graves de criança com algum problema e então chamar o pai pra conversar mas conversar no sentido de conhecer... "Olha, como que é a rotina dessa criança em casa, como que ela está lá, está passando por algum problema?"... pra gente tentar ajudar e refletir. Tentar achar meios de ajudar essa criança na escola e as vezes os pais podem nos ajudar com isso. A gente conhecer essa criança, entender e falar... as vezes a gente acha que tal coisa está atrapalhando, as vezes é a questão de videogame... As crianças que... é que tem crianças que brincam de luta o tempo todo. Quando a gente vê que é uma coisa muito exagerada a gente também tenta conversar pra dar uma orientação e também explicar para os pais um pouquinho de como acontece esse desenvolvimento; que é uma coisa que a escola pode mostrar, porque as vezes eles não têm esse conhecimento ou essa percepção do quanto algumas coisas que as crianças vêem ou assistem podem também influenciar e... a gente, dependendo da questão conversa mesmo "Olha pai, o desenvolvimento acontece de tal forma e isso pode influenciar, isso pode ajudar", então eu vejo os pais mais como essa parceria pra ajudar no desenvolvimento da criança e ... quando vai bem, lógico que a gente agradece, fala "Olha, a sua postura está ajudando nisso"... eu vejo mais nesse sentido, de ser uma parceria pela criança...

A gente faz trabalho por projetos lá na escola então é um tema que parte dos alunos, de uma necessidade da sala e a gente começa a desenvolver atividades e acho que isso também é legal porque as crianças ficam envolvidas e as vezes as famílias também se envolvem. Então eu acho bom que eles estejam envolvidos no que as crianças fazem...

Então, por exemplo, esse ano eles quiseram estudar o leão. A gente está com um projeto com várias atividades voltadas a isso e a gente tem um mascote, um leãozinho de pelúcia... Cada semana uma criança leva pra casa no fim de semana e daí tem que cuidar do leão e fazer uma pesquisa; que eu lanço uma pergunta, vamos supor, qual o tamanho do leão, o que os leões gostam de comer... e aí pesquisar isso com os pais. E apesar dessa questão da pesquisa com os filhos ser ainda difícil, nem todos estão realizando, eu vejo que eles tem um envolvimento em brincar e cuidar junto desse leãozinho sabe? Então, acho que querendo ou não é uma forma deles estarem participando também do que acontece na escola...

Tem um envolvimento que poderia ser melhor em alguns casos mas a gente tem que sempre buscar isso eu acho; envolvimento dos pais pela criança, sempre o foco tem que ser a criança...

E como você a sua relação com os outros professores da escola? Existe alguma coisa que te incomoda ou agrada nessa relação?

Ah, então... Tem gente que fala que a minha escola é meio que excessão (risos)... do que se vê na realidade... Mas eu tenho que agradecer porque realmente parece que eu estou né... "falando bem"... Não. Eu também me dou bem com os professores e é uma escola pequena e

eu acho que isso facilita. Nós somos em oito professores contando com a de Educação Física, então você acaba conhecendo todo mundo. Esse ano mudou um pouco o grupo, mudaram algumas pessoas, mas eu acho que esse trabalho que é feito nos HTPC's tem possibilitado eu discutir sabe? Eu conhecer o trabalho da colega. Às vezes eu estou com uma dificuldade, a pessoa ali do lado está fazendo de um jeito que dá certo, então eu acho que está tendo essa troca. Às vezes é difícil porque o tempo da escola é bem corrido; seria bom ter mais tempo pra conversar e trocar, mas nos momentos que tem a gente está conseguindo aproveitar.

Eu comecei agora então, eu pergunto muito, dúvida, eu falo "Ah, como você tá fazendo tal coisa?", comento, eu tento também buscar ajuda com elas que estão ali a mais tempo entendeu? E... eu não tive problemas com os professores de lá não.

É a última pergunta... Bom, como você se sente com relação à equipe gestora da escola? Também sobre a forma como você é tratada pela direção e coordenação e se tem alguma coisa que te agrada ou incomoda em especial nessa relação...

Ah, então... (risos)

No fundo, acho que todas essas coisas que eu falei, de ter o estudo, de tentar fazer um trabalho com os pais, não que sempre a gente consiga, é claro que sempre tem alguns que não conseguem atingir, mas, e de ter essa troca com os professores eu acho que com certeza é muito do modo como a gestão vê né? Então, a gente sabe que tem muitas pesquisas que consideram importante que o professor iniciante tenha um acompanhamento de um professor mais experiente, que possa orientá-lo com essas dúvidas que vão aparecer porque é a primeira vez que ele está pisando, assim, organizando a sala de aula...

E... A minha coordenadora ela tem um compromisso muito grande e ela tem uma compreensão que a função dela é com a nossa formação. Então ela se organiza muito pra tentar dar conta disso. Tanto nesses horários, dos HTPC's, dos HTPI's, como também em problemas mesmo que eu tenha especificamente. Então, esse ano eu já estou conseguindo fazer as coisas melhor do que no ano passado. No ano passado ela me acompanhava muito de perto, então qualquer coisa que dava errado ela sentava e ia discutir comigo, dava ideias, me fazia questões "Olha, porque aconteceu assim?", é... até o jeito de eu me colocar com eles, sabe essas diquinhas que aí as pessoas falam que tinha no magistério? Então ela se preocupava muito com essas dicas. O Ano passado eu tinha um menino que até o fim do ano continuava fazendo tudo espelhado, e ele era canhoto. Aí eu falei "Ah, não to dando conta, tá difícil", aí ela foi me ajudar a buscar material, texto pra gente tentar ajudá-lo, então tem esse apoio e... acho que a gestão lá é bem organizada também. A gente não... eu não posso reclamar de fazer muita coisa assim burocrática. Por exemplo, eu tenho o meu diário; no meu planejamento semanal eu coloco o que realmente eu vou fazer. Tem os registros de todos os dias, a coordenadora lê todos, tudo o que eu registro ela lê, ela comenta, ela comenta o que deu certo, dá dicas do que não dá e isso ela faz com todas as professoras...

Eu peguei algumas aulas de musicalização agora, que é uma aula por sala e aí a secretaria exigia que a gente fizesse o diário também sabe? Com as frequências... Só que a professora da sala já faz isso; ia ser um serviço duplo. O mesmo com a Educação Física... Bom, a escola foi lá e contestou isso sabe? Falou porque que vai ser feito duas vezes se eles estão na Educação Infantil eles não vão matar aula né? Então a gente só faz o relato da aula. O que aconteceu de significativo na aula, se teve alguma dificuldade... Esse registrinho reflexivo a gente faz, mas não a parte lá de preencher presença. Então a escola tenta também ir contra algumas burocracias. Muitas escolas colocam já caderno de linha nessa fase; nós achamos desnecessário. Ano passado eu e outra professora do Infantil II usamos cinco páginas de um caderno de cinquenta... Daí esse ano a gente foi lá, conversou secretaria e não pedimos

caderno de linha. Se tiver que usar vai ser alguma folhinha. Porque não é justo você pedir um caderno inteiro pra usar algumas folhas...

Outra coisa: Material. Nós estávamos vendo que todo ano sobrava material. Então mudou a lista de material, agora, vamos supor, não pede lápis de cor pra todos os pais. Pra alguns pede lápis, pra outros giz de cera; ou pra uma série pede uma coisa, pra outra série outra. Pra tentar também melhorar... Então eu vejo a gestão empenhada nessas questões de tentar ver o que vai ser condizente à realidade da escola e não porque estão mandando isso e vamos fazer tudo o que eles mandam... sabe? E... está encontrando espaço nessa secretaria, pra isso. Claro que tem algumas coisas que barram mas, com uma justificativa, assim, algumas coisas estão dando certo. Acho que isso é bom também para o nosso trabalho... vai refletindo.

E... a organização da escola é outra coisa que eu acho excelente lá. Na Educação Infantil eu trabalho com cantinhos de atividades diversificadas e muita gente acha difícil isso; só que lá eu tenho um pote de sorvete na minha sala com a foto de todos os jogos e brinquedos, tudo o que tem na escola. Então, tudo que é relacionado a leitura e escrita é... amarelo. Relacionado a jogos de regras: azul; cantinhos de faz de conta: vermelho...

Então eu posso escolher com as crianças e daí eles levam a plaquinha para a monitora e a monitora já está no lugar onde ficam os brinquedos pra pegar e dar para a criança e tudo lá, pecinha de jogo, tudo é numerado... Então vamos supor, perdeu uma peça e outra professora achou daqui a duas semanas; está numerado! Ela vai lá e põe na caixa.

Essa organização ajuda muito no trabalho, muito... porque está tudo ali prático pra eu chegar e poder realizar o trabalho. Eu não tenho que ficar procurando, não. Está tudo ali a disposição. Eu acho que tem essa preocupação de organizar a escola de modo a facilitar o trabalho do professor e o desenvolvimento dos alunos.

Outra coisa, a gente não cola recadinho no caderno das crianças. Tem muitas escolas que eu sei que cola. Lá é a secretária. Porque? Porque aí é um tempo que eu gastaria com uma coisa burocrática e que eu posso usar para a parte pedagógica. Sempre a ideia é deixar o tempo o máximo possível pra atender a parte pedagógica...

Os recados prontos que nesse caso você fala? Mas no caso de comunicar com família...

Ah sim, aí não... é normal. É... eu posso escrever o que eu quiser. Se eu quiser conversar com os pais, as vezes eu escrevo no intervalo ou nos meus HTPI's. Agora, quando é recado da escola, ou se eu quiser fazer um recado da minha sala, vamos supor, preciso de camiseta e de tinta porque eu vou para pintura. Aí eu posso também digitar e aí a pessoa já... eu levo o texto que eu quero, ela imprime pra mim e cola nos cadernos. Se é uma coisa geral, agora os individuais não...

E no caso de pedir coisas, aí precisa passar pela coordenação? Ou você pode pedir normalmente?

Ah... eu nunca perguntei se precisa mas eu gosto de levar. Porque como ela olha o caderno toda semana ela já tem o meu planejamento semanal. Toda semana ela vê o que eu planejo, vê o que eu registro... então ela acompanha de perto o trabalho dos professores, a coordenadora. Então ela sabe o que está acontecendo. Vamos supor, eu vou fazer uma receita e quero pedir ajuda para os ingredientes... então no meu próprio planejamento eu já coloco lá... Que isso ela sempre pede também pra gente fazer: Não só por a atividade, mas se precisar de ajuda de algum material diferente, ou algum espaço diferente, já pedir pra coordenação pra ela poder também ajudar a gente a organizar. Às vezes eu discuto, se vai comprar ou vai pedir ajuda para os pais... Então tem muito esse diálogo da equipe gestora. Não só com a coordenadora mas a vice e diretora também gostam de... Quer dizer, elas não vão ter toda essa riqueza de detalhes mas elas gostam de estar a par do que está acontecendo.

