



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALTINO JOSÉ MARTINS FILHO

**MINÚCIAS DA VIDA COTIDIANA NO FAZER-FAZENDO DA
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Porto Alegre/RS
2013

ALTINO JOSÉ MARTINS FILHO

**MINÚCIAS DA VIDA COTIDIANA NO FAZER-FAZENDO DA
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa

Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias

Porto Alegre
2013

ALTINO JOSÉ MARTINS FILHO

**MINÚCIAS DA VIDA COTIDIANA NO FAZER-FAZENDO DA
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Profª Drª Maria Carmen Silveira Barbosa – Orientadora

**Profª Drª Teresa Maria Sena de Vasconcelos – Escola Superior de Educação de
Lisboa/Portugal**

Profº Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho – UFRGS

Profª Drª Ana Cristina Coll Delgado – UFPEL

Profª Drª Sandra Simonis Richter– UNISC

Às professoras e, por meio delas para as crianças.

AGRADECIMENTO

Um obrigado para lembrar sempre!

Doutorado, um curso de quatro anos. Uma dedicação intensa de descobertas e desafios. Ao final, a defesa da tese que para mim representa apenas uma parte de todo o aprendizado construído.

Para mim, o doutoramento também implicou na mudança para Porto Alegre, cidade diferente, pessoas novas e lugares incríveis para conhecer, afastamento de uma vida já conhecida: ficar longe de casa pela primeira vez, afastar-se das atividades profissionais, longe da família, da filha e da esposa. No terceiro ano, a ida para além-mar, morar no exterior e viver aventuras nunca antes imaginadas. A vida em Portugal e nos diversos países da Europa foi como realizar sonhos antes nunca sonhados, em razão da carga de trabalho que se fazia presente em meu percurso profissional. Fui um professor que sempre trabalhou por 60 horas semanais, porém buscou permanentemente a realização de seus estudos. Foi preciso driblar e transgredir situações que teimavam em me dizer: - “Não será possível”.

Nesta caminhada, início agradecendo e expressando o meu sentimento de “muito obrigado” a cinco pessoas que foram de fundamental importância neste processo de estudo, afeto, amizade, interlocução e aprendizagem socializada.

Primeiramente à Maria Carmem Silveira Barbosa, Lica, por sua singeleza e respeito pelo ser humano desde o primeiro contato que mantivemos no processo de seleção do doutorado. Através de Lica, agradeço ao grupo que ela coordena. Sem a interlocução e os aprofundamentos realizados nestes anos, seria impossível ter conseguido chegar às ideias sínteses aqui apresentadas. Lica, serei para sempre grato pelo carinho e por tudo que proporcionaste a mim! Mestre sábia que se tornou guia e companheira em meus estudos e devaneios...

Agradeço também ao Professor Doutor Gabriel Andrade Junqueira Filho, amigo Gabriel, professor admirável. Obrigado por ter proporcionado grandes discussões, debates profícuos sobre a Educação das crianças pequenas, mas acima de tudo sobre a vida...

Gabriel, 2009 foi um ano de algumas disciplinas e seminários intensos, obrigado por despertar em mim a paixão pelo Cinema e pelas Linguagens Geradoras!

Agradeço à companheira de longas conversas, as escritas nos momentos de revisão, a pessoa que se tornou amiga de longos telefonemas e e-mails – Geraldina Burin – agradeço sempre por você estar presente em minha vida acadêmica. Você guiou meus passos rumo a um amadurecimento intelectual, sempre demonstrou ser mais do que uma revisora, pois nossas conversas me fortaleciam a continuar a caminhada...

Agradeço à professora Dr^a Ana Cristina Coll Delgado, que se tornou grande companheira de produção e discussões. Mestre ponderada e dedicada, que me auxiliou de maneira paciente a encontrar alguns caminhos quando as análises pareciam não ter sentido. Você de maneira rápida tornou-se guia e companheira no meu percurso de pesquisador. Obrigado por encorajar-me a enfrentar e desafiar os meus próprios limites nas horas em que mais precisei. *Serei eternamente grato a você, Ana!*

Agradeço aos meus maiores amores amorosos – Ana Cláudia e Ana Paula – vocês sempre presentes, dia após dia, me alimentando com alegria e entusiasmo. Ana Cláudia sempre me ouvindo, ajudando e percebendo as crianças na complexa dinâmica do cotidiano da instituição de educação infantil. Minha companheira de permanentes conversas sobre o cotidiano educacional-pedagógico da educação infantil. *Obrigado por esquentar meu coração!*

Aos professores que se tornaram meus amigos, Dr. Manuel Jacinto Sarmiento de Braga e Dr. José Machado Pais de Lisboa, ambos de Portugal. Receberam-me e me acolheram com carinho. Por todas as aprendizagens, quero registrar a importância de vocês na construção desta tese. Foi um diálogo profícuo e de muito crescimento intelectual. Especialmente ao professor Sarmiento, que desde meu Mestrado vem acompanhando meus estudos e pesquisas. Com você teimo em dizer: *A docência não se faz sem as crianças!*

Agradeço também à professora Teresa Maria Sena de Vasconcelos, que participou de minha banca de apresentação do projeto de tese em Portugal na Universidade do Minho/Braga. Foi uma proveitosa tarde de discussões e sua consideração positiva no que eu estou chamando de “minúcias da docência”, tornou possível a continuidade dos meus estudos no Brasil. No período desse encontro, aprendi

com você, professora Teresa, que a atenção da professora foco da pesquisa para as diferentes minúcias da vida cotidiana “*é um modo de viver a vida de todos os dias*”.

Agradeço à professora Dr^a Suely Amaral Mello participante da banca de qualificação, e expresso aqui o quanto foram importantes suas contribuições no período da primeira apresentação da temática que seria estudada. Mesmo que eu tenha escolhido outro caminho, admiro sua opção teórica.

Agradeço a Professora Doutora Sandra Simonis Richter que aceitou participar da banca de defesa e em muito contribuiu durante o percurso de meus estudos doutorais.

Agradeço à professora foco da pesquisa, a qual denomino de Paula, por todo seu empenho e dedicação na elaboração das narrativas escritas, as quais se tornaram material primordial para as análises deste estudo. Sua participação foi fundamental para a descoberta das minúcias da docência na vida cotidiana.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis pela dispensa de três anos das atividades profissionais para cursar o doutorado.

Ao CNPQ pelos meses de bolsa de pesquisa, assim como pela bolsa de estudo concedida pelo Programa de Doutorado no Brasil com Estágio no Exterior (PDEE).

Agradeço a vida por me permitir fazer parte do grupo seletivo de professores de Educação Básica que cursaram o doutorado.

A todos e a todas, tão especiais,

MUITO OBRIGADO!

ABERTURA

Como Professor...

Passei a me desafiar a desenvolver habilidades para escutar as crianças, não só falar para elas o que precisam que façam;

Passei a aprender com elas, e não somente ensiná-las os conhecimentos acumulados pelas gerações precedentes;

Passei no cotidiano da instituição de educação infantil dedicar especial atenção aos seus jeitos de ser, entendendo que podem significar muito sobre suas formas humanizadoras de ser e não apenas humanizá-las de acordo com nossas lógicas de adultos;

Passei a dispensar tempo para prestar atenção no que produzem e como interagem entre si, o que hoje me faz abrir mão muitas vezes do que nós adultos desejamos para elas.

ALTINO JOSÉ MARTINS FILHO

RESUMO

A presente tese consiste na apresentação dos resultados de uma pesquisa realizada em uma instituição de educação infantil localizada em um município situado na região da Grande Florianópolis/SC, no decorrer do ano de 2010. O estudo teve como objetivo descrever e analisar as diferentes minúcias da vida cotidiana no exercício da docência, destacando os elementos constituidores do fazer-fazendo das professoras. Na pesquisa procurei estreitar os elos entre a Pedagogia da Infância e a Sociologia do Cotidiano, buscando interfaces interdisciplinares como forma de compreender a docência no decurso da vida cotidiana, e de contribuir na construção de uma perspectiva sociopedagógica de infância e de educação. Os caminhos investigativos, seguindo pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, conduziram-me à realização de uma abordagem interpretativa, configurando-se um estudo de caso. As professoras da referida instituição foram minhas interlocutoras e me permitiram evidenciar, por meio de narrativas orais, a dinâmica das diferentes rotinas no fazer-fazendo da docência. Também utilizei narrativas escritas de uma das professoras, foco da pesquisa, e ainda registros em caderno de campo com base na observação com participação, no percurso de um ano. A escolha da professora foco seguiu alguns critérios previamente elaborados, cujo requisito essencial era o de que se tratasse de uma profissional que apresentasse uma “docência bem sucedida”. A principal contribuição deste estudo situa-se na compreensão de que a ação reflexiva em torno das diferentes minúcias da vida cotidiana, especialmente no que tange ao fazer-fazendo no dia a dia da docência, possibilita entender a complexidade da própria vida vivida no coletivo da instituição educativa. Evidenciou-se também que as minúcias, entendidas por algumas professoras como atividades educacional-pedagógicas relacionadas ao princípio de cuidado e educação - dimensões norteadoras da especificidade da docência na educação infantil -, ainda não são vistas como tal por grande parte das profissionais da instituição.

Palavras-chave: Educação Infantil. Docência. Fazer-fazendo da professora de educação infantil. Minúcias da vida cotidiana.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2013.

ABSTRACT

The present thesis is about the result presentations of a research held in an infantile education institution placed in a municipality in Florianópolis/SC in 2010. The study aims to describe and analyze different details of everyday life concern to teaching, highlighting the constitutor elements of make-making of teachers. In the research was tried to narrow the links between Childhood Pedagogy and Everyday Life Sociology, searching for interdisciplinary interfaces as a way to understand teaching along everyday life and to contribute in the construction of a childhood and education socio-pedagogy perspective. The investigative ways, following by the qualitative research presumptions have led to hold an interpretative approach, configuring a case study. The teachers from that institution were interlocutors and allowed proving, through oral reports, the different routine dynamics of make-making of teaching. It was also used written reports of one of the teachers, focus of the research, and also records in notebook based on observation with participation, along the year. The choice of the focused teacher followed some criteria previously elaborated and the essential requisite was that the professional had a “successful teaching”. The main contribution of this study is placed on the understanding that the reflexive action surrounded by detailed differences of everyday life, specially, concerned to make-making of teaching everyday life, allows understanding the complexity of life lived in the educative institution collectivity. It was evidenced also that the details, understood by some teachers as educational-pedagogical activities related to care and education principle – dimensions that lead to specific teaching in infantile education -, are still not seen as such for most professionals of the institutions.

Key-words: Infantile Education. Teaching. Make-making of the teacher in infantile education. Details of everyday life.