Outra coisa também é as monitoras. Elas estão muito no apoio nosso. O modo como elas se organizam; elas ficam lá já perto dos brinquedos e que é perto também do banheiro... Como a escola é pequena não tem esse problema, então se alguém vai no banheiro e começou a fazer bagunça, espirrar água no banheiro inteiro, já tem alguém olhando. Ou se precisou de ajuda, passou mal, já tem alguém lá perto.

Se eu preciso de um pano eu falo pra criança. A criança já sabe onde está a monitora pra ir lá e pedir um pano.

E... também... se eu tenho que recortar, vamos supor que eu vá usar formas geométricas. Que eu preciso de vinte quadrados, vinte círculos... eu também posso pedir com antecedência e as monitoras recortam pra mim. Isso é uma coisa que estou conseguindo me organizar melhor esse ano... que eu falei pra você a questão do tempo. No ano passado as vezes eu não conseguia me organizar com antecedência pra pedir ajuda das monitoras, então ficava mais sobrecarregada. Esse ano eu já estou conseguindo. Então as vezes no sábado ou na sexta eu já planejo a semana seguinte, já anoto o que eu vou precisar e passo a listinha do que eu preciso, do que eu vou fazer. Isso também ajuda no nosso trabalho, muito...

Deixa eu só perguntar uma coisa, você não fica com monitora na sua sala? Nessa idade não tem mais né?

Não. Lá na nossa escola tem maternal I, que são os únicos que ficam com monitora. Daí o maternal II que é três anos a maioria, eles começam com uma monitora no início do ano. Quando vê que a sala já está conseguindo ser um pouquinho mais independente, já sabem se organizar melhor aí a monitora sai. Mas assim, no meu não começo com monitora mas se um dia eu for fazer alguma atividade assim que vá demandar muita coisa eu posso até pedir pra coordenadora sabe? “Tem como me auxiliar com uma monitora nesse dia?”... Mas geralmente é difícil. O ano passado eu tinha duas crianças mais difíceis... que um era, ele tinha até problema de auto agredir sabe? Quando ele ficava nervoso... e eles tinham que ter acompanhamento mas infelizmente foi difícil... Os pais não levavam tanto quanto poderiam...Aí a coordenadora chegou um momento que ela falou “Ah, eu vou por uma monitora”... só na hora dos cantinhos, que eles ficam mais espalhados pela sala... pra ficar meio de olho nesses dois. Então se tivesse algum problema pra ela já logo me ajudar. Porque eles eram... mesmo pra questão de organizar, de me ajudar... Então alguns dias eu contei com ajuda. Tem isso também sabe? As vezes você está com algum problema ou tem alguma coisa mais difícil e eles tentam organizar pra monitora ficar com você, mas de modo geral não vêm...

Porque tem as monitoras que estão na escola mas não são de uma sala específica, é isso?

E... na verdade lá só tem uma que fica no maternal I a tarde. E só ela... Daí as outras três monitoras ficam fazendo essa parte da organização dos materiais, o que as professoras pedem ou as vezes se a gente vê um jogo legal que não tem na escola elas também confeccionam jogos... Elas ficam nessa parte de apoio e elas tem os horários que elas têm que ficar lá pra pegar material né... Também elas ficam na merenda; elas que ficam com a sala na merenda. E daí as coisas que a gente vai precisando...

Ontem mesmo, por exemplo, foi um dia que eu não fiz esses cantinhos; normalmente eu faço todo dia, mas ontem eu resolvi fazer uma atividade coletiva e aí eu tive problema com três meninos que brigaram muito e não conseguiram fazer nada. E toda hora eu ia conversar e quando eu via eles estavam brigando de novo... Tiveram dificuldade de trabalhar assim. Porque quando eu faço os cantinhos eu fico com grupos menores de cada vez, então eu fico mais perto. Ontem, eu dei várias atividades pra todos, então tal grupo vai começar com isso,

tal grupo... Que eles tinham umas pendências pra terminar e eu tentei organizar assim... Não foi bom, já vi. (risos). Mas daí o que aconteceu? Eu queria mostrar pra eles que eles ficaram brigando, eles queriam fugir da atividade, se esconder debaixo da mesa, sendo que não era uma coisa que demandava tanto... era um registro com desenho. Então se eles sentassem e fizessem... Quem terminava já ia pra outra coisa sabe? Aí eu fui lá e falei com a coordenadora que eu gostaria de no horário do parque ter uma conversa com eles e deixar eles terminando, pra eles verem essa coisa do horário, que cada coisa tem um horário e não adianta ficar brincando de luta e brigando...as vezes eles começam a brincar de luta e quando vê já estão brigando de verdade (risos)... Então daí ela pegou, falou pra uma monitora ir com uma parte da turma para o parque que era o horário do parque e eu fiquei na sala com os que aprontaram, (risos), os que não deram conta. Conversei com eles sobre o problema e pedi pra eles terminarem e depois que eles terminaram a gente saiu, todos juntos... então, tem esse apoio. As vezes eu preciso terminar alguma coisa, ou dividir a sala... é difícil... ano passado eu precisava fazer mais isso porque eu tinha mais dificuldade também por ser meu primeiro ano e a minha sala era mais agitada...

Bom, deixa eu só refazer uma pergunta. Quando você falou daquela questão de contestar coisas, de ir até a secretaria... A coordenação traz e reúne com os professores? Tem uma conversa com os professores, vocês opinam nessa parte?

É... no fim do ano passado teve uma reunião só pra falar de lista de materiais. Porque estava havendo esse problema de sobrar e daí pra aproveitar bem os recursos foi comprado por sala e cada uma teve que fazer uma estimativa do quanto sobrou na sua sala de material.... e.... daí foi conversado e decidiu passar pra secretaria. E todos os nossos HTPC's são com a vice e com a diretora junto. Não é só com a coordenadora. E elas participam muito, até das discussões, tanto da parte nossa de formação... Então é sempre assim: Elas chegam, passam alguns recados rapidamente, não toma o tempo todo com recado não. Aí se tem algum recado que a gente tem que resolver aí a gente já conversa junto. Sei lá, por exemplo, esse foi um.. Ou como vai organizar a festa junina... Se é coisa mais prática já resolve no começo, discute ali, decide, vamos fazer de tal forma, a maioria quis assim... E daí já passa pra parte da formação ou da troca de experiências... Mas a maioria é discutido sim. A não ser quando é coisa assim: Foram avaliar um parque nosso que estava com problema. Aí tinha que tirar sabe? A gente preferia deixar algumas coisas porque as vezes é coisinha pequena... e falam que o brinquedo está comprometido. Só que aí vai um pessoal lá e dá um laudo. Só que se você for contra a isso e o brinquedo cai... dá problema. Então tem coisa que não tem como... Aí agora estamos na luta pra conseguir mais brinquedos, porque foi tirado... é difícil. Mas o que dá pra discutir é discutido sim.

Bom, então é isso, obrigada!

APÊNDICE B- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA HELENA

Há quanto tempo você atua no magistério e há quanto tempo na Educação Infantil?

Comecei a dar aula em 2010, há quase cinco anos completos. Com a Educação Infantil eu trabalho desde 2009. Em 2009 eu trabalhei como auxiliar em uma escola particular e em 2010, 2011, 2012, 2013, até agora eu estou no município, trabalhando sempre com a Educação Infantil.

Porque você escolheu trabalhar com a Educação Infantil? E se não foi uma escolha, que outros motivos te levaram para esse trabalho?

Eu me identifiquei mais com o perfil das crianças de 3 a 6 anos, já tive experiência no Fundamental também, mas a parte do Infantil me agrada por conta de eu me identificar mesmo... eu acho que eu consigo trabalhar... Eu tive uma experiência quando eu fui auxiliar, então eu acho que muita coisa eu vi com as professoras, então eu me sinto mais segura trabalhando no Infantil. Não que eu não me sinta no Fundamental, mas eu acho que eu sinto mais realizada e me satisfaz mais trabalhar com os pequenos...

Você já trabalhava antes de se formar, é isso?

Não, quer dizer, no quarto ano mesmo, eu comecei o estágio... Na verdade, o estágio mesmo começou no terceiro. Mas aí eu queria experiência e aí eu comecei a mandar currículo porque eu sabia que no ano seguinte eu estaria formada, então eu teria que trabalhar... eu não tinha experiência, eu precisava da prática. Aí eu mandei currículo em escolas particulares, porque como eu não tinha o magistério eu não podia dar aula antes de estar formada. Então eu fui ser auxiliar e aí eu aprendi bastante coisa.

Que qualidades ou características você considera essenciais para ser uma boa professora na Educação Infantil?

Tem que gostar. Você tem que ter o perfil de uma educadora de Educação Infantil... Você tem que ter muita paciência, você tem que ter muita calma... qualidades você diz?

Sim... características, qualidades...

É... você tem que saber ser carinhosa sem confundir a questão de... é... ser carinhosa de uma maneira profissional. Trabalhar questões de afeto, sentimentos, mais de maneiras, claro, profissional. Até porque se não for você acaba se envolvendo e aí você acaba saindo do foco do seu trabalho... então você tem que ter esse perfil mesmo...

Professora de Educação Infantil tem que ter perfil para isso! Bom, já são cinco anos trabalhando na rede e às vezes a gente vê que tem algumas professoras que caem de paraquedas na Educação Infantil. Mas... a gente mesmo sabe quando a gente se identifica com uma certa idade ou outra. Assim, é claro, quando uma professora não gosta ela já deixa isso nítido, não se identifica, é... então a gente vê que aí, quem sofre essas consequências são as crianças e a própria professora que não fica satisfeita com aquilo que está fazendo. Então é assim, gostar daquela idade, daquele público que você está trabalhando porque senão é muito frustrante, tanto para a professora quanto para o aluno.

Bom, então você se considera uma boa professora na Educação Infantil?

Olha, (risos), eu tento ser. Já senti dúvidas sim... “Nossa, será que a Educação Infantil é a minha praia mesmo?” ... eu fui para o Fundamental, gostei até das séries iniciais mas, eu tenho mais assim... mais habilidade, eu acredito, com esse perfil dos menores. Eu acredito que por ter mais experiência, então o trabalho já está fluindo mais... que é a questão da bagagem mesmo que eu já trago. Então eu acho que agora assim, agora se eu fosse para o Fundamental eu começaria do zero e na Educação Infantil eu já tenho uma bagagem mesmo... Então eu me sinto segura com o que estou fazendo. Eu acredito que eu seja... não sei... as crianças mostram, a resposta das crianças... Na Educação Infantil você vê pelo carinho delas. Quando você está passando pelo corredor da escola e uma criança que você já deu aula corre e te abraça... então eu acho que você tem que saber equilibrar né... essa questão do afeto com eles sem perder o profissionalismo que é muito importante, sem se envolver com causas assim, pessoais da criança... Eu tento ser! (sorriso)

Porque você escolheu ser professora? O que te levou para o curso de Pedagogia?

Olha, a minha mãe é professora! Aposentada hoje... E... eu cresci assim, no ambiente escolar. Não estudava na escola em que ela dava aula mas quando eu entrava de férias geralmente eu acompanhava ela na escola em que ela trabalhava. Então, eu acho que desde criança eu já brincava de escolinha e aí quando cheguei no Ensino Médio precisei optar. Daí eu fiquei em dúvida entre outras coisas. Moro aqui em Rio Claro, tem a Unesp aqui que tem Pedagogia... Talvez assim, escolhi pela profissão, mas atribuo também que escolhi por ser mais prático para mim, por ter a Unesp aqui na cidade... Por ter passado né, nesse curso... Por gostar da área de humanas. Fiquei em dúvida entre psicologia mas aí quando eu fui ver o currículo da Pedagogia eu vi que também teria psicologia e eu vi que futuramente no mercado de trabalho iria ter mais campo para uma pedagoga do que para uma psicóloga. Já sabia de cara que não era uma profissão que tenha ótimas remunerações, disse eu já fui muito ciente, até porque vivi com a minha mãe. Sabia qual era o salário de um professor... Então foi mais por essas questões. Por gostar de humanas... é isso...

Ok. Bom, a legislação brasileira passou a exigir a graduação como formação mínima para atuar na Educação Infantil em 1996. Eu queria que você me falasse um pouco sobre como você vê sua formação no ensino superior, qual a importância para a sua atuação profissional?

Eu acredito que é fundamental. Eu acho que, acho não, tenho certeza que a graduação me passou toda a base, a base teórica... Claro que a teoria é uma e a prática é outra mas elas andam juntas... A graduação eu acho que me deu a base mesmo pra eu chegar na escola e atuar. Embora você vá aprender ali na prática... mas depois de um tempo que você já está mais estabilizada na prática, você começa a relembrar a teoria. Porque você vivencia coisas e aí você tem que resolver algumas coisas ali mesmo no dia a dia com as crianças...

Principalmente na Educação Infantil... como que eu vou passar tais conceitos para uma criança de três, quatro anos... Se eu não tiver a teoria jamais vou conseguir fazer isso apenas pela prática, na prática. Não dá! Você tem que ter uma base teórica aí porque senão você acaba também podando algumas fases da criança, então você tem que ter o conhecimento mesmo. Senão a gente pode prejudicar o desenvolvimento da criança em algum sentido, em algumas palavras que a gente sabe que... é... estereótipos, que a gente sabe que você não pode usar...Então eu acho que a graduação trouxe isso, a teoria, as várias discussões que os professores proporcionaram pra gente e isso é fundamental na hora que você chega lá. Embora seja muito diferente ali no concreto, na prática com as crianças, mas pra você pelo

menos planejar como você vai fazer aquilo, você precisa ter uma base teórica senão você fica ali perdido.

Você fez o estágio na educação Infantil? Tinha na sua grade do curso aquele estágio obrigatório?

Sim, sim...

Você sentiu que aquele estágio obrigatório te inseriu pelo menos um pouco nessa realidade da escola?

Sim.... é... ele insere sim. Quando você vai para o estágio você tem um choque com a realidade. Você fica dois anos ali na faculdade... e ainda mais para quem não trabalhava na área... São dois anos que você só está indo lá na aula, prestando atenção e estudando. Aí você chega no estágio, você põe o pé na escola, aí você fala “é aqui né!” (risos) “A hora é agora...” . Dá um choque sim, é uma realidade que você fala “nossa”, que assusta... mas passa, felizmente. (risos) Mas o estágio ele dá sim, ele dá uma noção do que você vai ter pela frente. Você sai daquele mundo acadêmico e aí a escola é aquilo ali. Então você estudou pra estar ali! E agora o que você vai fazer com isso né?

No começo assusta sim. Quando você aquelas salas de aula lotadas; aí você começa a ver os problemas na prática. Aí você vê de perto as coisas que você estudava, você começa a ver de perto. Então eu acho que o estágio dá pra você ter uma ideia assim “é isso mesmo que eu quero? Quero continuar nisso?”. Ou, se não for já é melhor você sair de cara porque... não vai ser diferente né... Você vai entrar depois de dois anos quando já formado e vai ser aquilo ali... Apesar de que é muito diferente você dar uma aula como estagiária e depois como professora. São coisas completamente diferentes. Mas eu acredito que o estágio da observação, pra mim, ele foi tão importante quanto quando eu fiz o da regência...

Nós não temos mais o de observação. Na nova grade do curso não tem mais... Nós só fazemos o de regência agora... Você teve os dois então?

Sim, eu fiz os dois. Nossa, mas é uma pena vocês não terem o estágio de observação... Porque é muito importante você sentar ali e analisar. Talvez seja um pouco constrangedor para a professora. Já recebi estagiária de observação. Pra professora, assim, é meio incômodo, mas você tem que confiar no que você está fazendo. Você está sendo observado então você não sabe como aquela pessoa está te avaliando. Mas para mim foi muito importante, e em momento algum eu quis avaliar a professora, eu quis ver as vivências que aconteciam entre os alunos, as relações deles, entre eles, deles para com a professora... e me trouxe muitas reflexões a observação.

E Você cursou outras formações ligadas a docência? Cursos de formação continuada...

Ah sim! Depois que eu terminei eu fiz uma pós, mas eu fiz em uma instituição privada, um curso de 360 horas, lato senso, já fiz aperfeiçoamento, cursinhos assim de 30 horas... Já fiz assim...

E a sua pós é em...?

Minha pós eu fiz em gestão.

Porque na minha época a gente tinha que escolher se iria fazer Gestão, Orientação Educacional ou Educação Infantil. Eu fiz a Educação Infantil então eu quis fazer uma pós em Gestão pra não ficar faltando isso no meu currículo.

E depois o curso de aperfeiçoamento que eu fiz foi de alfabetização, que eu gosto. Tanto é que esse ano eu tenho uma sala de Infantil II que é uma pré-alfabetização... E é uma área que eu gosto.

Mas já fiz também com a universidade, pra receber estagiária. Já recebi estagiária em 2012...

Você pensa que o Curso de Pedagogia é diferente da formação anterior exigida(de nível médio)? Como as Escolas Normais, o CEFAM... Eu gostaria que você comentasse um pouco sobre essas possíveis diferenças, pelo que você sabe ou já ouviu falar...

Olha, o que eu escuto das minhas amigas que fizeram o magistério é que o magistério dava uma base para a prática, então aquelas coisas que a gente ouve elas faziam mesmo... preparar aula, fazer caderninhos e elas confeccionavam coisinhas pra levar para as crianças... E elas tinham livros de modelos de aula. Então eu entendo que o magistério dava mais a parte prática né. E eu já escutei muita gente falando “nossa, é uma pena que saiu o magistério” e que “tem professora que entra e não sabe dar aula” e “o magistério ensinava” e que na faculdade é só teoria, teoria...

Eu não sei... eu não fiz magistério, mas pelo que eu escuto elas falando é essa questão. Agora, eu penso que o magistério poderia sim até existir mas não dá pra você dar aula tendo só o magistério, você tem que ter aquela base no curso de Pedagogia mesmo. Sei lá.. Eu acho que poderia se fazer o magistério e depois fazer a faculdade... Mas eu acho que aí não faz sentido né... Porque agora já tem a faculdade e é quatro anos, então...

É um *mix* aí de magistério com o Ensino Superior. Mas assim, eu acredito que o magistério era um pouco mais aquém né... do que uma Pedagogia no Superior. Porque a gente entra mais a fundo na teoria e a prática você vai adquirindo com a sua própria experiência. Igual eu falei, no primeiro ano é um fiasco mesmo, no primeiro ano que você vai dar aula você fala “Meu Deus e agora?”, mas você aprende aí. Vai aprendendo com as outras amigas, com os seus próprios erros e aí você vai adquirindo experiência. Você não precisa de um curso pra te dar isso, você consegue sozinha se você tiver vontade e perfil para a profissão eu acho que você consegue dar conta disso. (risos)

Ok.

Em 2013, a Educação Infantil (de 4 a 5 anos) passou a ser considerada nível obrigatório e gratuito da Educação Básica. Eu gostaria que você me falasse um pouco sobre essa mudança... O que você, enquanto profissional, pensa sobre isso?

Para o meu trabalho, de certa forma, acaba interferindo...

Eu achei que foi bom porque aí você consegue obrigar, entre aspas, todas as mães que tenham filhos de 4 e 5 anos a matricular essas crianças e eu acho que isso vai ter um resultado muito grande depois. Porque você iniciar uma criança no primeiro ano sem ter feito a Educação Infantil, a criança é outra. É nítido. E eu já trabalhei em primeiro ano. Você recebe uma criança que fez Educação Infantil e uma que não fez... é bem mais difícil para aquela que nunca frequentou a escola dar conta de tudo que ela vai ver pela frente. Então eu achei muito importante abranger... ser uma lei que coloque isso. Tanto para as crianças que terão essa oportunidade... porque é muito importante essa questão do brincar, desse momento lúdico... e são coisas que só o Infantil proporciona. Daí você chega no Fundamental, por mais que o primeiro ano agora seja um pouco mais voltado para atividades assim desse tipo, não é igual.

Tem escolas em que o primeiro ano tem até uma ou duas vezes por semana o parquinho. Mas tem escolas que não colocam parquinho, tem algumas que nem têm. Então eu acho que aquela criança que não vai perde muito. Então com a lei, eu acho que as crianças, mais as crianças do que nós, elas ganham muito. Ela tem a oportunidade de estar inserida na escola...

Então você vê que essa mudança traz mais significado, é mais importante para as crianças do que para os professores?