RIASSUNTO

Questa tesi consiste nella presentazione dei risultati di un sondaggio condotto in un istituto di prima infanzia si trova in un comune situato nella regione di Florianópolis / SC, nel corso del 2010. Lo studio ha lo scopo di descrivere e analizzare le varie minuzie della vita quotidiana nella professione di insegnante, mettendo in evidenza gli elementi di costituidores fanno fare gli insegnanti. Nel sondaggio cercato legami più stretti tra Pedagogia dell'Infanzia e Sociologia della vita quotidiana, alla ricerca di interfacce interdisciplinari come un modo per comprendere l'insegnamento nel corso della vita di tutti i giorni, e di contribuire alla costruzione di un punto di vista socio-pedagogico dell'infanzia e dell'educazione. I percorsi di indagine, seguendo le ipotesi della ricerca qualitativa mi hanno portato alla realizzazione di un approccio interpretativo, la creazione di un caso di studio. I docenti di questo istituto sono stati i miei interlocutori e mi hanno messo in evidenza, attraverso narrazioni orali, le dinamiche delle diverse routine fare facendo l'insegnamento. Io uso anche racconti scritti da uno degli insegnanti, messa a fuoco della ricerca, e ancora record in campo notebook basato sull'osservazione con la partecipazione al corso di un anno. La scelta di concentrarsi insegnante ha seguito alcuni criteri precedentemente elaborati, il cui requisito fondamentale era che erano un professionista di presentare un "insegnamento di successo". Il contributo principale di questo studio sta nel comprendere che l'azione riflessiva intorno alle varie minuzie della vita quotidiana, soprattutto per quanto riguarda far fare il giorno di insegnamento al giorno, permette di comprendere la complessità della vita vissuta in collettiva istituzione educativa. Hanno mostrato, inoltre, che le minuzie, intesi da alcuni insegnanti come attività didattiche e pedagogiche relative alla cura precoce e educazione - che guidano le dimensioni specifiche di insegnamento nell'educazione della prima infanzia - non sono visti come tali dalla istituzione più professionale.

Parole chiave: educazione della prima infanzia. Insegnamento. Fai fare la formazione degli insegnanti. Minuzie della vita quotidiana.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1 – Critérios Elaborados para a Escolha da Professora.....	54
QUADRO 2 – Distribuição dos Grupos de Crianças do CEI.....	57
QUADRO 3 – Dados da Crianças do Grupo Foco da Pesquisa.....	58
QUADRO 4 – Dados das Famílias das Crianças.....	59
QUADRO 5 – Dados de Todos os Profissionais do CEI.....	60
QUADRO 6 – Carga Horária das Profissionais do CEI.....	62
FIGURA 1 – Desenho do Processo Metodológico da Pesquisa.....	80
QUADRO 7 – Afazeres da Docência Observados no CEI.....	113
QUADRO 8 – Lamentações das Rotinas no Fazer-Fazendo da Docência Observadas no CEI.....	130
QUADRO 9 – Rotinas do Fazer-fazendo Observadas em um Dia no CEI.....	132
QUADRO 10 – Número de Crianças por Grupo e Número de Professores Segundo a DCEI/2009 e a Portaria de Matrícula do Município Pesquisado/2010.....	238

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação
APP	Associação de Pais e Professores
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNCC	Comissão Nacional Criança e Constituinte
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CEI	Centro Educacional Infantil
CONAE	Congresso Nacional de Educação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
NUPEN	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Pequena Infância
OMEF	Organização Mundial para a Educação Pré-escolar
PEC	Projeto Emenda Constitucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
RMEF	Rede Municipal de Educação de Florianópolis
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

1– INTRODUÇÃO.....	16
1.1 – A docência como começo: travessias de um percurso.....	16
1.2 – O Significado do estudo e a delimitação da problemática.....	27
1.3 - Objetivo e questões norteadas da investigação.....	32
1.3.1 – Objetivo.....	32
1.4 – As questões do estudo.....	32
1.5 – A organização do estudo.....	33
2–TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS.....	34
2.1– Uma compreensão de ciência.....	34
2.2 – Um estudo de caráter interpretativo com o cotidiano.....	41
2.3 – O percurso da pesquisa.....	46
2.4 – O campo empírico e os sujeitos.....	53
2.5 – A triangulação dos dados: narrativas orais e narrativas escritas como procedimentos metodológicos.....	63
2.5.1 – A “arte de narrar”: narrativas orais e narrativas escritas	65
3– CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NO PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	80
3.1 – Introdução.....	80
3.2 – Docência e Educação Infantil: conquistas e desafios históricos.....	81
4 – “NÃO BASTA FAZER, É PRECISO OLHAR COM OLHOS LIVRES E BEM ABERTOS O QUE SE ESTÁ FAZENDO”.....	99
4.1– Introdução.....	99
4.2– O fazer-fazendo da docência: as repetições nas rotinas, as lamentações e as experiências desperdiçadas.....	102

4.3– “Mas, no cotidiano tudo se repete dia após dia, igualzinho”: das repetições nas rotinas diárias.....	102
4.3.1 – “Uma docência de intensas lamentações”.....	116
4.3.1.1 – Tipos de lamentações.....	127
4.4 – Um tempo acelerado: experiências desperdiçadas.....	139
4.5 – “Mastiga e come logo, temos que ir para a sala”: escapando dos afazeres das rotinas.....	157
4.5.1 – Acordos e negociações.....	166
4.6 – “Temos que fazer mais vezes experiências como esta. Tudo está uma delícia”: rupturas nas repetições das rotinas diárias.....	171
4.7 – “Aqui não se têm um projeto coletivo de educação”: quando a falta de um trabalho coletivo afeta a docência.....	179
4.7.1– Um fazer-fazendo da docência individualista e privatista: a valorização de um sossego solitário.....	189
4.8– Um limite para o fazer-fazendo da docência: a força político-partidária na gestão.....	193
5–CUIDADO E EDUCAÇÃO: DANDO VISIBILIDADE AS DIMENSÕES NORTEADORAS DO FAZER-FAZENDO DA DOCÊNCIA.....	202
5.1 – Cuidado e educação no fazer-fazendo da docência: impasses e possibilidades.....	202
5.2 – Diferentes práticas de conduta do cuidado e educação: urgências para pensar o fazer-fazendo da docência.....	218
5.3 – “Quando se está sozinha”: como qualificar o cuidado e a educação no fazer-fazendo da docência?.....	232
6– DAS MINÚCIAS DA VIDA COTIDIANA À PRÁTICA DA DOCÊNCIA: O FAZER-FAZENDO EM DIFERENTES GESTOS.....	245
6.1 –Algumas minúcias nos momentos de conhecer o mundo e a si mesmo.....	257
6.2 –Algumas minúcias nos momentos do brincar.....	264
6.3 – Algumas minúcias nos momentos da alimentação.....	274

6.4 – Algumas minúcias nos momentos do sono.....	280
7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	284
8 –REFERÊNCIAS.....	290
9 –ANEXOS	305

1 – INTRODUÇÃO

1.1 – A docência como começo: travessias de um percurso

“Eu atravesso as coisas — e no meio da travessia não vejo! Só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto mais embaixo, bem diverso do que em primeiro se pensou (...) o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia (...)” (JOÃO GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 51).

Início a escrita da tese apoiado em um excerto de autoria de João Guimarães Rosa (2001). Assim como, para Riobaldo, no romance “Grande Sertão: Veredas”, o real se deu na travessia, o meu constituiu-se no decorrer de minha trajetória e experiência profissional como docente na área da Educação Infantil e esteve sempre associado ao meu interesse de investigação: a educação de crianças em creches e pré-escolas. A tônica central vincula-se ao delineamento do cotidiano da docência dos professores de educação infantil que, ao longo de minha travessia, fui descobrindo ser cada vez mais complexo¹.

O objetivo de estudar as diferentes minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil começou a emergir a partir do momento em que optei por ser

¹ A título de esclarecimento, neste trabalho adoto o estilo de identificar os autores com nome e sobrenome. Considero que essa forma de citação, não sendo proibida pelas normas técnicas, possibilita um tratamento menos impessoal e respeitoso aos autores parceiros nas reflexões que teço. Acredito que também facilita ao leitor diferenciar autores com sobrenomes idênticos. Nas citações em destaque utilizo somente o sobrenome dos autores em letra maiúscula.

professor de crianças bem pequenas e pequenas². Essa atuação ocorreu em períodos diferenciados nas redes particular, pública estadual e municipal.

Daquela época para cá, já se passaram quase duas décadas, porém não foi possível esquecer as lembranças dessas minhas primeiras experiências profissionais, marcas que ficaram na memória. Recorro a elas na tentativa de explicitar o interesse por desenvolver esta pesquisa, e para recompor na memória o ano de 1992 em que me vi sozinho diante dos meus próprios limites ao assumir uma turma de vinte e cinco crianças de cinco anos de idade, em uma instituição de educação da rede pública. Naquela ocasião, pela primeira vez, deparei-me com a criança concreta, com o desafio de percebê-la como sujeito que determina e é determinado por condições biológicas, sociais e culturais. Crianças múltiplas que se anunciam por meio de suas relações e condições de vida concretas. Essa aproximação e compreensão do sujeito criança, colocou-me diante de alguns desafios, principalmente no que diz respeito ao pensar e ao agir da docência. O ponto de partida nas trilhas de minha travessia tem sido o de que à forma pela qual o professor concebe, intenciona, organiza e executa seu fazer-fazendo da docência no decorrer da vida cotidiana subjaz uma concepção de criança, infância, educação e educação infantil.

Nessa trajetória, ao finalizar o Curso de História, com habilitação em Licenciatura e Bacharelado, iniciei meu percurso como pesquisador na área da infância, pois como tinha o Curso de Magistério (Ensino Médio), já estava atuando nesse campo profissional. Lembro-me que ao final do Curso de História, quando decidi realizar o TCC³ sobre um tema pouco evidenciado nesse espaço de ensino e pesquisa, encontrei dificuldades para ser orientado por um professor credenciado no Departamento de História, bem como para encontrar professores para compor a banca de defesa, que por exigência deveria ser do mesmo curso. Em conversa com o coordenador do curso na época, concluímos após uma longa procura que não seria

²A terminologia crianças bem pequenas e crianças pequenas está sendo adotada pelo Grupo de Estudos em Educação Infantil/GEIN, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, ao qual esta pesquisa de doutoramento está vinculada. A título de esclarecimento, a expressão crianças bem pequenas refere-se às de zero a três anos e crianças pequenas, de quatro a seis anos, tendo em vista que a designação “criança” estende-se até os doze anos, como determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (1991).

³Diz respeito à escrita do “Trabalho de Conclusão de Curso”, uma exigência parcial para ser Bacharel no curso de História da UFSC. Na pesquisa, escolhi investigar a trajetória da educação infantil em Florianópolis, localizando a atuação do professor nesse segmento educacional que estava passando para a responsabilidade do município. A pesquisa foi orientada pela Professora Dra. Maria Teresa Santos Cunha.

possível e tivemos que recorrer ao Curso de Pedagogia da mesma Universidade. Nesse período – meados da década de 1990 – iniciei meu contato com a problemática da educação das crianças bem pequenas e pequenas, algo que foi se intensificando no decorrer de minha formação acadêmica e experiência profissional. Minhas trilhas percorridas me indicavam a construção de um objeto de pesquisa.

Acompanhando minha formação acadêmica e trajetória profissional, encontram-se as discussões em torno do debate da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN), de 1996 (Lei nº. 9.396/96), a qual traçou decisões importantes, mas também contraditórias no que se refere à formação de professores e à regulamentação da profissionalização do docente para atuar na educação infantil. Por essa lei a educação infantil foi incorporada aos sistemas de ensino⁴, o que, conseqüentemente, acabou reconfigurando a noção de trabalho docente, estendendo-o à educação das crianças de zero a seis anos. Naquele período, vivíamos, tanto em relação às políticas governamentais quanto às produções acadêmicas, o crescimento de um movimento crítico na área da educação infantil com discussões candentes e calorosas que reivindicavam mudanças no que diz respeito ao atendimento em instituições educacionais e ao exercício e à atuação do docente para essa faixa etária. Esse movimento impulsionou e reiterou os direitos das crianças, cuja aprovação inédita no Brasil resultou dos dispositivos da Constituição de 1988, que afirmou o reconhecimento da educação infantil como um direito da criança, apoiando o trabalho extradoméstico⁵ para a mulher brasileira. Acompanhando o espírito da época que consolidou a importância social e o caráter educativo das instituições de educação infantil, concretizei minha entrada nesse segmento educacional, vinculando-me como professor à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Dessa forma, nesses últimos vinte anos, estive presente nos diferentes territórios que se estendem a partir dos portões dos espaços educativos constituídos em creches e pré-escolas. Nessas minhas passagens, procurei ouvir e ver a diversidade presente no

⁴No Brasil, a legislação prevê dois grandes níveis de educação formal. A Educação Básica abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Entretanto, somente é obrigatória a segunda etapa da Educação Infantil, a pré-escola (quatro a seis anos), o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (porém até dezessete anos), segundo o Projeto Emenda Constitucional/PEC 59/2009.