É... eu acho que ambos ganham. Tanto o professor quanto a criança. O professor porque ele vai ter uma criança mais preparada no Fundamental e a criança porque vai ser cumprido ali os direitos dela que é de estar em uma escola, de ter um convívio social, de ter contato com os materiais escolares, com os amigos, com o brincar, com o lúdico...

É um ganho pra sociedade também... porque está criando essa lei pra que todas as crianças de 4 anos estejam na escola, que é um direito de todos mesmo...

Difícil falar com certeza quem ganha mais... mas eu acho que na Educação Infantil sempre quem ganha mais é a criança... porque é uma etapa prazerosa, tem que ser! Tem que ser prazerosa... e é o que eu tento fazer com os meus alunos.

A Educação Infantil geralmente é aquela escola que quando a criança sai e ela passa ela “Ai, que delícia era estudar ali”... É isso que eu tento passar, tento fazer com que seja boa essa fase da vida deles.

Ok.

Como tem sido a sua relação com os pais dos alunos? Comente um pouco sobre o modo como você tratada por eles e se tem alguma coisa nessa relação que te agrada ou te incomoda em especial.

Olha, eu não me lembro de ter tido sérios problemas com pais. Existem pais de todos os tipos. Tem o pai que entende que está colocando o filho em uma escola e que pode ser que de lá um dia seu filho vá sair mordido, pode ser que um dia saia com machucado na cabeça... Como tem pais que acham um absurdo. Então existem pais e pais...

Eu tento me relacionar com eles da melhor maneira possível. Depois de alguns anos você já começa a identificar o perfil de cada pai que você tem ali na tua sala. Então, existe aquele pai que vai te compreender e que tem aquela mãe que só vai ficar lá pra criticar...

E aí você tem que ter jogo de cintura também pra poder trabalhar com esse pai e fazer com que todos entendam que ali é um ambiente escolar, que eu sou uma para vinte e cinco crianças de quatro e cinco anos... Você tem que passar bem para os pais o que é aquela realidade ali. Não dá pra ficar mascarando nada, mas eu sempre tento trata-los, claro, que com muita boa educação e de uma maneira que eu possa agradá-los... porque eu também sou a pessoa que vai ficar quatro horas com os filhos de cada um, então eu tenho que conquistar tanto pai quanto a criança, mais a criança... Mas os pais também, é claro. É muito importante você conquistar um pai pra que ele participe da vida escolar do seu filho, pra que ele seja compreensivo com as coisas que aconteçam na escola...

Eu gosto muito de trabalhar nessa parceria família-escola, então na Educação Infantil eu mando algumas tarefinhas para os pais fazerem com a criança... Então eu geralmente tento me relacionar muito bem com eles, passar confiança principalmente porque eles são pequenos. Então eu tenho que passar mais confiança, até ,para os pais, do que para as crianças...

Como você vê a sua relação com os outros professores? Me fala um pouco sobre essa relação e se tem alguma coisa que te agrada ou te incomoda em especial nela.

Olha, eu me relaciono bem com todos. Em todas as escolas que trabalhei nunca tive problemas com nenhum professor. Existem “n” tipos de professores, então, tem sempre aqueles que... Bom, você tem que saber dividir né, o pessoal do profissional.

Bom, assim, é complicado falar dessa questão porque tem diferentes tipos de professores, então tem sempre um que você se identifica sabe, “esse é um professor legal, quero trabalhar com ele”, agora já tem aqueles professores que eu não sinto vontade de fazer um trabalho em parceria porque a gente vê quem está a fim mesmo da coisa e quem não está. Existe, claro, o lado pessoal. Tem alguns que você se identifica mais do que outro, isso é fato, porque senão... Mas eu sempre tento me dar bem com todos, respeitar todos desde as professoras mais antigas até as que estão chegando agora... As mais antigas eu acredito que elas tenham um bagagem muito grande de experiência, talvez elas não estejam tão por dentro da teoria, não digo todas, às vezes tem algumas que fazem cursos até hoje e que sabem bem sobre a questão teórica, então não estou generalizando não essas professoras mais velhas de profissão. Bom, com as mais novas tento ajuda-las e com as mais velhas de casa, como a gente fala, eu tento sempre buscar conhecimentos com elas porque... mesmo com aquelas que não têm uma teoria tão boa, elas têm muito da prática e às vezes eles conseguem fazer uma aula onde as crianças se sintam tão melhores do que aquela que sabe mais da teoria mas não têm uma prática bacana com as crianças...

Então, no geral, tento sempre me relacionar bem com todos, com respeito às diferenças de cada um...

E como você se sente com relação à equipe gestora da escola? Com relação à forma como você é tratada como professora, como é essa relação? Existe algo que te agrada mais ou incomoda?

Ah... eu não tenho problemas não, com as equipes gestoras das duas escolas que eu trabalho. Eu trabalho em uma rede! Então, nessa rede eu acho que todos tentam seguir a mesma linha. Eu acho que todas as pessoas que eu já trabalhei até hoje nas equipes gestoras todas são comprometidas com o trabalho, entendem bem essa questão do professor, a maioria sabe que não é fácil não o ambiente de sala de aula e elas tentam ser compreensivas né... Geralmente estão do nosso lado, não posso dizer sempre porque eu sei também de casos onde o professor não é levado em conta e tem escolas que priorizam mais o que o pai e a mãe falam, mas pelo menos comigo nunca tive esse problema, sempre fui muito respeitada pelo meu trabalho e sempre pude contar com a equipe gestora. Na maioria das escolas em que eu trabalhei até hoje, todas foram muito profissionais comigo e elas veem a educação como uma coisa que... o professor precisa de apoio né, o professor precisa de bastante apoio porque... e que ele não se sintasse sozinho...

Então, as diretoras e coordenadoras, claro que tem umas que são melhores que outras, tem umas que se envolvem mais, que são mais pés no chão que outras. Mas aí vai de você saber em que escola você quer ficar, você procurar o ambiente que mais te agrada, onde você mais se identifica para trabalhar né...

Mas eu acho que aqui na rede, em geral, tenta-se seguir a mesma linha... É uma rede! Agora eu não sei em uma escola particular como funciona, como é... Eu sou muito respeitada como professora aqui nas escolas que trabalhei. A nossa palavra, geralmente, é levada em conta sim.

Bom, é isso...

Mas deixa eu perguntar uma coisa de novo, com relação aos pais... que você falou que tenta se relacionar bem com eles e tal. Você tem o hábito de explicar o que você faz para eles? Quero dizer, explicar o seu trabalho, a parte pedagógica? Por exemplo em reuniões

de pais, explicar o que está sendo feito, essas coisas... E se você encontra alguma dificuldade com relação a isso...

Olha, é complicado mesmo... eu não tenho dificuldades... é uma dificuldade assim mais deles entenderem mesmo, de falta de interesse. Então, quando você faz uma reunião de pais né, daí você vai dar os recados gerais da escola, da secretaria, e aí quando você começa a falar do pedagógico não é todo mundo que tem interesse em ouvir... principalmente assim, as escolas que trabalho são escolas de periferia, então assim, não adianta também eu falar muito elaborado do pedagógico porque aí eu vou falar pra parede. Isso é uma coisa que eu sinto falta, porque já trabalhei no particular também, como eu falei pra você, como auxiliar, e eu via uma preocupação muito grande dos pais em relação a essa parte pedagógica e da aprendizagem e na prefeitura é raro você ver uma mãe fala assim “vamos conversar, quero saber melhor, quero marcar um dia pra conversar com você” sobre o pedagógico. Isso não acontece, sobre o pedagógico não, isso nunca me ocorreu. E quando eu falo em reunião eu não posso me estender muito não porque senão os pais dispersam e eu também tenho que ser realista né... Eu sei pra quem que eu estou falando. Eu estou falando para pais de um público assim, bem humilde né, isso não significa que eu não tenha que explicar para eles o trabalho mas eu tenho que explicar em uma linguagem bem tranquila para que todos possam entender. Então, tem alguns termos técnicos da pedagogia que... é... não vou falar “olha, seu filho está no silábico-alfabético”, não. Então assim, você tem que falar de uma maneira que você consiga fazer com que todos entendam e uma reunião bem dinâmica também porque quando você chega nessa parte os pais já estão com aquela cara “e aí? Vai demorar muito?”. É o que eu te falei, o público que eu trabalho é de mães que são do lar, domésticas, trabalham em regime de produção, pais também... Você tem que falar de uma maneira que todos possam compreender... então eu vejo uma falta de interesse por parte deles sim e isso é uma coisa que chateia né... Igual quando você vai apresentar um portfólio, você tem tanto pra falar do pedagógico... Eu não culpo eles. Se você for ver é uma série de fatores, mas eu vejo que falta um pouquinho de interesse, de atenção, de vontade de entender... Eles são mais ligados assim, “Ah, meu filho tá indo bem professora?” eles querem saber mais da parte do comportamento né... como é que tá...

Principalmente na Educação Infantil, nossa, quando você vai trabalhar em maternal então, raramente você fala sobre pedagógico, porque você tem que focar tanto nessa questão de... as vezes as crianças se batem, mordem, se machucam... pais de maternal é bem difícil de trabalhar, porque eu trabalho com maternal também em outro período. Então, geralmente, são pais muito inseguros, com medo, então pra eles o pedagógico fica pra depois, fica lá para o Fundamental né...

Mas no Infantil II, às vezes tem crianças que não estão conseguindo acompanhar a escrita do nome e tal e tem mãe que não está nem aí, daí você tem que chamar e falar “Olha, tá acontecendo isso, isso e isso”, senão só cai a ficha lá no Fundamental quando já está no segundo ou terceiro ano.

Então, como você já trabalhou também no Fundamental, você vê que isso é também uma diferença do Infantil para o Fundamental? De interesse pelo pedagógico por parte dos pais...

Ah sim!! Sim!! Nossa, mas é gritante. O interesse... é gritante. É é uma coisa muito interessante porque como eu trabalhei com o primeiro ano, os pais ficavam tão em cima do pedagógico, da aprendizagem, que eu falava assim “gente, mas eles são crianças de seis anos! Eles ainda têm que brincar também... Se um dia vocês passarem aqui e me verem lá fora com eles fazendo uma roda ou levando eles para o parque não fiquem preocupados..”. Aí já

começa a ser o contrário. Você tem que falar para os pais darem uma freada porque senão você vai acabar pulando fases da criança e aí... no Infantil não né... (risos) “Tá tudo bem professora? Tá saindo daí sem nada machucado?” “Então tá ótimo!” (risos).

E daí eu acho assim, é questão cultural também... Que eu acho que a gente vai conseguir através dos anos... Até a população entender né, que a Educação Infantil é muito importante... Porque a Educação Infantil é importante demais, por isso que eu estou nela! Você ver como cada coisinha que acontece ali é importante... Você ver uma criança recontando uma história, uma criança falando de reciclagem para o pai tendo ela três- quatro anos, ah, pra mim não há nada mais gratificante do que isso...

Você ouvir de um pai “Ah, mais a minha filha engoliu um CD de músicas professora!” porque está cantando tudo em casa... então a Educação Infantil me encanta por isso. Porque às vezes é uma coisinha que você fala e eles absorvem. As vezes você pensa que não, que não vão entender porque têm três anos, mas gente! (risos). O dia que todo mundo entender a fundamental importância da Educação Infantil e dar essa importância para a criança de três, quatro, cinco anos, acredito que a Educação será melhor em todos os sentidos...

Não ver a Educação Infantil como algo assistencial né. A criança não está indo na escola para comer, ela está indo para aprender! Ah, mas ela vai aprender brincando? Ela vai aprender brincando! Então até as pessoas conseguirem entender isso leva um tempo.. mas eu tenho esperança. Esperança e fé né, (risos) porque se o professor perder isso... (risos)

Então, e você acha que essa mudança do Infantil de 4 e 5 anos se tornar obrigatório pode influenciar nessa visão das pessoas?

É... eu acho que pode ser que influencie sim. Eu acho que é bem provável, bem possível. Pode ser um começo. Mas também acho que vai do que o professor trabalha ali, principalmente nas reuniões né... Eu acho que cabe ao professor da Educação Infantil passar para os pais a importância daquilo porque se ele não passar aquilo para o pai não vai ter outra pessoa que vai fazer aqueles pais entenderem, tem que ser o professor. Então pode ser que sim... se as coisas fossem melhor explicadas... agora se você fala para o pai que agora é obrigado a colocar o filho na escola o pai vai lá e põe porque é obrigado. Agora, fazer entender... mas... é... pode ser que melhore sim... essa visão de Educação Infantil. Não sendo só um lugar para recreação. Educação Infantil não é recreação, recreação você vai fazer nas férias em outro lugar! (risos) Educação Infantil é uma coisa muito séria, a gente tem que levar a sério sim.

Bom, terminamos então, obrigada.

APÊNDICE C- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA POLYANA

Porque você escolheu ser professora? O que te levou a cursar a graduação em Pedagogia?

Bom, assim, pode-se falar que é uma coisa meio que de criança... Mas desde pequena eu gosto bastante da profissão. Sempre brinquei e as minhas brincadeiras preferidas eram escolinha e tal... Então eu vi, e eu acho que eu tive bons exemplos de professoras e isso me fez ter vontade de ser o que elas eram. Claro, algumas eu tenho más recordações e sempre não quis seguir o que elas faziam para mim. Mas acho que na maior parte foi por isso... por ter vontade de ser como elas eram... no momento em que eu estudava... é isso.

Há quanto tempo você está atuando no magistério? E na Educação Infantil?

Bom, desde que eu entrei estou na Educação Infantil... e estou desde 2010 trabalhando com a Educação Infantil mas não necessariamente como professora. Em 2010 e 2011 eu fui estagiária no colégio em que eu trabalho mesmo. Em 2012 eu virei auxiliar de classe, porque aí como eu terminei a Pedagogia fui contratada. Em 2013 eu trabalhei tanto lá como auxiliar como na prefeitura como professora e agora estou só lá e como professora na Educação Infantil.

Porque você escolheu trabalhar na Educação Infantil? Se não foi uma escolha que outros motivos te levaram até esse trabalho?

Bom, a princípio assim, eu não tinha certo o que eu queria. Eu apenas sabia da questão de querer ser professora. Nos estágios que a gente fazia pela faculdade eu estava ainda me encontrando. Quando eu fiz na Educação Infantil, não tive tanto contato para saber se gostava mas como eu tive oportunidade de fazer estágio remunerado pelo colégio enquanto eu cursava a faculdade eu já entrei no maternal... e ao entrar eu acabei me encantando com ele. E aí, tendo um contraste, porque aí começaram os estágios mais formais aqui faculdade e fiz no Ensino Fundamental eu percebi que eu gosto um pouco mais dos pequenos... pelo carinho, pelo afeto que eles têm... Acho que assim, o aprendizado ele é mais demorado, mas ele é mais prazeroso de se sentir... pelo que a gente vê das crianças, a alegria delas.

Bom, que qualidades ou características você me diria que são essenciais para ser professora na Educação Infantil e você considera que tenha esse perfil?

Bom, tem que ter paciência! As pessoas dizem que eu sou bem calma... então... (risos). Acho que tem que ter amor pela profissão! Não adianta simplesmente estar lá só pra ganhar dinheiro, que isso a gente já sabe que infelizmente não é... E.. deixa eu ver... amor, paciência... força de vontade. Porque a gente encara bastante desafio. Além de enfrentar problemas a gente leva muito trabalho pra casa e tem que ter força de vontade pra isso... é acho que essas são as coisas principais...

Mas que você diria que isso é apenas na Educação Infantil ou na profissão mesmo?

Na profissão em si, geral. Um pouco assim mais de calma na Educação Infantil acho que até pelo fato que eu falei... de que é um processo lento né... não é um resultado tão rápido que a gente vai encontrar. Então tem que ter paciência com o desenvolvimento...

Bom, a legislação brasileira passou a exigir a graduação como formação mínima para atuar na Educação Infantil em 1996. Eu gostaria que você me falasse um pouco sobre como você vê a sua formação no ensino superior; qual a importância dessa formação para a sua atuação profissional?

Bom, eu não tive a oportunidade de cursar o magistério né... mas eu vi, principalmente estudando aqui na Unesp, uma teoria assim... uma bagagem muito boa que a gente levou tanto para conhecimento da prática, por mais que a gente não tivesse aulas práticas... mas tinha um apoio, por exemplo... “Porque a gente tem que fazer isso?”. E os teóricos estudados são realmente os que estão... em vigor... em ação nas escolas. E assim, eu achei que eu tive uma boa formação aqui, no sentido assim de que “eu me sinto preparada” pra estar atuando. Eu me perguntava antes: “Ah, será que por nunca ter tido prática nenhuma, como vai ser o meu primeiro dia de aula?” Mas eu vi assim, claro, eu não sabia que atividades dar mas eu sabia o porquê que eu precisava dar e assim em conversas com professores mais experientes a gente já consegue... assim, uma segurança maior em como aplicar as aulas... Então acho que isso mesmo...

Mas o apoio teórico deu essa segurança também para ser professor...

Deixa só eu tirar uma dúvida, você comentou do estágio obrigatório né... O seu estágio já era nessa nova grade ou ainda tinha que optar pela Educação Infantil?

Não, quer dizer, eu acho que já era essa grade, não precisava optar mas eu acho que eram menos horas para a Educação Infantil... Eu tive mais contato no caso com o 4º ano do fundamental, que foi o período maior que acompanhei uma turma mesmo... agora, no Infantil foram várias turmas, foi mais “picado”, então acabei não tendo tanto contato...

Entendi.

Você cursou outras formações ligadas à docência? Cursos de formação, pós-graduação, enfim, outros cursos?

Atualmente estou fazendo pós-graduação em psicopedagogia... Mas é só mesmo...

Ah, sim.

Bem, você pensa que o curso de pedagogia é diferente da formação anterior exigida (de nível médio)? Eu queria que você comentasse um pouco sobre essas possíveis diferenças...

Aham... Bom, o que eu escuto muito falar sobre o antigo magistério é realmente da prática. Que eles passavam tipo “passo-a-passo” como você, vamos supor, dar uma aula de geografia, dar uma aula de português. Então assim, eu penso que essa seja a principal diferença.

Aqui a gente tem mais a teoria, a questão da pesquisa, do entender o por trás de todas essas ações e não apenas um ensino técnico, do tipo “faça assim”. Então eu acho que casar as duas coisas seria bem melhor... mas a gente sabe que é um pouco complicado, até por conta da formação que a gente tem, dos nossos próprios professores da faculdade... Eles são mais

voltados para a pesquisa. Alguns tem muita experiência passada mas alguns, no momento, só estão com a pesquisa... então eu acho que a prática acaba ficando um pouco de lado.

Eu acho que a principal diferença seria essa... Eu gostaria que “casasse” um pouco mais... Não que eu diga que a teoria não está boa, mas a prática seria legal.

A Educação Infantil (de 4 a 5 anos) passou, em 2013, a ser considerada nível obrigatório e gratuito da Educação Básica. Eu gostaria que você me falasse sobre essa mudança. Enquanto profissional, como você vê isso?

Bom, para o meu trabalho eu não vi muito essa mudança. Mas eu vejo pela minha experiência. Eu entrei com cinco anos na escola e eu vejo o quanto que eu perdi de experiências anteriores e que eu poderia ter tido dentro de uma instituição de ensino... as oportunidades que um professor pode dar pra gente se desenvolver. Então acho que foi uma coisa bacana tornar obrigatório porque muitos pais não colocam simplesmente por não querer levar, por desconhecimento né, do quanto é importante. E isso pra criança é muito melhor do que ficar simplesmente assistindo uma televisão. Então eu acho assim, a educação é essencial ter um trabalho estruturado, ter uma parceria, claro, com a família e tudo mais, mas a escola em si ela tem aquele papel “vamos fazer isso pra formar isso”. Então, dentro da escola pelo a gente tem a garantia de que essa criança vai estar se desenvolvendo e pra um futuro melhor... Por exemplo a questão da timidez, da criatividade, tudo isso é na Educação Infantil que... é o ponto principal pra ser desenvolvido...

Eu falo que eu sou muito tímida, acho que porque eu não pude desenvolver isso antes... criatividade também. Quesito desenho, por exemplo, eu nunca tive uma professora que me incentivasse e isso me faz muita falta hoje, principalmente na profissão- inclusive... (risos)

Acho que é bem interessante por esse fato, por ajudar a criança no desenvolvimento pra que no futuro ela esteja mais preparada para o que o mundo tem a oferecer.

Entendi. Ok.

Como tem sido a sua relação com os pais dos alunos? Eu queria que você me falasse um pouco sobre essa relação, o que mais te agrada ou incomoda em especial nessas relações.