⁵ O artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil, em seu inciso IV, explicita que “(...) o dever do Estado com a educação será efetivado (...) mediante garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos” (BRASIL, 2000).

desenvolvimento da docência e suas formas de pensar os afazeres diários. A presença efetiva nos contextos educativos me possibilitou entrar em contato com os problemas da vida cotidiana e a multiplicidade de formas, visões e concepções sobre a atuação, a função e o papel do docente que trabalha com crianças bem pequenas e pequenas. Nesse caminho percorrido, é possível caracterizar, em distintos momentos históricos e em diferentes contextos educativos, diferentes perspectivas e tendências para a educação infantil que, conseqüentemente, desencadearam diversas propostas voltadas à docência na educação infantil.

Ante tal realidade, cabe contextualizar que é somente a partir da década de 1970 que a educação infantil se expande no Brasil, com a instituição de uma política de reivindicação de aumento de vagas⁶. Como destacarei adiante, no primeiro capítulo, há uma diferença marcante no que diz respeito à expansão das creches e das pré-escolas. As políticas a partir desse período desenharam uma agenda de debates e definições de amplo espectro sobre a docência na educação infantil. Uma das ações inaugurais foi o reconhecimento da necessidade de desenvolver uma política de formação nacional que atendesse as especificidades do ciclo completo da educação infantil – creche e pré-escola – e não somente as necessidades oriundas dos profissionais das pré-escolas, o que ocorria anteriormente à Constituição Federal de 1988 e à LDBEN de 1996. A busca da superação dessa problemática certamente esteve condicionada à valorização e à qualificação da formação do profissional que irá atuar na educação infantil.

Em relação às perspectivas para o exercício da docência, primeiramente constatam-se marcas do referencial teórico-metodológico da Psicologia Genética de Jean Piaget, o qual caracteriza o trabalho do professor como promotor do desenvolvimento cognitivo da criança, seguindo os estágios do desenvolvimento infantil, pelos quais todas as crianças passariam

⁶As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por reivindicações de mais creches pelas mulheres trabalhadoras, o que ficou conhecido como “movimento de luta por creches”. Fúlvia Rosemberg et al (1984) e Maria Malta Campos et al (1984), denunciam a resposta que o Estado oferecia às intensas reivindicações de creches na década de 1970, que não incluíam apenas creches públicas no local de moradia, consideradas de alto custo, mas também outras modalidades preferidas pelo seu custo mais baixo: creches residenciais, creches mantidas por entidades assistenciais e programas de emergência para pré-escolares. Essas modalidades multiplicaram-se, introduzindo a monitora, sem formação especializada, para atuar diretamente com grupos numerosos de crianças. Naquele período, ainda não havia nenhuma exigência quanto à execução e acompanhamento do trabalho docente com as crianças. Tratava-se de um padrão de funcionamento, em média, com baixa qualidade: educadoras sem formação profissional, brinquedos, livros e espaços externos e internos insuficientes e inadequados.

linear ou gradualmente⁷. O *boom* piagetiano ocorreu amplamente em todo o território brasileiro, tendo influenciado predominantemente as práticas pedagógicas e a formação de um grande contingente de professores da educação infantil. Já no final da década de 1980, a crítica endereçada aos pressupostos piagetianos gerou uma nova proposição para pensar a docência na educação infantil. Proposição advinda especialmente de propostas curriculares organizadas com base nas áreas de conhecimento. Tais direcionamentos procuraram romper com os limites dos estágios de desenvolvimento, porém não descartaram a abordagem psicogenética, que se apoiava no paradigma “biopsicológico” de Piaget e seus colaboradores⁸. Paradigma no qual o componente cultural influenciou pouco e a criança foi vista mais por sua condição natural do que social.

Uma forte referência dessa perspectiva de trabalho docente encontra-se no livro coordenado por Sônia Kramer, intitulado “Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil”, editado em 1989, o qual trazia em seu bojo os pressupostos orientadores para que o “trabalho escolar fosse entendido como o que deve garantir o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e formar, simultaneamente, indivíduos críticos, criativos, autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo” (IDEM, 2009, p.13). Questiona-se a concepção de trabalho docente pelo prisma da educação de “caráter compensatório”, que resiste desde a década de 1970. Foi possível com esse trabalho pioneiro na área pensar a educação da criança por uma perspectiva diferenciada do “assistencialismo”.

No transcurso das décadas de 1980-1990 houve o predomínio da perspectiva “socioconstrutivista”⁹ que aproximou as teorias de Piaget aos pressupostos da escola psicológica soviética de Lev Vigotski e seus seguidores, também fazendo menção às

⁷Mesmo não se apresentando como consenso no campo da educação infantil, a teoria piagetiana tornou-se a abordagem mais conhecida no campo da psicologia e, por isso, ousou lançar a hipótese de que essa teoria tornou-se, também, a mais conhecida no campo da educação infantil, uma vez que a organização dos espaços educativos para crianças pequenas tem sido pautada na compartimentalização e divisão por idade.

⁸Jean Piaget (1983) deteve-se no estudo do sujeito epistêmico, o sujeito do conhecimento, elaborando uma teoria sobre a gênese do desenvolvimento humano – uma epistemologia psicogenética, não uma epistemologia da infância.

⁹Apresenta várias denominações, entre elas podemos citar: Teoria Sócio-Histórica, Sociointeracionista, Psicologia Interacionista-Construtivista. Cabe ressaltar que na maioria das versões encontramos ligação ao construtivismo e seguem uma compreensão de que a obra de Jean Piaget e Lev Vigotski sejam estudos complementares ou compõem uma mesma teoria. Para um melhor aprofundamento consultar Newton Duarte (2004).

contribuições de Henri Wallon, Célestin Freinet e Maria Montessori, autores que contribuíram para o delineamento das propostas pedagógicas nas referidas décadas. Já nos anos que seguem a década de 1990 foram postas na berlinda proposições que prescreviam uma atuação com crianças da educação infantil atrelada à psicologia desenvolvimentista, consideradas criticamente como propostas educacionais “psicologizantes”. Isso posto, começaram a ser problematizados possíveis essencialismos e naturalizações (KUHLMANN JR., 1998) quanto à profissão docente, à formação do professor e ao caráter da docência com crianças bem pequenas e pequenas no espaço-tempo¹⁰ da escola de educação infantil. Momento em que se desenhou o início de um diálogo profícuo na interlocução com outras áreas que começam a subsidiar teórico-metodologicamente a área da Educação Infantil, principalmente a Sociologia da Infância, a Antropologia da Criança, a História e até mesmo a Filosofia.

Eloisa Candal Rocha (1999) em amplo levantamento¹¹ das pesquisas sobre infâncias em diferentes áreas de conhecimento constatou um significativo abandono da abordagem piagetiana já no primeiro período da década de 1990. Menciona que apenas dois trabalhos, dentre os 122 apresentados entre 1990 e 1996 (2,44%), se basearam exclusivamente em uma concepção piagetiana de desenvolvimento infantil. Segundo a autora, surge uma tendência de docência para a educação infantil que integra o cuidar e educar¹². Elementos concebidos como interdependentes e indissociáveis, passam a ser significativos para a docência. Essa tendência impulsiona a definição de uma pedagogia com especificidades para a educação infantil, traçando diferenças essenciais – de ampla repercussão – entre o trabalho docente de creche/pré-escola e o da escola do Ensino Fundamental.

¹⁰Uso essa forma de escrita com base em Anthony Giddens (1995). O autor faz distinção entre tempo e espaço e tempo-espaço, a primeira forma representa o processo de separação desses elementos forjados no bojo das contradições emergentes por um grupo de teorias da modernidade, enquanto que a segunda pode configurar um processo de reaproximação desses elementos fundamentais da vida em sociedade. Isso me parece muito peculiar para pensar também os processos de socialização, aprendizagem e desenvolvimento dos dois sujeitos: adultos-crianças. Passarei a utilizar essa grafia para algumas situações aqui consideradas importantes de não serem concebidas de forma separada.

¹¹O levantamento da autora, que resultou em sua tese de doutoramento, buscou reunir a produção referente ao período de 1990-1996, apresentada na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), Associação Nacional de História (ANPUH), Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) e na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

¹²Expressão cunhada com base nos estudos da psicóloga estadunidense Bettye Caldwell, que se inspira na expressão “educare”, a qual indissocia, no idioma inglês, as palavras educar e cuidar.

Em um estudo sobre a seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil, Gabriel de Andrade Junqueira Filho (2005) relata que no Brasil as décadas de 1980 e 1990 foram contempladas com uma parcela significativa de propostas e referenciais curriculares, de caráter pedagógico, em resposta às propostas de caráter exclusivamente assistencialista e recreativo. Em suas análises o autor conclui que esse fato desencadeou uma multiplicidade e diversidade de critérios para a seleção e articulação de conteúdos na Educação Infantil. Dentre os documentos analisados constatou a existência de propostas que indicavam a organização do trabalho pedagógico em torno de linguagens que a criança utiliza para se expressar e se comunicar. Nessas propostas o movimento do corpo é abordado como uma das linguagens que permite à criança investigar, conhecer e expressar o ambiente no qual está inserida, como também tomar consciência de si e do ambiente sociocultural¹³.

Esse universo teórico-metodológico traz novas formulações para a educação infantil, que se desdobraram em diversos estudos e pesquisas acadêmicas. Sobretudo no final dos anos de 1990, começaram a ser difundidas ideias sobre o trabalho docente que pregavam a “consolidação e construção de uma pedagogia própria para a infância” (FARIA, 1999; ROCHA, 1999; BARBOSA, 2001; CERISARA, 2002; SAYÃO, 2005). Essas ideias ganharam força e encontraram ressonância significativa na área, definindo gradativamente um conjunto de práticas e preceitos pedagógicos que passam a orientar a docência e questões correlatas aos seus afazeres no decorrer da vida cotidiana. A questão central passou a ser a seguinte: numa Pedagogia da Infância como se constituem os afazeres da docência?

Atento a essas constatações, entendo que os flagrantes da atuação da docência no seu exercício cotidiano articulados às críticas endereçadas ao trabalho docente na educação infantil, tomando como base o percurso histórico acima relatado, em relação às três últimas décadas, foram a porta de entrada para o desenvolvimento de novos tratos e modos de conceber, intencionar, organizar e executar a docência e seus desdobramentos. Imerso nessa realidade, fui me identificando com alguns princípios teóricos e metodológicos da Pedagogia da Infância¹⁴ que, mesmo que muito suavemente, iam influenciando minhas decisões e opções

¹³Gabriel de Andrade Junqueira Filho em uma releitura de seu estudo, anos mais tarde publica a interessante obra: “Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil”. Porto Alegre: Mediação, 2005.