Bom, no momento eu estou trabalhando em uma escola de nível, de alto padrão aqui da cidade... então assim, eu tive a oportunidade de viver momentos totalmente opostos. Em um período no ano passado eu trabalhava lá e no outro na periferia da cidade. Então eu vi assim, na questão da periferia, a escola é um apoio pra esses pais... ou às vezes nem isso, simplesmente é um depósito. O pai não pode ficar com a criança, o pai prefere outros compromissos, então... às vezes o contato lá era só assim: “Ah, tá tudo certo?”, “Ah, to deixando ele aqui”. Não tinha uma ligação muito forte. Não to falando de todos os pais, tinham pais que vinham, me questionavam, me perguntavam sobre o trabalho, gostavam, perguntavam como a criança estava... se interessava pelas coisas. Mas tive assim, graças a Deus, contato tranquilo com todo os pais na questão da periferia.

E agora na rede particular como professora de sala, assim, como é um nível elevado, eu vejo uma cobrança maior. Os pais querem sempre saber o que está acontecendo, o porquê. Às vezes eles até questionam “Mas porque você fez assim?”. Então, ao menos eu tenho essa clareza de que eles vão me procurar, vão perguntar o que está acontecendo. Eles querem entender, não vão simplesmente apontar o dedo e falar “Disso eu não gostei!”. Então esse diálogo, por exemplo, que eu tenho hoje lá eu gosto muito.

Não só os pais, mas é uma parceria com a coordenação também... a gente está sempre falando a mesma língua; está sempre conversando sobre os mesmos temas e os pais dão uma devolutiva... nós tivemos a “casa aberta” nesse final de semana e assim a gente via no rosto

dos pais que eles estavam felizes pelo menos, com o trabalho. Viam lá os trabalhinhos expostos, eles interagindo também com as brincadeiras que a gente propôs... então eu acho que a relação é boa, é tranquila.

E como é a relação com os outros professores da escola? Vocês tem contato? Como é essa relação de trabalho?

A gente trabalha em conjunto. Por exemplo, a gente tem três salas de maternais III e todas trabalham os mesmos temas, os mesmos assuntos e nos mesmos dias da semana, assim, se possível. O planejamento é em conjunto, então a gente tá sempre em contato. Tanto é que esse ano está reestruturando o planejamento curricular na Educação Infantil no colégio então uma vez por mês pelo menos o vice-diretor se reúne com a gente, pede pra gente reescrever... então a gente consegue ver também a importância que ele está dando pra gente também nessa construção. Então é aquela questão, é constantemente dialogando, conversando, pra chegar a uma conclusão e a gente tem muita abertura assim... eu posso dar um palpite, outro professor também pode... A gente procura viver uma harmonia. É claro que conflito em qualquer lugar vai ter, mas assim é um ambiente muito bom. Os professores aceitam as ideias uns dos outros, a gente é bastante assim próximo.

Bom, e quanto ao trabalho com a equipe gestora? Você já comentou um pouco mas como é a relação?

É... desde que eu entrei no colégio foi uma coisa que me chamou muito a atenção e é o apoio que eles davam. Não era simplesmente se você fez alguma coisa errada vai lá brigar com você... Não. Eles chamavam e falavam “Olha, a gente não gostou de tal coisa, vamos tentar fazer de tal jeito”. Então eles davam essa oportunidade e davam a dica de como fazer. Sempre foi esse apoio. Se você faz alguma coisa boa eles elogiam pra incentivar o trabalho. E assim, foi um dos motivos que me desanimou na prefeitura. Que eu tive direção totalmente diferente. De brigar, de dar bronca a todo momento no que os professores faziam. Se os professores faziam um trabalho bom nem sequer agradeciam. Esse é um dos motivos principais do porquê eu gosto muito de estar no colégio hoje. Por ser uma gestão muito aberta, muito amigável.

Tanto o próprio diretor geral... assim, a gente não tem tanta proximidade com ele. Mas quando ele está no colégio ele cumprimenta todo mundo, conversa se for possível, aí o vice-diretor que está mais próximo também a todo momento dialogando. Ele que me apoiou também na minha decisão de ficar ou sair da prefeitura... pedia sempre assim, como se fosse um amigo mesmo, tinha essa conversa.

A coordenadora também, porque é assim, a gente tem o diretor geral da escola inteira e cada nível tem uma coordenadora e eu tenho contato com uma em especial que é a da Educação Infantil. E assim, sempre que eu precisei ela me atendeu. Dúvidas, se tinha que dar bronca era desse jeito também “Olha, vamos tentar de tal jeito”. Então assim, eu gosto bastante do jeito que eles tratam a gente. Não é uma relação, vamos dizer, hierárquica. É mais horizontal... então eu gosto bastante disso.

Entendi.

Eu queria só refazer uma pergunta pra entender melhor. Quanto à mudança que tornou obrigatória a Educação Infantil de 4 a 5 anos, você comentou bastante quanto à influência para o desenvolvimento da criança, do ponto de vista da criança... Eu gostaria de saber como você vê a mudança para você enquanto professora da Educação Infantil...

Olha, eu acho que assim, foi uma mudança realmente bacana pelo fato da valorização do profissional. A gente vê isso até pela questão de monitoria, essas coisas assim...

Às vezes contrata alguém que nem mesmo tem experiência, simplesmente “ah, tá precisando de alguém ali vamos colocar um tapa-buraco”. E tendo obrigatoriedade se tem a obrigatoriedade também de um profissional especializado na área. Então isso faz com que mais professores tivessem oportunidade na área, de estar atuando. Valorizou até mesmo acho que a questão... como vou dizer? Ah, de tratar esse professor. E não simplesmente “ah, é um professor lá da escolinha”, que a gente ouvia muito antes. Agora não. Agora é uma coisa obrigatória. Então se tornou formal... se tornou algo importante em vista de toda a sociedade... eu entendo por esse lado.

É isso, obrigada!

APÊNDICE D- ENTREVISTA COM A PROFESSORA ELIS

Porque você escolheu ser professora? O que te levou a cursar a graduação em Pedagogia?

Bom, eu queria ser professora, mas assim... por causa de influência de professores mesmo que tive ao longo da vida mas não era exatamente de criança que eu queria. Então eu acabei prestando história... áreas assim... pra ser professora mas com os maiores, do ensino médio, coisa assim. E eu sou de Rio Claro, prestei a Unesp aqui de Rio Claro, passei aqui em Rio claro e em Minas Gerais. Fiquei aqui.

No primeiro ano eu odiei pedagogia. Eu vinha pra cá sem nenhuma vontade, nenhuma, quase não lia texto, lia por obrigação. Daí eu entrei no PIBID, no meu segundo ano, final do primeiro ano. Comecei a ver a prática docente, comecei a gostar e daí eu gostei! Falei assim “não, tá certo, vou terminar esse curso!”. E foi tranquilo... só que na verdade era um projeto de EJA no PIBID. E eu fiquei até o meu último ano no PIBID. Só que no meu primeiro ano como professora eu fiquei na dúvida se era o que eu queria ser. Então esse ano foi um ano muito difícil pra mim. Várias vezes eu fiquei em dúvida. Agora eu acalmei um pouco, vi que pode ser mesmo uma falta de experiência, um susto de começo... como foi no meu primeiro ano de faculdade. E eu vou no ano que vem tentar mudar de idade, ou alguma coisa do tipo... mudar de escola e ver se eu me adapto melhor.

Entendi...

Assim, eu já não tenho uma certeza, certo assim mesmo...

Mas que você também não tinha quando escolheu o curso, certo?

Não! Assim, eu sabia que eu queria ir pra área de educação, queria ser professora mas de maiores, de uma matéria específica... Porque eu tive muita influência de professores assim, do ensino médio, da oitava série e ensino médio. Então já estava maior...

Ah, entendi.

E há quanto tempo você atua no magistério e na Educação Infantil?

Bom, eu comecei a trabalhar como professora no meio do ano passado em uma escola particular. Uma sala de... era misturado Infantil I e II e Recreação, porque era a tarde. Mas eu tinha que fazer muito o que a escola pedia então eu não tive muito a experiência como professora. Fiquei concursada em novembro do ano passado, então nessa semana faz um ano que eu sou professora da Educação Infantil, porque eu entrei ano passado, fiquei um mês em uma sala de maternal em uma escola... que eu adorei. Achei que tinha me achado, tinha me identificado... só que aí nesse ano eu peguei a turma no começo do ano e eu descobri que criança chora... (risos) Foi um pouco mais conturbado pra mim... mas faz um ano.

Um ano no concurso né?!

É... um ano e meio no geral, um ano no concurso.

Ok.

Bom, porque você escolheu trabalhar na Educação Infantil? Foi uma escolha?

Hum... não foi escolha...

Na verdade assim, eu não tinha uma preferência porque eu não conheço nada. Eu não tenho experiência em nenhuma área então eu não tinha assim “Ah, eu prefiro isso.” Mas eu era a última do concurso. Porque é assim, tem a remoção e daí você escolhe a sua escola que você vai ser admitida. Então eu não tive escolha. Era a escola que tinha. Tinha uma outra que eu acho que era Ensino Fundamental mas ela era muito mais longe então na verdade eu não escolhi a Educação Infantil... eu escolhi pra ver...

E durante a graduação você não trabalhou? Só o PIBID mesmo né?

No primeiro ano de faculdade eu trabalhei seis meses em uma escola particular, no berçário. No berçário com um e meio... que também fez eu ficar meio... (risos). Porque era uma escola bem complicada de se trabalhar. Mas do resto foi que eu fiquei no PIBID, e meio ano nessa outra escola particular e daí eu ingressei na rede.

Bom, que características você consideraria como essenciais para ser professora na Educação Infantil?

Paciência... jogo de cintura...muito. (risos) E carinho!

Pelo menos na escola onde eu estou as crianças são bem mais carentes então elas precisam muito de atenção. Às vezes a única atenção que elas têm é na escola. Mas eu acho que é principalmente a paciência... porque as crianças elas são carregadas à luz solar mas mesmo se está aquele tempo de chuva elas se carregam mais fácil... (risos). Tem dias que eles estão muito agitados. Tem dias que estão mais calmos... E o jogo de cintura porque é o tempo todo... uma criança batendo na outra... e ... na questão mesmo da convivência assim né com as crianças... que é o que pega mais.

Agora, pensando na parte pedagógica de elaborar atividades, é ... tem que ter muita criatividade. Muita! Uma criatividade que eu descobri que eu não tenho... porque tudo tem que ser novo. Assim, eles enjoam fácil. Do mesmo jeito que eles gostam da repetição, eles enjoam fácil. Então sempre ter uma novidade chama mais a atenção. Então, a criatividade pra mim é essencial.

Era isso a pergunta? Se eu não entendi direito você fala... é só estou um pouco cansada... (risos)

Não, está ótimo. Fica tranquila.