¹⁴Refiro-me às indicações sugeridas nas teses de doutoramento de Faria (1999) e Rocha (1999) que, apoiadas nos estudos da abordagem italiana de pensar a educação das crianças de zero a seis anos, sinalizam a necessidade de

de ruptura e superação da ideologia burguesa de educação escolar, notadamente desenhada pelo modelo de educação escolar tradicional, inaugurado por uma certa racionalização imposta pelo “Projeto da Modernidade”.

Tais descobertas me fizeram mapear vivências de uma marca conceptual de docência que não trazia sentido à minha prática cotidiana com as crianças. Por exemplo, podia perceber um discurso capaz de argumentar em favor da necessidade de autonomia e criatividade no desenvolvimento das crianças, mas que, no entanto, na prática não descartava a necessidade de obrigar as crianças a dormirem todas juntas por um longo período, não permitia que elas se servissem na hora do almoço, que pudessem participar do planejamento de festas ou outras atividades que as envolvessem; mais tarde como diretor de uma unidade educativa, com base nesse mesmo discurso, também não era permitido que fossem chamadas a avaliar os processos experienciados e vividos pela rotina da instituição educativa. A teoria que alicerçava minhas concepções e ideias não considerava tão sério oferecer desenhos mimeografados para elas pintarem, letras para contornarem, interromper suas brincadeiras de maneira brusca ou ainda de me permitir contornar ou retocar a produção das crianças para ficar com melhor aparência. Somente com o tempo e o amadurecimento de minhas reflexões teóricas, concepções e prática docente fui percebendo que tal prática não permitia dar visibilidade à criação, autonomia e liberdade de expressão das crianças. Um longo percurso foi trilhado, sem abandonar os inconformismos, os estudos e a prática cotidiana até atingir certa autonomia de pensamento capaz de me levar a repensar o fazer-fazendo da docência.

No que tange à minha participação em grupos de pesquisas sobre a educação infantil, no início da década de 2000, ingressei como membro integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa da Pequena Infância (NUPEIN)¹⁵. Comecei efetivamente a desenvolver atividades de pesquisas, cuja motivação interligava-se ao exercício do trabalho docente com crianças pequenas, especialmente em creches da rede pública de Florianópolis. Da participação no NUPEIN brotou o desejo de articular a integração entre as discussões

construir uma pedagogia própria para a pequena infância, a qual seja pautada nos direitos, na alteridade e na participação infantil. Desses dois estudos pioneiros, muitos outros trabalhos vieram e passaram a defender uma Pedagogia da Infância com especificidades que contemplem as peculiaridades das crianças bem pequenas e pequenas.

¹⁵O NUPEIN da UFSC é um espaço de pesquisa sobre educação infantil aberto a profissionais e pesquisadores interessados em discutir temas vinculados a esse nível de educação. Para mais informações consultar www.ced.ufsc.br/~nee0a6.

efetuadas na universidade e a diversidade de situações que emergem do dia a dia na instituição educativa. Tal aproximação proporcionou, de certa maneira, um universo amplo de possibilidades para a continuidade de minha formação e atuação com as crianças. Concomitantemente ao trabalho com as crianças, comecei a realizar atividades ligadas à pesquisa sobre a educação infantil e à extensão universitária. Esse envolvimento possibilitou-me ampliar os conhecimentos no campo da educação e infância, o que também me aproximou do debate nacional da educação infantil que, por sua vez, motivou minha entrada no Curso de Mestrado em Educação, no ano de 2003.

Os estudos nesse curso conduziram-me à construção de uma fundamentação teórica que exigiu um cruzamento entre diferentes campos de conhecimento. Sendo assim, meu referencial bibliográfico desde então aponta para a consolidação de um paradigma interdisciplinar de estudos sobre a infância. A pesquisa de mestrado pretendeu “descrever, analisar e interpretar as dinâmicas das relações que adultos e crianças estabelecem entre si nos espaços-tempos em que convivem no interior das instituições de educação infantil” (MARTINS FILHO, 2005)¹⁶.

O referido estudo significou a possibilidade de analisar determinadas concepções de educação, criança, educação infantil e processos de socialização, o que me motivou a investigar as relações sociais estabelecidas entre os diferentes sujeitos no contexto da educação infantil. Foi possível destacar que as formas dos processos de socialização expressam o nível de desenvolvimento alcançado pelos profissionais em relação à compreensão de que a infância é uma construção histórica e social. Minha análise, de certa forma, abriu passagem para a compreensão de algumas críticas às práticas pedagógicas equivocadas existentes no cotidiano das instituições de educação infantil. Tais análises já se fazem presentes em algumas produções científicas com as quais estou envolvido nos últimos anos¹⁷, o que no meu ponto de vista, torna ainda mais importante a explicitação do reconhecimento e tratamento dado à especificidade da docência na educação infantil.

¹⁶MARTINS FILHO, Altino José. Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação. Florianópolis, Dissertação 2005. 185p. (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

¹⁷Refiro-me a minha participação como organizador e coautor dos livros: Criança pede respeito: temas em educação infantil, Editora Mediação, 2005; Infância plural: crianças do nosso tempo, Editora Mediação, 2006; Das pesquisas com crianças à complexidade da infância, Editora Autores Associados, 2011.

Das trilhas percorridas em minha travessia, seja em relação às atividades ligadas a minha atuação docente ou às pesquisas desenvolvidas sobre a educação infantil, fui me fazendo professor e pesquisador de crianças pequenas, o que possibilitou tecer e esboçar a existência de um problema, no que tange ao fazer-fazendo da docência no decurso da vida cotidiana na instituição de educação infantil, objeto de análise desta tese.

A expressão fazer-fazendo é aqui empregada para designar os afazeres ou as ações realizadas todos os dias pelas professoras no desenrolar de sua prática pedagógica no CEI. Componentes essenciais das rotinas diárias, esses afazeres dão conta das diferentes minúcias geralmente não percebidas no seu fazendo, isto devido a uma noção de docência na educação infantil influenciada pela hegemonia da “forma escolar” que tradicionalmente atribui mais importância aos aspectos cognitivos. O fazer-fazendo é constitutivo e constituidor do ser e estar na profissão, o considero algo que, ainda hoje, é pouco pesquisado e destituído de legitimidade.

Neste trabalho, a ideia do fazer-fazendo, ajuda a entender a prática da docência de forma mais concreta e plena no momento mesmo de sua efetivação, pois são os afazeres mais próximos da ação com as crianças. Traço uma diferença na ordem temporal, colocando o fazer-fazendo no ato do agir das professoras, ou seja, o fazendo estruturando o fazer.

Assim, o fazer-fazendo da docência faz parte da vida cotidiana na instituição e é impregnado de diferentes minúcias como a própria vida no coletivo da instituição educativa. Na educação infantil as minúcias do cotidiano estão relacionadas ao princípio de cuidado e educação, dimensão norteadora da especificidade desse segmento educacional. Reveladoras, portanto, da complexidade da docência nessa etapa da educação, ainda que não se lhes atribua a importância de que se revestem.

Portanto, estando permanentemente em uma instituição de educação infantil como professor ou formador de professores¹⁸ e realizando pesquisa simultaneamente, sempre me senti provocado a constantes inquietações tanto em relação ao que ouvia sobre o exercício da docência e/ou presenciava no fazer-fazendo cotidiano dos professores em geral. Nesse

¹⁸Utilizarei o termo professor de educação infantil para designar todos os profissionais responsáveis pela educação direta com crianças de zero a seis anos. Contrário ao que comumente aparece nas pesquisas e/ou documentos oficiais que utilizam o termo no feminino por justificar que é uma profissão assumida e exercida majoritariamente por mulheres, neste trabalho irei optar pelo termo no masculino, como um convite e afirmação da presença de homens no exercício dessa profissão. Na forma feminina, no singular ou plural, será utilizada ao referir-me a um grupo específico de professoras, ou à professora que será foco da pesquisa.

percurso, identifiquei geralmente um quadro de professores cansados, sem tempo, fechados em rotinas cotidianas repetitivas, desmotivados frente às obrigações e responsabilidades que tinham a cumprir, angustiados e atropelados com o movimento das crianças, com salários baixos e sem estímulo para inovar suas ações diariamente. A atuação direta nesses longos anos ofereceu-me este observatório vivo da docência, numa visão de conjunto. O retrato de todos esses aspectos, seus significados e implicações tanto no desenvolvimento da profissão quanto na educação e formação das crianças passaram a instigar-me.

Inscrevo esta investigação no horizonte do fazer-fazendo da docência, lançando um olhar para analisar as diferentes minúcias da vida cotidiana de uma instituição de educação infantil. O termo minúcias é compreendido com base na definição do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2010). Sendo um substantivo feminino, a palavra significa “cuidado com as menores particularidades; os pormenores; os detalhes”. Tomo neste estudo o sentido original do verbete para dizer que a análise das minúcias na prática das professoras tratará das menores particularidades do fazer-fazendo da docência, especialmente observando-as nos momentos em que são realizadas. Depreende-se desse enfoque, portanto, o interesse de conhecer “o como se faz o que se faz”. Tenho a convicção de que analisando as diferentes minúcias da vida cotidiana na prática da docência, poderei levantar elementos constituidores da realidade, o que talvez, contribua para a construção e o reconhecimento das especificidades de cuidado e educação neste segmento educacional.

Dessa forma, as minúcias dizem respeito à ação humana na prática da docência, é o pensar e o agir das professoras o que marca a dimensão relacional da profissão, a qual deve abarcar o sensível e o inteligível, não sendo, portanto, apenas uma preferência de escolha, mas, como veremos na pesquisa, está relacionada, como já mencionei, às concepções de educação, educação infantil, criança e infância. As minúcias se referem aos elementos mediadores que concretizam/realizam a docência, ou seja, as práticas que constituem o real – funções, atuação, especificidades do trabalho, observação, registro, planejamento.

Ademais, cabe lembrar ainda que, de uma forma ou de outra, os questionamentos, inquietações, problematizações, conceituações, hesitações e indagações desta pesquisa não estão deslocados de meu percurso pessoal-profissional, mas com ele diretamente imbricados. Nesse contexto, evidencio que “(...) não é o pesquisador que escolhe o seu objeto, mas o processo histórico que impõe ao pesquisador o seu objeto de investigação” (TORRIGLIA e

MORAES, 2000, p.26). Sendo assim, não sei se eu escolhi o tema ou, ao contrário, ele me escolheu, contudo, sei que há harmonia entre essa travessia e a escolha do tema.

1.2 – O Significado do estudo e a delimitação da problemática

(...) Não procuro uma linguagem transparente. Ao contrário, o leitor tem de ser chocado, despertado de sua inércia mental, da preguiça e dos hábitos (...). Tem quase de aprender novas maneiras de sentir e pensar. Não a clareza – mas a poesia, a obscuridade do mistério, que é o mundo. E é nos detalhes, aparentemente sem importância, que estes efeitos se obtêm. A maneira-de-dizer tem de funcionar, a mais, por si. (JOÃO GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 89).

(...) As palavras foram feitas para dizer e não para enfeitar. (GRACILIANO RAMOS, 2000)

Neste estudo procurarei desenvolver uma linguagem que, embora transparente, ultrapasse a inércia e o ostracismo dos hábitos da vida. Que eu possa encontrar nos detalhes o mistério dos efeitos das situações da vida cotidiana, mirando o olhar e aguçando a escuta para apreender outras possibilidades para a prática da docência nas instituições educativas. As minúcias da vida cotidiana muitas vezes são consideradas aparentemente sem importância e por isso menosprezadas. Assim, ao contrário do convencional, os detalhes e os pormenores neste trabalho, ganham força e passam a ser compreendidos em sua complexidade. Debruçar-se sobre as pequenas coisas, captar delas o mais óbvio e também perscrutar o menos óbvio e invisível será a minha maneira-de-dizer sobre as minúcias na prática da docência.

Mergulhado nesta busca, inscrevo a presente pesquisa no campo da educação, mas especificamente da educação infantil. Configurando-se como um estudo sobre a prática da

docência, interessa-me recriar detalhadamente alguns aspectos da vida cotidiana vividos no coletivo de uma instituição educativa, focando o olhar nos afazeres das rotinas de cuidado e educação, dimensões consideradas, desde a década de 1990, como a função precípua da docência com crianças bem pequenas e pequenas. Os trabalhos de Eloisa Rocha (1999), Maria Carmem Barbosa (2001), Ana Beatriz Cerisara (2002), Deborah Sayão (2005) e Barbara Ongari & Paola Molina (2003), vão nessa direção.

Por que investigar esta temática? Para produzir uma forma de compreender a docência que é constituidora e vai se constituindo na cotidianidade da prática das professoras, ou seja, quando elas estão exercendo-a, o que passei a denominar e evidenciar como sendo o fazer-fazendo da docência em suas diferentes minúcias.

Com esta análise, espero contribuir para uma melhor compreensão das minúcias da vida cotidiana que complexificam a prática da docência no dia a dia da vida coletiva na instituição de educação infantil, problemática considerada importante, entretanto, convencionalmente tem ganhado pouca visibilidade nos estudos no campo da Pedagogia da Infância. Penso que é preciso determinar ou qualificar as especificidades da prática, dentre elas as minúcias da vida cotidiana em seus diferentes aspectos e situações no contexto das instituições de educação infantil. Dessa forma, como dito acima, a significação do estudo está na problematização de possíveis essencialismos e naturalizações quanto à prática da docência e ao seu caráter educacional-pedagógico¹⁹ (KUHLMANN JR., 1998; CERISARA, 2002; SAYÃO, 2005), os quais, historicamente, vem mascarando as funções precípuas da educação infantil.

O fazer-fazendo da docência para o qual estou procurando produzir visibilidade, como já mencionei, é relativo às ações das professoras na vida cotidiana e perpassa por diferentes aspectos de cuidado e educação na educação infantil. Pelo observado no contexto pesquisado, posso dizer que são ações que compõem as rotinas diárias que muitas vezes escapam a qualquer previsibilidade e as quais, na minha opinião, devem ser alvo de reflexões críticas que possam produzir mudanças no pensar e no agir educacional-pedagógicos. Em outras palavras, por esse enfoque, compreende-se a docência como voltada a todos os

¹⁹Estou utilizando a terminologia atividades educacional-pedagógicas com base nas definições de Maria Lúcia Machado (1992; 1998). Para a referida autora, tal expressão explica as diferentes dimensões das propostas educativas elaboradas nas escolas da infância. Já o termo educacional-pedagógico afirma o caráter de intencionalidade definida, planejada e sistematizada das ações educativas com as crianças.

aspectos ligados às ações da vida cotidiana e não somente ao que é considerado tradicionalmente de “pedagógico”. No desenvolvimento da pesquisa, busquei significar todas as ações concretamente realizadas pelas professoras em presença e na interação com e das crianças, mesmo que tivessem sido efetivadas diariamente e de maneira repetitiva. Passei a observá-las em suas minúcias dando especial relevo a sua dimensão relacional. As ações as quais menciono contêm um corpo de conhecimentos específicos adquiridos ao longo da história de vida das professoras, de sua formação acadêmica e continuada e por via das experiências profissionais. São afazeres que desenham formas para viver as rotinas e que fugiam do planejamento, algo muito comum no espaço e tempo das creches e pré-escolas.

Em um breve levantamento sobre alguns trabalhos nacionais e internacionais que se debruçaram em estudar a docência, por exemplo, António Nóvoa, 1991; Ana Lúcia Machado, 1992; 1998; Maristela Angotti, 1996; Teresa Maria Vasconcelos, 1997; Álvaro Moreira Hipólito, 1997; Eloisa Rocha, 1999; Marília Carvalho, 1999; Ana Beatriz Cerisara, 2002; Maurice Tardif, 2005; Bárbara Ongari & Paola Molina, 2003; Nancy Alves, 2002; 2007; Maria Carmen Barbosa, 2001; 2009; Déborah Sayão, 2005; Terezinha Rios 2008 foi possível encontrar ajuda para delimitar o escopo deste estudo. Esses autores, seja no campo da educação de modo geral ou especificamente na educação infantil, me forneceram aportes importantes que funcionaram – cada qual a seu modo – como antecedentes desta pesquisa para pensar a prática da docência. Porém, não encontrei em nenhum destes estudos referência ao que eu tenho a dizer da docência com um olhar voltado às diferentes minúcias da vida cotidiana.

Por intermédio da literatura consultada passei a compreender a docência como o “exercício do magistério”²⁰, uma importante pista para cunhar o termo fazer-fazendo. Terezinha Rios (2008), por exemplo, expressa que o docente é o professor em exercício, isto é, que efetivamente está desenvolvendo uma atividade. Não tenho dúvida de que ser professor é uma profissão, porém é na prática cotidiana que o professor exerce a docência, ou seja, constrói e vive a sua profissão. Por isso a prática docente exige um conhecimento específico, de acordo com o nível de ensino em que se vai exercê-la. Esse conhecimento é construído

²⁰O dicionário de Língua Portuguesa atribui a seguinte definição para o verbete “docente”. “Adjetivo que designa quem ensina. Diz respeito a professores, que ou quem ministra ensinamentos. Do latim *docens, docentis*, participio presente de *docere* - ensinar” (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2010).

com base nos pressupostos da área da Pedagogia, bem como de outros campos de conhecimento. Em relação à educação infantil, penso que os aspectos acerca da docência e a atuação das professoras ainda estão sendo construídos, noção que perpassa por este estudo. Sendo assim, procurei fundamentar alguns aspectos correlatos ao exercício da docência, problematizando o sentido da atuação das professoras, algo que hoje é uma exigência que se impõe a todos nós, preocupados com a educação de crianças bem pequenas e pequenas em espaços de vida coletiva.

Entendo que a produção da docência perpassa por um processo complexo e heterogêneo, em que se entrecruzam concepções dos docentes do que seja a educação, a infância, a educação infantil, a criança e o espaço educacional de vida coletiva. Tal produção implica compreender a docência como uma prática social específica, que “pode ocorrer informalmente, em que o docente age espontaneamente sem ter noção de suas concepções, ou formalmente, de maneira sistemática, intencional e organizada” (RIOS, 2008, p.52). Neste trabalho, defendo o entendimento segundo o qual o professor necessita superar práticas espontâneas ou gratuitas, procurando conhecer e refletir sobre as concepções, os princípios, enfim, o corpo de conceitos e noções que sustentam suas práticas. E mais, precisa revestir-se de uma dimensão humana que lhe possibilite interagir com as crianças de acordo com a categoria geracional e social a que pertencem.

Portanto, são dimensões, segundo Maurice Tardif (2005), que fazem com que os professores se sintam capacitados a agir em um ambiente de trabalho que é, por excelência, o lugar de interações humanas. Tal afirmação me faz entender que a análise do trabalho das professoras precisa considerar os diferentes elementos em seus diversos componentes, tensões, contradições e dilemas, o que permite compreender melhor a docência em seu exercício. (TARDIF e LESSARD, 2002). Sendo assim, o fazer-fazendo da docência envolve fazer escolhas e, nesse sentido, o estudo aqui apresentado discute as escolhas e prioridades realizadas em um contexto educativo.

Ana Beatriz Cerisara (2002), na obra resultante da releitura de sua tese de doutoramento, elabora uma análise crucial para pensar a docência na escola de educação infantil. Discutindo questões concernentes à prática pedagógica das professoras, me faz refletir sobre a especificidade da prática da docência nesse segmento educacional. Pergunta a autora:

O que caracteriza essa profissão? Qual a sua atuação cotidiana? Quem deve exercer essa profissão? Quais os fundamentos dessa atividade profissional? Quais as competências que essa profissional deve ter? Será educadora ou professora? Como deve ser formada essa profissional? (IDEM, 2002, p.19).

Em continuidade, a autora chama a atenção para a necessidade de desenvolver pesquisas que investiguem o papel e a atuação no cotidiano da instituição, isto com um olhar problematizador para a prática das professoras no transcorrer da vida diária. Elabora a noção de que a “afirmação das especificidades dessa profissão somente se constituirá, na medida em que as peculiaridades da docência em sua prática cotidiana com crianças pequenas forem amplamente compreendidas” (IDEM, 2002, p. 107). Em consonância com esse pensamento, sublinho a urgente necessidade e a importância de desenvolver pesquisas que coloquem em evidência o exercício da docência considerando as minúcias da vida cotidiana nas instituições educativas.

Com base em algumas indicações de Cerisara (2002) que assinalam a carência de produção de conhecimento relativo à especificidade da prática da docência na educação infantil, acredito que descrever em profundidade o fazer-fazendo da docência trazendo para análise as minúcias das ações de cuidado e educação, possibilitará esmiuçar as múltiplas nuances e seus significados no contexto educacional e situações singulares relacionadas à atuação das professoras. Refiro-me às diferentes minúcias da vida cotidiana que não podem prescindir da percepção das professoras, de seu pensar, fazer, ser e estar na profissão (NÓVOA, 1991), bem como da reflexão em torno de suas formas de acolhimento, relações e interações com as crianças, com os profissionais em geral e com as famílias; as profissionais também precisam estar atentas às formas de organização e execução das atividades desenvolvidas, como também ao uso do tempo e espaço, entre outros.

Atento a esses aspectos, tracei o eixo central desta pesquisa, qual seja, ampliar o conhecimento sobre as especificidades de cuidado e educação no campo da educação infantil, no intuito de contribuir para a compreensão da complexidade e da heterogeneidade da docência. No desenvolvimento das análises empíricas, visando dar mais dinâmica ao trabalho, efetuei, tanto quanto possível, o entrecruzamento dessas duas dimensões - cuidado e educação - procurando integrá-las como unidades indissociáveis que são no desenrolar do processo educativo.

A escolha do tema – minúcias da vida cotidiana na prática da docência na educação infantil – explica-se não só por propiciar a continuidade de minha pesquisa de Mestrado, como também e principalmente por esse tema estar intimamente relacionado a minha experiência profissional. Dos estudos desenvolvidos no Mestrado, foi possível problematizar e analisar que as relações entre professoras e crianças definem em muito as relações das crianças entre si, favorecendo ou não a produção das culturas infantis. Isso significou reafirmar que a presença, a mediação e as intencionalidades das professoras, os modos de socialização e as interferências dessas professoras sobre as crianças são de fundamental importância para o desenvolvimento, socialização e a aprendizagem destas, principalmente se as professoras procuram potencializar, qualificar, ampliar, enfim ver como positivas as expressões e manifestações socializadoras e culturais peculiares dos grupos infantis. Por tais razões, assinalo a importância da continuidade do estudo, porém agora focado na prática da docência, o que poderá contribuir para a construção das especificidades que caracterizam o trabalho docente na educação infantil.

Assim, com essa intenção elaborei a seguinte tese: **a docência na educação infantil é constituída na vida cotidiana, a qual é feita de minúcias; a atenção a essas minúcias propicia a percepção da complexidade do fazer-fazendo na prática das professoras.** Esse entendimento me conduz a esboçar o objetivo central e algumas questões norteadoras do estudo expostas a seguir.