Eu só queria que você me explicasse melhor o que você quer dizer com “jogo de cintura” assim...

Hum... tá. É a reação mesmo para as coisas. Porque as coisas acontecem sem serem esperadas. Está lá todo mundo bem e de repente é um tapa. Está todo mundo bem e de repente uma criança começa a chorar sem nenhuma explicação. E na relação. Tem muito conflito. Pelo menos nessa idade tem muito conflito. Então você tem que saber como lidar com aquilo e sem também se afetar...

Por exemplo, eu levei uma mordida uma vez. Então você tem que saber como reagir àquilo. Está doendo, está forte, mas você não pode reagir como se fosse uma pessoa que está te mordendo por querer. Eu acho que é mais ou menos isso que eu quis dizer com o “jogo de cintura”. Não sei se eu usei a expressão de maneira certa... mas é que é assim, você está aqui, mas você não está só aqui. Você está aqui e naquela mesa, naquela mesa, naquela mesa... Está com essa criança e com todas as outras. Mais ou menos isso...

Entendi...

Bom, você se considera com esse perfil? Sobre essas características que você apontou?

Nossa. Assim, tenho. Porque eu fui aprendendo a ter. Mas muitas vezes eu me acho falha como professora dos pequenos. Mas talvez se eu estivesse com o Infantil II eu me adaptaria melhor. Porque a comunicação é um pouco mais fácil. E pra mim foi um pouco complicado. Eu estava acostumada a... por exemplo, no PIBID eu passei a faculdade inteira trabalhando com EJA... com senhoras, ou adolescentes... que é uma coisa que você consegue conversar mais de igual pra igual. E daí foi um baque pra mim por causa disso. Eu não me considero uma boa professora de Educação Infantil este ano. Talvez no ano que vem, se eu pegasse outra sala já conheceria algumas coisas e talvez eu fosse me adequando melhor. É praticamente um desabafo aqui com você... (risos)

Mas é bom né, é bom falar....

A legislação brasileira passou a exigir a graduação como formação mínima para atuar na Educação Infantil em 1996 (com a LDB). Eu queria que você me falasse um pouco sobre como você vê a sua formação no ensino superior e qual a importância que ela teve para a sua atuação profissional.

Entendi...

É assim... no nosso curso a gente tem bastante teoria né. E práticas... é pouco mesmo e eu acho que é o que costuma ser porque tem os estágios mas mesmo assim eles não são suficientes e de qualquer forma eles nunca vão ser porque você nunca vai poder estar sozinha com uma turma. Por mais que você dê a aula, sempre vai estar a professora da turma. Você não cria um vínculo porque é o que? Uma semana seguida ou então uma vez por semana durante o semestre. E você não tem as responsabilidades, você não tem ideia de toda a responsabilidade que tem um professor, na verdade. Por mais que seja lido nos textos, discutido... E a própria prática... O que fazer quando você é a professora ali com eles?

Na Educação Infantil a gente tem uma base boa eu acho, aqui no curso com a professora. Embora eu, assim, como iniciante mesmo, muitas das coisas que eu vi na faculdade na teoria, eu tentei por na prática e eu saí muito frustrada. Então eu às vezes até acho que eu aprendi muito mais nesse ano assim, fazendo, do que nos quatro lendo, pesquisando, discutindo em sala de aula. Algumas coisas dão certo sim. Você vai seguindo e é bom mesmo para as crianças e para o seu trabalho, mas algumas coisas frustram porque na sua cabeça você... Por exemplo, eu na minha cabeça eu tinha uma ideia de como eu seria professora. Era bonito até! (riso) Como foi o meu primeiro mês dando aula na outra escola. Só que lá as crianças eu não tive esse trabalho todo. Foi como se fosse um estágio de um mês. Até mesmo porque as coisas estavam já se finalizando. Então a questão de conteúdo, das atividades... eu meio que seguia um planejamento que já tinha. Então foi mais fácil. Alguém já tinha planejado as coisas e as crianças já estavam acostumadas então foi mais fácil por em prática. Mas quando você pega a turma, eles entrando, e você chegando também... ninguém ali conhecia a escola, as regras da escola, não sabia o que ia acontecer... então foi bem complicado, mas está todo mundo vivo... (risos)

E... é pouca evolução... mas que a gente consegue perceber né... E eu já consigo perceber algumas coisas neles.

Ah, acho que é isso....

E você cursou outras formações ligadas à docência? Cursos de formação continuada ou alguma outra coisa?

Não... não.

Bom, você pensa que a formação no ensino superior seja diferente da formação anterior exigida, a de nível médio como as habilitações para o magistério, Cefans? Eu queria que você comentasse um pouco sobre estas possíveis diferenças pensando na tua formação no ensino superior.

Então, eu não tenho muita noção do que era. É o que a gente escuta falar. As professoras antigas, assim, que você vai encontrando pelas escolas, elas falam que a melhor coisa era o magistério. Porque lá que elas aprendiam. Pelo que eu percebi, era uma coisa muito mais de prática, menos teoria. Só que ao mesmo tempo é aquela coisa que elas aprendiam que tinham que ensinar as coisas por meio das cartilhas e coisas assim... Coisa que com a teoria que a gente viu na faculdade não é bem por aí. Mas eu acho que eu não tenho como falar disso... que seria uma coisa muito vaga. Porque eu não tenho o conhecimento real de como era. Porque até mesmo também no curso, pouco foi dito sobre o magistério... Alguns professores comentam em alguma aula então a gente mesmo não tem nenhum contato.

Bom, em 2013, a Educação Infantil (de 4e 5anos) passou a ser considerada nível obrigatório e gratuito da Educação básica. Eu queria que você me falasse dessa mudança e como você isso enquanto professora que atua na Educação Infantil. Para você enquanto profissional na Educação Infantil...

Eu acho que para as crianças isso é importante, porque se as crianças...

Bom, eu vejo pelo contato que eu tenho. No começo do ano eu tinha três alunos que vinham da creche. E todo o restante era a primeira vez que pisava na escola. É totalmente diferente. E a Educação Infantil é um espaço... como encontro com o Ensino Fundamental, o nosso primeiro ano... a Educação Infantil é o espaço onde a criança vai conhecer o que é uma rotina escolar... e mesmo a socialização delas...

Tudo bem que quanto maior elas ficam mais elas vão tendo amigos, na rua, na família... mas a escola, a rotina escolar é uma coisa que eu acho importante pra essa idade. Não como uma preparação para o Ensino Fundamental. Mas que também não deixa de ser...

Porque é quando elas começam a conhecer sem ser aquela coisa tão maçante, porque o nosso Ensino Fundamental é uma coisa maçante, pelo que eu conheço né. Porque eu também não posso afirmar porque eu nunca dei aula no Ensino Fundamental... Mas eu vejo isso como uma coisa boa.

De influência no meu trabalho eu não sei dizer como seria se não fosse obrigatório. Mesmo porque até pensando no bairro lá onde eu dou aula, eu acredito que boa parte dos meus alunos, que ficam lá, estudam lá é porque a mãe precisa trabalhar. Os pais vêm como um lugar onde vai deixar a criança. Não todos. Alguns dão importância para a educação, querem saber o que está acontecendo lá... mas alguns é apenas o espaço que tem pra deixar, como se fosse uma babá. Isso é o mais complicado, quando vê dessa forma.

Mas eu acredito que... bom, mas eu não vi o antes também comparar...

Mas eu acho que mesmo que não fosse obrigatório, hoje, dificilmente, na nossa realidade aqui em Rio Claro, teriam crianças fora da escola.

Ao mesmo tempo eu acho que tem algumas que seriam eternos bebezões, assim, da mãe querer proteger muito e daí não por na escola, colocar só quando fosse obrigatório e daí seria aquela coisa superprotegida.

Acho que é isso...

Eu queria que você me falasse um pouco sobre como tem sido a tua relação com os pais dos alunos, se tem alguma coisa que incomoda mais ou agrada. Para o teu trabalho, como tem sido essa relação?

A relação com os pais não é muita. É... são alguns pais que procuram mais essa relação. No começo do ano eu percebi muito choque dos pais. Porque eu sou nova e tenho cara de ser mais nova ainda (riso). Então eles ficaram meio assustados assim... e eles, acho que perceberam um pouco a minha falta de experiência, de como lidar.... e eu acho que tem alguns pais que ainda não se adaptaram a mim. Porque são crianças que faltam muito... Mas eu não sei se é esse o motivo, na verdade esse é um específico que eu penso... Que logo na primeira semana de aula a menina falou que a tia estava batendo nela e a mãe foi lá tirar satisfação mas direto com a direção, não foi nem comigo. Mas isso não tinha acontecido...

É que tinha uma monitora que era mais “áspera”, mas não que chegasse a bater. Mas ela disse sobre mim mesmo e... mas era uma desculpa dela para ir embora. Todo dia ela criava alguma desculpa pra não ter que ficar na escola. Mas a gente não sabe, talvez em casa a mãe faça as vontades, enfim... Essa mãe eu não criei nenhum vínculo e nesse último mês a menina não está indo. Já tentamos entrar em contato mas nada...

Tem alguns pais que são muito interessados e isso eu vejo como uma coisa boa. Eles me procuram em horário de HTPI... e quando eu mando algum bilhete informando de algum conflito que teve, até porque tem criança que vai de van e eu não tenho esse contato, eles vão lá pra saber o que aconteceu. Tem mãe que já me pediu “Olha, eu não sei o que eu faço, porque ele faz isso em casa...” ; ou querem saber de como está na escola... mas são alguns casos de pais que vão atrás e o contato que eu tenho é muito curto, é em reunião...

E aí lá na entrada e na saída.

Era isso? Era essa a pergunta ou eu fugi muito?

Sim, era isso mesmo. Mas, e isso te incomoda? Essa questão de não ter tanto contato, ou contrário?

Ou de ter né...

Eu acho que com algumas crianças, se eu tivesse um contato mais próximo com os pais seria mais fácil de trabalhar. Esse ano eu criei um projeto que facilitou um pouco eles entenderem isso... e da criança criar um vínculo da casa com a escola e os pais também acompanharem, que foi um projeto de mascote. Então os pais tinham que fazer um registro e as crianças levavam na escola no outro dia. Isso eu senti que, no começo do ano que teve aquela barreira, eu senti que deu uma quebrada porque foi um vínculo que foi se criando... do mascote, da criança, da escola e da família.