1.3 - Objetivo e questões norteadoras da investigação

1.3.1 – Objetivo

Descrever e analisar as minúcias da vida cotidiana na prática da docência na educação infantil, destacando os elementos constituidores do fazer-fazendo das professoras nas ações diárias de cuidado e educação com as crianças bem pequenas e pequenas.

1.4 – As questões do estudo

- a) como as minúcias estão presentes na prática de cuidado e educação da docência na educação infantil?

- b) o que é compreendido como educacional e o que é compreendido como pedagógico na educação infantil pelas professoras pesquisadas? A compreensão do que é educacional contempla os cuidados?
- c) como os afazeres das rotinas de cuidado e educação são realizados no cotidiano da educação infantil pelas professoras? Estes, analisados em suas diferentes minúcias, contribuem com que elementos para a reflexão da especificidade da docência com crianças bem pequenas e pequenas?

1.5 – A organização do estudo

O texto está dividido em seis capítulos. O primeiro capítulo faz uma apresentação geral do estudo. O segundo capítulo situa os caminhos de construção do objeto e explicita a escolha do campo e dos sujeitos participantes da pesquisa. No capítulo três traço algumas considerações breves do percurso histórico da educação infantil no Brasil, situando algumas conquistas e os desafios em relação ao tema. No capítulo quatro analiso o fazer-fazendo da docência no coletivo de professoras do contexto estudado, no qual entrelaço as repetições das rotinas, as lamentações que apareceram com ênfase nas narrativas orais e as experiências desperdiçadas por um tempo que é vivido cotidianamente de forma acelerada. O capítulo cinco detalha as dimensões de cuidado e educação no fazer-fazendo da docência. Dimensões que são consideradas como princípios norteadores da educação infantil. Algumas minúcias da vida cotidiana que perpassam o fazer-fazendo da docência são apresentadas no capítulo seis. No qual me dedico a analisar a singularidade da prática da professora foco da pesquisa de modo a entrelaçar os sentidos das narrativas escritas com o fazer-fazendo da docência da referida professora. Por último teço as considerações finais.

2 – TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico que alicerçou o desenvolvimento do estudo. Descrevo detalhes da escolha do meu objeto de pesquisa com o cotidiano e os modos como percebo a realidade investigada, explicitando minha compreensão de ciência e meus procedimentos para a escolha do campo pesquisado, bem como a organização dos dados empíricos.

2.1 – Uma compreensão de ciência

"Esses homens! Todos puxaram o mundo para si, para consertar consertado. Mas, cada um só vê e entende as coisas dum seu modo." (JOÃO GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 50).

No decorrer da pesquisa, à medida que aprofundava os estudos teóricos e metodológicos, a problematização das concepções que alicerçam os conhecimentos elaborados e acumulados historicamente apresentava-se como um grande desafio. Isso devido a alguns limites que dificultavam a compreensão das diferentes nuances relativas às demandas da cotidianidade, especialmente no que estou analisando em relação às minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência.

O modelo de ciência inspirado nos moldes da modernidade estipulou um programa de extensão escolar com base numa concepção normatizadora e num objetivo homogeneizador das crianças e das formas de educá-las, o qual tratou de disciplinar e transmitir um conhecimento fragmentado que apostou numa única racionalidade da racionalização. Racionalidade moderno-científica-ocidental que impõe certa objetividade a determinados parâmetros universais e que elabora uma ideia de referência e legitimação de

educação institucionalizada que pretende, a qualquer preço, estabelecer uma “relação de colonialismo subalterno”, como afirma Boaventura Sousa Santos (2000).

Cabe salientar que a Modernidade é vista, neste trabalho, em um sentido muito geral, como também as instituições e os modos de comportamento hoje vigentes, cuja influência teve origem no modelo pós-feudalista europeu. Em consonância com a linha de pensamento de Maria Carmen Barbosa (2001), esse movimento é resultado de um processo de racionalidade experimentada pela civilização ocidental, desde os fins do século XVIII e que nos séculos XIX e XX foi adquirindo caráter histórico mundial.

Considera a autora citada que a modernidade formula seus princípios movida por um “desencantamento” do mundo com o desenraizamento dos valores tradicionais. “Não se trata de mera transformação externa; a modernidade, ao alterar de maneira radical a natureza da vida social cotidiana, afetou também os aspectos mais pessoais da experiência humana (GIDDENS, 1995, p. 9). Essa ruptura com o passado provoca nova diferenciação das funções sociais, e conduz a investir profundamente na racionalização, no industrialismo, no urbanismo, na disciplina, na secularidade e na ideia de evolução e progresso. Essas mudanças alimentaram um discurso científico central. A modernidade inferiu uma ordem particular que justifica a contínua regulação da vida em suas diferentes dimensões. Produziu um discurso legítimo, o das ciências modernas, tornando-o verdadeiro, padronizado e referência única.

Sendo assim, com a criação de espaços e tempos institucionalizados, a modernidade coloca a educação escolar como prioridade em seu audacioso projeto²¹. O projeto investiu “na promessa segundo a qual o lugar da criança é na escola” (QUINTEIRO, 2000, p. 52). Entretanto, sendo parte do projeto da modernidade, a escola, como responsável pela educação das crianças tratou de homogeneizá-las sob certa racionalidade, de modo a prever e controlar

²¹ A modernidade assenta seu “projeto cultural” na pretensão de instalar um percurso de grande desenvolvimento e progresso humanitário. Este foi estabelecido entre o século XVI e finais do século XVIII. O paradigma da modernidade é muito rico e complexo, tão susceptível de variações profundas como de desenvolvimentos contraditórios. Sustenta-se em dois pilares, o da regulação e o da emancipação, cada um constituído por três princípios ou lógicas. O pilar da regulação é constituído pelo princípio do Estado, formulado essencialmente por Hobbes, pelo princípio do mercado, desenvolvido sobretudo, por Locke e por Adam Smith, e pelo princípio da comunidade, que domina toda a teoria social e política de Rousseau. O princípio do Estado consiste na obrigação política vertical entre cidadãos e Estado. O princípio do mercado consiste na obrigação política horizontal individualista e antagônica entre os parceiros de mercado. O princípio da comunidade consiste na obrigação política horizontal solidária entre membros da comunidade e entre associações. O pilar da emancipação é constituído pelas três lógicas de racionalidade definidas como: as lógicas cognitivo-instrumentais da ciência e da tecnologia e a racionalidade moral-prática da ética e do direito. (SOUSA SANTOS, 2000).

as mais diferentes variáveis da vida, especialmente centrando-se na ideia segundo a qual a criança seria o futuro-homem. Portanto, normalizar, instruir e “pedagogizar” o futuro-homem (a criança) passou a ser privilégio de quem exerce a docência.

Boaventura de Sousa Santos e Bernard Lahire, pelas lentes da sociologia e da política contemporâneas, tecem críticas ao paradigma homogeneizador da sociedade clássica moderna. Da leitura dos trabalhos dos autores, é possível perceber que passaram anos, mas os resquícios de reprodução e manutenção das estruturas de dominação e as condutas tipicamente obedientes permanecem vivas e presentes, seja nas formas de organização das escolas, nas relações estabelecidas com as crianças no interior dessas instituições ou na maneira de organização do currículo. Assim, percebo que permanência e mudança, embora antagônicas, se entrecruzam na produção das práticas educacionais das escolas. Práticas inscritas e alimentadoras de um saber dominante e que, reforçadas por atos educativos de submissão, são vivenciadas dia após dia nesses espaços, pondo obstáculos às tentativas de mudança.

Das afirmações acima é possível depreender que é urgente elaborar críticas à ciência determinista, reducionista e dualista. Tomada por uma cegueira epistemológica que subalterniza a vida cotidiana, essa ciência acaba impondo positivamente a estruturação de ações pedagógicas homogeneizadoras que insistem na linearidade do exercício da docência. Da mesma forma, serve de suporte às pedagogias que adotam critérios fundamentados num único modelo epistemológico que decompõe e fragmenta o conhecimento, desconectando-o das diversas situações cotidianas em que se vive.

Aponto uma crítica a essa forma de conceber a ciência, a qual na minha opinião impõe aos sujeitos sociais uma única ideia, com padrões determinados, que não corresponde à heterogeneidade e à pluralidade desses sujeitos na estrutura social. Como contraponto, toma relevo a teoria da estruturação de Anthony Giddens, que caracteriza a estrutura e a ação social como mutuamente constitutivas, portanto, como elementos inseparáveis²². Essa tem sido uma ideia salutar e de domínio básico do estudo das Ciências Sociais, tornando possível a pesquisa empírica que ressalta tanto a importância causal da estrutura como também os

²²Opto pela contribuição de Giddens, porém não desconsidero as críticas feitas à teoria da estruturação, bem como à ideia de que os sujeitos são impelidos à ação pela necessidade inconsciente de busca pela rotina, pela acomodação – pela segurança ontológica – essa sua fundamentação também lhe gera algumas críticas.

constrangimentos, dando, com isso, condições para se compreender a ação social como um processo ativo em relação a todos os sujeitos.

Dessa forma, é a dialética que marca a tessitura desta tese, um diálogo interdisciplinar que põe em contraposição uma série de ideias, argumentos, dados, compreensões, sínteses. Nesse sentido, o percurso que permite que se chegue a ela, texto-síntese de um processo, também o deve ser.

Em consonância com os pressupostos de uma ciência interpretativa de Bernard Lahire e Boaventura de Sousa Santos, este não é um texto que defenderá a ciência com um ponto de vista fechado, mas irá propor um quadro de reflexões abertas em suas análises. O objetivo é compor um conjunto de ideias que tracem novas pistas no esforço de formar uma noção interpretativa e não universalista dos achados científicos dos fenômenos sociais. Esse ponto de vista – o da ciência universalista - fez com que tal modelo de ciência se firmasse a favor e em defesa de uma “monocultura do saber”. Em Sousa Santos (2007) encontro eco quando interroga:

Há alguma relação entre ciência e virtude? Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres de nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? (IDEM, 2007, p. 07).

Portanto, minha escolha diante de tantas possibilidades teóricas reside no reconhecimento da importância de desmistificar a ideia de produzir um conhecimento absolutizado que se oporia à ignorância em geral, pois todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda a ignorância é ignorância de um certo saber. (SOUSA SANTOS, 1989). Dessa forma, passo a valorizar os saberes correspondentes às minúcias da vida cotidiana, bem como outros modos de conhecer o mundo, reconhecendo em todos eles incompletudes e potencialidades, o que “significa promover a horizontalidade das relações entre os diversos saberes, e essa democratização pode ser uma importante contribuição para a criação de novos conhecimentos” (OLIVEIRA & SGARBI, 2008, p. 80-81).

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2000, p. 15), o novo paradigma sociocultural que emergiu do ambicioso e revolucionário Projeto da Modernidade assentou-se numa dinâmica entre regulação e emancipação social. Sendo um modelo global, a nova

racionalidade científica é também um modelo totalitário, à medida que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios. Foi com isto que se desenvolveu a noção de colonizar todas as relações. Essa noção trabalha pela imposição de uma lógica hegemônica que responde aos interesses de um grupo somente e que busca subordinar os outros, cortando as raízes específicas de cada grupo humano-social-cultural que não correspondam aos interesses do modelo global. Na escola, o modelo global passou a corresponder às técnicas de treinamento repetitivo por meio das atividades denominadas “pedagógicas”, muito presentes também nos contextos de educação infantil.

Para Bernard Lahire (2006), a escola tem sido (desde o início da modernidade) a instituição social central para veicular, de forma homogênea, a cultura considerada “legítima” e para desconsiderar as culturas “não-legítimas”, isto é, não-hegemônicas.

Portanto, pensar o processo educacional-pedagógico que se faz e refaz pelo fazer-fazendo da docência em suas múltiplas dimensionalidades, parece-me a solução e a alternativa para pensar em outra escola – uma escola que não escolarize precocemente e compulsoriamente as crianças. Escolarização que, ainda presa à lógica da escola “única”, “monocultural”, “didatizada”, “pedagogizada”, age alicerçada numa visão que preconceituosamente situa a aprendizagem, a socialização e o desenvolvimento infantil num plano de inferioridade, de distanciamento e exclusão.

Isso conduziu a escola a aceitar como base curricular o que pode ser referenciado pedagogicamente, acatando principalmente direcionamentos teóricos e metodológicos que induzem ao desenvolvimento de ações pedagógicas simétricas que invalidam, negativizam e invisibilizam as ações das rotinas que se repetem na vida cotidiana. Cabe aqui salientar que, em grande parte das vezes, os professores também se ressentem dessa lógica, mas, por não possuírem força para propor alternativas, sucumbem, sujeitando-se a reproduzir mecanicamente o cotidiano escolar pelas atividades pedagógicas. Isso em pleno século XXI, em que temos diversas “pedagogias” disponíveis para nos fazer pensar, refletir, criar e constituir formas outras de desenvolver a docência no decurso da vida cotidiana.

Nessa dinâmica, mesmo passados mais de duzentos anos da gênese da educação escolar, podemos considerar que as atividades pedagógicas ainda são estruturadas e legitimadas por métodos e/ou técnicas de transmitir o conhecimento cujo intuito é ajustar

hábitos, racionalidades, valores morais, normas e condutas em prol da unidade epistemológica predominante.

Contrário a essa forma de considerar a educação escolar, busco caminhar por outras trilhas, algumas já construídas e outras ainda em construção, arriscando-me a adentrar em territórios um tanto desconhecidos, porém não menos férteis, ricos e prodigiosos. Aspiro encarar o desafio do novo e a buscar, nos diversos campos das Ciências Humanas e Sociais, esses outros territórios e, sem negligenciar, problematizar as verdades absolutas dos nichos proclamados pela razão da ciência moderna ocidental.

Busco a referência da ecologia de saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos (2005), a qual não aspira à produção de grandes efeitos com o desenvolvimento de grandes temáticas ainda que sem sentido e significado para a vida cotidiana, pois, para o autor, é preciso articular saberes em uma prática de vida mais ligada à realidade social. Assim,

(...) nesta forma de conhecimento a ignorância é o colonialismo e o colonialismo é a concepção do outro como objeto e, conseqüentemente, o não reconhecimento do outro como sujeito. (...) é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade. No entanto tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado. (IDEM, 2005, p. 30).

Acredito ser esta uma forma de romper com os enquadramentos lineares que fazem parte de um corpo de verdades acabadas, as quais desqualificam e descredenciam as variantes sociais e culturais reveladoras da diversidade de alguns grupos sociais, a elas sobrepondo-se. Talvez a proposta do autor nos firme na luta pela construção de ações educativas afirmativas que vão à busca por equidade social, propagando uma formação humana em prol da justiça e da igualdade de oportunidades a todos.

Logo, o paradigma dominante da racionalidade, pelo qual a ciência positivista impôs uma ação de controle e domínio, é colocado em xeque, criando-se a possibilidade de fazer emergir outro paradigma, cujo conjunto de elementos, segundo a noção desenvolvida por Boaventura Sousa Santos (1980), poderia exprimir a ideia de “um conhecimento prudente para uma vida decente”²³. Nesses termos, o paradigma a emergir não seria só científico,

²³Boaventura de Sousa Santos não descarta o conhecimento científico, muito ao contrário – embora algumas críticas a ele direcionadas o acusa de se posicionar contra a ciência –, assume uma posição pela qual alerta da necessidade de nos apropriarmos dos conhecimentos científicos para poder trabalhá-los em sua expressão contra-hegemônica. Entende que é preciso ter prudência ao interpretar a noção de “um conhecimento prudente para uma

ligado a um conhecimento prudente, e sim “um paradigma social, que se quer para uma vida decente”. (IDEM, 1998, p. 37). Isso não significa que o autor descarte a ciência, desconsidere o conhecimento científico, mas leve em conta também a dimensão subjetiva, entendendo-a como legítima no estudo de qualquer fenômeno humano-social. Tal assertiva me faz acreditar o quanto seja importante lançar um olhar atento às diferentes minúcias da vida cotidiana no exercício da docência com crianças bem pequenas e pequenas em contextos de vida coletiva.

Boaventura de Sousa Santos (1998; 2004; 2003; 2005; 2007; 2009) me inquieta e me incita a desenvolver alguns questionamentos centrais ao almejar um paradigma prudente para uma vida decente no cotidiano das instituições de educação infantil, especialmente no reconhecimento da importância de prestarmos atenção às minúcias da vida cotidiana na instituição educativa, quais sejam: o que as crianças apresentam ser, significa o quê para suas humanidades? Como pensar em uma instituição singular para e com as crianças, considerando-se as humanidades infantis no presente e não como um vir a ser? Será que é suficiente afirmar as especificidades da infância para construir uma instituição de educação infantil diferenciada da educação escolar tradicional? Como articular no decorrer das situações da vida cotidiana as necessidades das crianças com as necessidades das professoras, que muitas vezes se confrontam e não se encontram? Haveria como garantir processos relacionais que incorporassem a percepção de que a criança é também sujeito social ativo, mesmo quando muito pequena? Como esse debate se insere no exercício da docência?

Baseado nos pressupostos apresentados e nos questionamentos acima relacionados, as minhas construções com base na realidade e na diversidade humana estão ligadas à minha capacidade de ver, sentir, ouvir e sistematizar em sínteses, mas não representa o real em sua totalidade. Daí ser possível assumir uma postura epistemológica, teórica e metodológica que acredita na seguinte máxima: “a minha relação com o mundo me constrói como sujeito” (SOUSA SANTOS, 1998, 2000; LAHIRE, 2002, 2006). Esse posicionamento me permite questionar o mito da liberdade individual e do livre-arbítrio que estão na base do projeto da modernidade (LAHIRE, 2002, p. 45).

vida decente” e mesmo ao produzir esse conhecimento, já que isso não significa parar de fazer ciência, mas atentar para as consequências de um desenvolvimento puramente científico-tecnológico para a humanidade, desconsiderando outras dimensões.

2.2 – Um estudo de caráter interpretativo com o cotidiano

Escolher uma metodologia e trilhar por seus caminhos não é tarefa fácil ao pesquisador. Muitos desafios se interpõem na caminhada. Em tempos em que se tem considerado o método como algo primordial na delimitação de qualquer estudo, definir os caminhos metodológicos da pesquisa, seus critérios e procedimentos torna-se algo complexo e exige do pesquisador perspicácia e criatividade. A escolha da metodologia está imbricada com o referencial teórico do estudo.

Em razão disso, considero importante apresentar as questões de método, já que concordo que tal tarefa ocupa um lugar central e decisivo em qualquer investigação. Tenho a convicção de que o método, bem como os procedimentos eleitos passam a iluminar todos os passos da pesquisa, o que vai determinar o seu próprio percurso. Esta é a razão pela qual início explicitando minhas escolhas em relação aos referenciais teórico-metodológicos.

No transcorrer dessas escolhas, a todo o momento me via efetuando um movimento constante de reflexão sobre o “como fazer” a pesquisa, pois considero que o “caminho se faz no caminhar” (AZANHA, 1992). Ao buscar caminhos também fui definindo os contornos, os quais foram tomando visibilidade na prática concreta da investigação. O desafio de lançar um olhar para a vida cotidiana em uma instituição educativa foi se ampliando a cada dia em que me encontrava com os sujeitos, adultos e crianças, pois, como me faz refletir José Machado Pais (2003),

Um determinado método pode criar o seu próprio objeto, assim como um determinado objeto pode exigir que o método lhe seja adequado. Ambos se condicionam e, eventualmente, ambos se determinam mutuamente. (IDEM, 2003, p. 73).

Iniciei minhas observações na instituição educativa seguindo os rastros das indicações de José Mário Azanha (1992) e José Machado Pais (2003), atento especialmente ao alerta de que os pesquisadores precisam começar a prestar mais atenção à vida vivida nas instituições, a qual não tem sido documentada no decorrer da história da educação. Afirmam os autores que desconhecemos essa realidade porque pouco se registra sobre ela, sendo

preciso, então, investigar, registrar e conhecer as rotinas, o dia a dia, as práticas e as relações sociais dos sujeitos, enfim, a vida cotidiana²⁴.

Como diz Machado Pais (2003), o cotidiano é uma constante. Portanto, em lugar de tentar ensinar à realidade o que ela deve ser, opto por uma metodologia de pesquisa que se volta para a compreensão de sua complexidade, das redes de saberes, poderes, sentires e fazeres que nela se tecem e que a habitam e das possibilidades de novas tessituras com base no já existente.

Elizabeth Grau e Daniel Walsh (2003, p. 98) asseveram que a investigação interpretativa emerge das interações entre pessoas, daí a construção do papel do investigador ser um processo contínuo. As necessidades dos participantes vão mudando à medida que as condições se alteram, as exigências físicas se modificam e as relações se constroem, se rompem e são reparadas. Assim, a negociação desse papel acontece repetidamente ao longo de um estudo.

Concordo também com Inês de Oliveira e Paulo Sgarbi (2008) que, referendando Machado Pais (2003), dizem que o cotidiano emerge como sociologicamente relevante na medida em que é o espaço-tempo da realidade social, portanto onde esse cotidiano se modifica, inventa seus modos de fazer, suas possibilidades de mudança. Estudar o cotidiano aparece, assim, como um eficiente, e mesmo necessário, meio para pensar a tessitura da emancipação social, aquele tipo de emancipação que não se restringe aos sujeitos individuais e à autonomia moral e intelectual individual, mas pretende ser um processo de transformação dos modos de interação entre os diferentes sujeitos, horizontalizando-os, e contribuindo para a viabilização da igualdade na diferença, de relações sociais de solidariedade, de cooperação mútua.

Ante o desafio de entrar na instituição da pesquisa sem estar rigidamente preso em planos preestabelecidos, passei a deixar a realidade falar, a conduzir meus passos, a me mostrar (AZANHA, 1992), mesmo que eu já tivesse traçado alguns pontos para serem observados. Por esse prisma, meu referencial teórico-metodológico não se constitui num *a priori* isolado e separado da realidade pesquisada, mas como parte da trama que foi sendo

²⁴Azanha (1992) enfatiza que é preciso desenvolver pesquisas que abordem o cotidiano da instituição por diferentes ângulos. Para ele o estudo da vida cotidiana representa uma possibilidade de ser o ponto de partida para a fundação de uma ciência do homem. Neste estudo chamo atenção para uma ciência dos sujeitos que estão no cotidiano das instituições educativas.

tecida e construída ao longo de minha estadia em campo. De fato, desde minha entrada em campo, tive a convicção de que precisava de estratégias que me possibilitassem captar os fatos do cotidiano da instituição, estratégias não fechadas, mas abertas ao que fui experienciando a cada dia, pois somente assim percebi que estas iam me auxiliando no decorrer da pesquisa, tendo em vista que:

O objeto de pesquisa é algo vivo, portanto, em constante movimento de transformação, materializando-se em experiências sociais acumuladas, em vias de produção e de caduquice, daí ser necessário o uso de diferentes estratégias e técnicas para a sua apreensão. Pode-se dizer que a metodologia, além de ampla, deve ser capaz de se estruturar a partir da “natureza” do objeto, promovendo a sua apreensão e compreensão. (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2003, p.03).