Mas eu não vejo também como, de tudo que... de toda a estrutura escolar, eu não vejo como que os pais também poderiam participar mais. Porque o que colocam para os pais são as reuniões de pais. O bom da minha turma é que a maioria dos pais participa, sempre. Sempre que tem é a maioria, é um ou outro que não vai e tem a justificativa... Mas algumas crianças... uma em particular, eu não tenho nenhum contato com os pais dela. Quem vai busca-lo é uma cuidadora, então eu peço pra ela passar algum recado se tiver, e daí se tem algum recado ela passa, mas ela nunca me passou nenhum recado e ele nunca vai nas reuniões. Então eu acho que se eu pudesse conversar melhor com os pais, talvez o desenvolvimento dele seria melhor. Porque eu percebo nele um desenvolvimento mais lento, assim... Ele chegou na escola sem fazer nada do que as outras crianças faziam, por falta de estímulo, é o que eu acho né... eu acredito que seja.

Eu vou falando e me perco... (riso)

Mas então, não é que me incomoda, mas é que eu acho que poderia facilitar se alguns pais tivessem mais contato e os que me procuram também nunca não me incomodou. Eu sempre acho bom que ... se o pai tem uma dúvida, eu acho que nada mais justo do que ele ir lá e querer saber o que aconteceu. Eu acho até bacana deles procurarem em mim algum suporte de “o que você acha que eu devo fazer em casa?”... Embora sejam coisas diferentes é a educação da criança de maneira geral...

Ficou muito confuso? Deu para entender?

Não, eu entendi, fica tranquila.

E com relação aos outros professores? Como é essa relação dentro da escola para o trabalho?

Hum... lá na escola onde eu entrei muitos professores foram atenciosos comigo. Mas também porque eu me coloquei em uma situação de olhar assim e dizer “socorro, me ajuda!”. (riso). Então os professores que eu corri atrás para pedir ajuda... e eu procuro sempre uma professora da manhã que pra mim é um exemplo de professora, porque pelo que eu vejo ela se dá um muito bem... então eu sempre procuro ela e todos os outros professores que eu pedi ajuda me ajudaram.

Nesse mês passado na escola, que foi mês das crianças em uma semana era para fazer oficinas de sala e então ia trocar as salas entre turmas da mesma idade. Foi legal porque eu conversei com as outras professoras e a gente combinou o que ia fazer, e até de fazer uma semana diferente, e outra professora a gente juntou as duas salas pra fazer uma atividade. Então essa questão de trabalho coletivo, de ajuda, eu sempre tive; sempre que eu me propus a ter.

Mas uma coisa complicada são alguns outros professores que eu nem tenho tanto contato, alguns professores mais antigos, em horário de café, ou em alguma outra reunião, tem algumas coisas que eles falam que desestimula muito. É... vai contra tudo aquilo que você pensa, tudo aquilo que você ouviu... E quando falam mal então dos professores que você teve aula? Não teve aula com esse professor, conhece ele por cima, não sabe do que ele estuda, do que ele fala, mas ao mesmo tempo se você tenta explicar pra pessoa a pessoa, as vezes não quer, não é receptiva... daí você desiste.

Então eu encontrei um pouco disso também. Mas menos casos assim né...

Então tem horas que se alguém começa a falar... você deixa. “Aham, é verdade”. Você concorda e deixa quieto. Porque não é uma conversa... E como horário de café é um horário em que você está muito cansada, então eu evito. (risos)

Mas são esses dois pontos que eu vejo da minha relação com os professores. Alguns professores dão muito incentivo, mas alguns na sua fala, nas suas atitudes, desestimulam muito. Fora os professores que falam uma coisa e fazem outra. Você observa também isso. E daí o professor é cheio de falar um monte de coisa mas na hora lá que você vê, não é nada daquilo que ele fala... Igual a professora de educação física da minha turma. Ela fala, nossa! É bonito de ouvir ela falar... você até acredita. Mas na prática dela não vê nada. Então isso também desestimula um pouco porque você pensa assim “nossa, eu to aqui, me lascando”, porque é muito cansativo a Educação Infantil. Quem fala que vai pegar a Educação Infantil porque é tranquilo é porque não quer trabalhar. Eu acho a Educação Infantil muito difícil e muito cansativo. Então, professor que não faz nada... realmente é tranquilo.

Acho que é mais ou menos isso...

Aham...

Bom, e com relação à equipe gestora da escola? Como é a relação? Como é o trabalho...

Assim... primeiro eu vou colocar uma coisa a parte. Eu procuro não ficar ouvindo muito dos outros antes de conhecer. Eu já ouvi falar muito mal, assim, tem professor que fala mal mas pode ser que seja aquele professor que não faz nada... que vai para a educação infantil porque “é fácil”. Não é fácil! Não é! Mas eu não tive nenhum problema, pelo contrário. Toda vez que eu precisei eles foram solícitos, me orientaram, me ajudaram...

E lá na escola tem uma auto avaliação, assim, do nosso trabalho e da equipe gestora e da coordenação também. Isso eu também achei bem bacana, porque é aquele lugar em que você coloca aquilo que você viu... e eu respondi lá sinceramente e tive também um retorno dessa resposta. Mas toda vez que eu pedi ajuda pra alguma coisa eles me ajudaram, e eu acredito que eu tive uma boa orientação assim...

Porque logo que você entra como professora, no primeiro ano, é muito assim... Sabe aquele pilha de relatórios que jogam em mesas de filmes? É isso! Jogam tudo aquilo nas suas mãos e daí você tem que correr atrás de alguém pra te explicar o que você tem dúvida né... Mas aí isso pra mim lá foi tranquilo, não tive problema...

Entendi...

E naquele caso em que você contou lá... da mãe que foi reclamar? Como foi...

Eu tive apoio. Porque assim, a mãe procurou direto a direção. Então o que que a direção fez? Chamou a professora, colocou junto com a mãe pra conversar e junto com a criança. E daí ela me colocou a situação, eu expliquei pra mãe e para a diretora... que eu não sabia do que se tratava mesmo. Daí foi conversado com a criança, perguntado... e foi daí que a gente chegou a essa conclusão... que na verdade... porque assim, ela é muito bebezona mesmo, muito protegida pela mãe, muito neném, ainda é o neném da casa... não sabe fazer nada, foi a única criança que chegou na escola usando fralda... Então ela ficava criando histórias, assim, não criando, mas falando coisas pra poder não ir a escola. Por exemplo, ela faltou um dia e a mãe falou que era porque ela estava doente mas pode ser que a menina tenha dito que estava doendo alguma coisa... E nessa situação a gente conversou lá e daí a diretora perguntou assim: “Mas você está mentindo? É feio mentir!”

Daí a menina falou que estava mentindo. Então foi resolvido comigo, com a mãe e com a direção. E sempre que tem algum problema assim, por exemplo, com alguma monitora, chama a monitora, a criança e o pai... Teve uma vez que eles me passaram, teve um problema e um pai veio reclamar da monitora, eles me passaram da situação e perguntaram pra mim se eu via isso na sala, se eu via o mesmo problema que os pais apontaram... e daí a gente conversou também e resolveu juntos. Isso eu achei bacana assim...

Mas é isso assim...

Entendi. E vocês têm a coordenadora e a diretora? É isso?

É, tem a coordenadora, a diretora e a vice diretora.

E vocês têm mais contato com a coordenadora? Tem algum trabalho específico que ela desenvolva com vocês?

É... a coordenadora é com quem a gente tem mais contato mesmo, porque ela que dá uma orientação, uma coordenação né... ela tem contato mais direto com o professor e a parte pedagógica. Com a diretora e a vice é mais a questão administrativa. E se tem algum problema e a coordenadora não estiver aí a gente procura a diretora ou a vice...

Mas a coordenadora, assim, ela que olha os planejamentos e os registros diários né...

Você faz o planejamento por semana e o registro diário do que aconteceu? É isso?

Isso. E daí ela sempre dá um retorno no caderno. Se tem alguma coisa que você pergunta lá ela já responde ou se tem alguma coisa que ela ache interessante que tenha no relatório descritivo... ela escreve. Ou que seja interessante ir conversar com ela sobre isso... ela anota lá né. Isso eu acho bacana também. Porque você vê o retorno daquilo que você tá fazendo... você não faz *pra nada*... Não tem só o visto dela, tem o retorno e uma resposta dela... E ela sempre está perto. Que nem eu... que sempre procurei todo mundo, sempre que eu pedia alguma orientação para ela, ela fala “Ah, vem em tal horário...”. Daí e quando ela pega os relatórios descritivos também. Mas de reunião, essas coisas, é o HTPC. Daí tem toda semana e sempre tem ela e a vice ou a diretora.

E daí tem as discussões de textos... e lá tem um caderno de HTPI, que além das nossas atividades normais, de planejar aula, preparar atividade, e coisas do tipo as vezes ela passa algum texto pra gente ler... da questão da matemática na Educação Infantil, da música... um pouco da teoria para a prática. Isso eu acho interessante, porque tem algumas coisas que eu não vi e fui ter contato lá. Principalmente de música na Educação Infantil, lá eles dão bastante suporte pra isso, a questão da arte, da música. Então tem os textos e ela pede pra fazer alguns apontamentos do texto lá... e também no HTPC as vezes ela discute esse texto que foi lido no HTPI ou traz algum outro material, as vezes passa alguns vídeos também. E daí tem também aquele HTPC, ou parte do HTPC que é de recado, de coisas que tem pra fazer, coisas assim...

E se tiver algum problema, assim, na escola, vocês também discutem no HTPC? Passa pelos professores?

Não, isso não. Isso eu acho um pouco de falta. A gente não tem muita noção do geral da escola. É que eles colocam assim, por exemplo no mês das crianças, eles pedem assim sugestão mas não tem um HTPC pra fazer isso, pra dar sugestão, discutir sobre isso. É aberto... mas se ninguém faz eles fazem né. Então eles decidem e fazem. Mas eu sinto um pouco de falta disso lá, de você ter um conhecimento do que está acontecendo na escola. Eu não presenciei isso...

E, por exemplo, se tiverem três sugestões diferentes? Aí é discutido ou eles resolvem?

Não... eles resolvem... A não ser que seja falado na hora do HTPC, alguém fala “Ah, podia fazer isso”, daí é colocado na hora... Mas o horário final de quando vai acontecer a atividade e qual o horário é eles que fecham.

E se ninguém sugerir nada... daí eles fazem?

É... não sei se por uma questão mais prática... de ser uma ou duas pessoas sozinhas pra resolver... ser mais fácil...

Sim. Entendi.

Ah é isso, terminamos então.

Obrigada.