Em consonância com esse entendimento, parti da ideia de que as reflexões que foram tomadas em conta para a análise, foram mais um “construto” daquilo que foi possível observar, perceber e descrever da realidade escolhida para que eu pudesse desenvolver a pesquisa. De antemão, situo que minha contribuição neste trabalho está relacionada ao que me foi possível ver, ouvir e sentir, assim, não retrato a realidade em sua totalidade (e nem tenho essa pretensão), mas uma parte do espectro da situação e de minha experiência com ela.

Em um ato de coragem e acreditando em minha capacidade criativa de análise é que fui separando, juntando, refinando e organizando o material. Fui percebendo a importância de sintetizar os dados gerados pelo processo de investigação. Os fios ao serem puxados davam forma ao que me parecia impossível de entretecer. Posso dizer que a interpretação foi um trabalho de artesanato, muitas vezes penoso e fatigante. Exigiu-me persistência e contínuas idas e vindas ao material compilado.

Conforme assinala Machado Pais (2003), a realidade em seus condicionantes e processos não se mostra como é, sendo incaptável no seu âmago por meio de simples observação. É desse modo que entendo a realidade cotidiana e a possibilidade de pesquisá-la por meio “de uma atitude orientada para a análise de casos individuais, reconstruíveis somente através de pistas, sintomas, indícios” (IDEM, 2003, 154). Daí a necessidade de permanecer durante um ano no campo da investigação, utilizando-me de diversos recursos para conhecer aquela realidade, ou seja, registros em diário de campo, narrativas orais e escritas, participação em reuniões pedagógicas e acompanhamento do caderno de registro e planejamento da professora foco da pesquisa.

Procurei na convivência com os sujeitos do CEI perceber as recorrências, porém sem transformá-las em generalizações, este foi o cuidado que tomei quando da escolha por um estudo de caráter interpretativo²⁵. Tive clareza também de que meu objeto de estudo, o exercício da docência no seu fazer-fazendo diário, “só é possível estudar no quadro institucional da escola” (PENIN, 2009, p.35).

O fulcro dessa ideia está nos pressupostos teóricos do “interacionismo simbólico”, o qual adota uma atitude de estudo da vida humana que está muito próximo da maneira como nós nos comportamos na vida corrente. O desenvolvimento dessa abordagem pressupõe um método ao qual subjaz a compreensão de que os sujeitos agem no mundo com base no modo como o veem e não com base no modo como esse mundo se mostra a eles, portanto, conduz o pesquisador a aprender na observação, fazendo perguntas e ouvindo o que as pessoas têm a dizer. (MED, 1979; MALINOWSKI, 1984; SARMENTO, 2003; PRADO, 1998, 2006).

A motivação primeira que inscreve o interesse em desenvolver uma pesquisa “com” o cotidiano e não “sobre” o cotidiano, está atrelada à noção da construção do cotidiano como espaço de experiências, manifestações, produção, reprodução, contradição e transformações, as quais seguem a dinâmica de um contexto histórico e cultural. Por isso a partícula “com” evidenciada neste estudo em substituição à partícula “sobre”. Tal observação não é apenas mero trocadilho, mas pretende ser o anúncio de uma proposta de pesquisa que adentrou no cotidiano para analisar as situações da docência no “como se faz o que se faz” que, nas minhas considerações, define um modo de vida de como se vive na instituição de educação infantil.

Indo ao encontro das constatações de Sônia Penin (2009), tenho consciência da complexidade de que se reveste um trabalho dessa natureza:

As pesquisas que tratam do cotidiano escolar têm indicado que, apesar da percepção da força do vivido em vários casos, a maior parte dos dados mostra dificuldade dos profissionais de considerar mais propriamente a realidade vivida. (IDEM, 2009, p. 33).

Isso me inclinou a adentrar na realidade vivida, tomando o cotidiano como referência, em busca de identificar, conhecer e compreender o significado e o sentido das

²⁵ O estudo de Teresa Maria Vasconcelos (1997, p. 41) registra que a realidade é socialmente construída e que, portanto, há inúmeras realidades a ter em conta.

situações em suas singularidades. No caso aqui em questão, situações da vida coletiva na instituição, em seu conjunto de elementos que os determinam e ao mesmo tempo são determinados pelas relações estabelecidas, tanto micro como macro sociais. Afino-me metodologicamente com Sônia Penin (2009, p. 34) quando descreve que os parâmetros de uma “investigação rigorosa pressupõem a sagacidade, a olhada radical, histórica e de conjunto sobre o fenômeno que se quer estudar, mas também sensibilidade, possibilitando a compreensão mais viva e fiel do que se passa em cada acontecimento”.

Assim sendo, reitero que compreender o cotidiano para além da obviedade, da arbitrariedade e da obscuridade que o esvazia de sua complexidade, pareceu-me o caminho viável para afirmar a sua singularidade no entretecer de sua diversidade educacional-pedagógica.

Pelo exposto, cabe considerar que as interpretações decorrentes do processo de pesquisa são específicas e pertencentes ao universo investigado. Não tenho a pretensão de que se tornem universais os registros desta investigação, conquanto não possa perder de vista que todo estudo tem uma efetiva contribuição a dar para o desvendamento das questões que são pertinentes a um determinado campo de conhecimento. As análises se circunscrevem ao contexto sociocultural de pertencimento das docentes investigadas, permitem que alcemos voos teóricos e metodológicos para pensar a docência no decurso da vida cotidiana para além deles.

Está posto então o desafio de buscar lançar um olhar crítico, criativo e reflexivo sobre o fazer-fazendo da docência, tomando-o em sua tênue e forte complexidade. Traçada a rota, caminhei no alerta da necessidade de ir além da mera descrição dos dados coletados no cotidiano da instituição; bem sei da necessária descrição do contexto social e cultural, analisando-o em suas múltiplas determinações históricas. Interagir, analisar e contextualizar historicamente os dados coletados é ultrapassar as aparências do fenômeno, é aproximar-se de sua essência. Este processo constante de negociação tem de estar bem vivo no paradigma interpretativo da investigação.

Na sequência descreverei o desenvolvimento deste estudo, como também delinearei os caminhos percorridos para sua realização, a escolha do campo empírico e dos sujeitos participantes da pesquisa.

2.3 – O percurso da pesquisa

A opção por um método mais aproximado dos processos qualitativos e participativos se deu pelo fato de neles se encontrarem os elementos básicos para a apreensão da multiplicidade de fenômenos presentes no cotidiano da instituição. A investigação diz respeito à descrição e à análise das minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência, em um contexto de educação infantil. No município em que foi efetuada a pesquisa tal espaço de educação infantil é denominado de “Centro Educacional Infantil”, cuja sigla é CEI²⁶. A investigação foi desenvolvida em uma das cidades da região sul do país que, por questões éticas, preferi não identificar.

Sendo assim, a pesquisa constitui-se como um “estudo de caso”. Estou compreendendo o “estudo de caso” com base em Marli André (1996). A autora caracteriza-o como sendo um método que permite penetrar na realidade social e descrever a complexidade de um caso concreto, de forma a ser constituído pela abundância de descrição, procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo.

A pesquisa, de cunho qualitativo, segue a perspectiva sociológica de Robert Bogdan e Sari Biklen (1994). Segundo os autores, a investigação qualitativa é caracterizada por uma metodologia que enfatiza a descrição, a observação participante e a entrevista em profundidade. Os dados são denominados qualitativos porque são repletos de detalhes descritivos relativos às pessoas, locais e conversas. As questões de investigação são formuladas com o objetivo de estudar os fenômenos em toda sua complexidade e em seu contexto de origem. Bogdan e Biklen (1994) apresentam algumas características concernentes à investigação qualitativa, que tomei como norteadoras em minha coleta de dados:

- a) “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (IDEM, 1994, p. 47).

²⁶ Neste trabalho, passarei a fazer uso dessa denominação para me referir à instituição da pesquisa.

- b) “A investigação qualitativa é descritiva. Este é um procedimento de coleta de dados quando a intenção do pesquisador é tentar captar todos os detalhes de um contexto” (IDEM, 1994, p. 48).
- c) “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (IDEM, 1994, p. 49).
- d) “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa, ou seja, pelo modo como diferentes sujeitos atribuem sentido às próprias vidas” (IDEM, 1994, p. 49).

Seguindo os rastros dos autores acima, compus um conjunto de notas diárias que contemplam cada situação das rotinas diárias observadas no cotidiano. Ainda para esses autores, nos registros de campo dois aspectos são levados em conta: o primeiro “é descritivo, cuja preocupação é a de captar uma imagem por palavras, do local, pessoas, ações e conversas observadas”. O outro é “reflexivo, a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações”. Para os aspectos descritivos, os autores sugerem que as notas de campo sejam registradas por meio de retratos dos sujeitos, reconstruções do diálogo, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos particulares, descrição de atividades e o comportamento do observador. Já os aspectos reflexivos podem ser registrados através de comentários do observador e memorandos, devem efetuar reflexões sobre a análise, sobre o método, sobre conflitos e dilemas éticos, sobre o ponto de vista do observador e finalmente reflexão sobre pontos que necessitam de clarificação. Essas referências foram, para mim, pistas importantes para a construção do caderno de campo e a elaboração dos registros diários.

No que se refere à escrita e à apresentação dos dados, seguirei as indicações de Mirian Goldenberg (2003, p. 86), garantindo o anonimato do município, da instituição educativa e de todos os participantes da pesquisa. Assim, utilizarei nomes fictícios para crianças e professoras.

Em relação à entrada no campo, tive a preocupação, inicialmente, de realizar uma reunião com a diretora do CEI e as professoras. Algumas professoras se manifestaram contrárias a minha entrada em suas salas de referência e me alertaram que não dariam entrevistas, o que respeitei durante todo o processo de coleta de dados. Ouvindo-as e posicionando-me aberto ao diálogo, expliquei-lhes que iria acompanhá-las nos espaços e tempos em que estavam em propostas coletivas, ou seja, nas diferentes rotinas diárias, como

refeitório (café, almoço, lanche e janta), parque, pátio coberto, higiene, brincadeiras, Educação Física e que estaria apenas entrando na sala de referência da professora foco da pesquisa. Também expliquei-lhes que não utilizaria imagens e filmagens, optaria por conversas informais que seriam registradas em meu diário de campo.

Após os acordos iniciais, numa reunião conjunta (direção do CEI e professoras²⁷), consentiram em participar. Nesse mesmo dia, deu-se também uma reunião marcada em conjunto (a professora Patrícia e eu), com as famílias das crianças do seu grupo, no intuito de explicar minha presença que seria permanente na sala durante o ano de 2010. Com a direção, marquei uma reunião em que iria apresentar o projeto de pesquisa a todos os profissionais do CEI, explicando meus objetivos e os diferentes passos da investigação. Nessa reunião somente as professoras participaram, o que levou os outros profissionais do CEI a me perguntar o que estava fazendo ali com um caderno na mão. Uma profissional dos serviços gerais chegou a comentar: *Você é da prefeitura né, veio fazer nossa avaliação. Agora as coisas vão mudar por aqui.* (Diário de campo, março de 2010). Como veremos adiante nas análises, o processo de comunicação entre mim e os profissionais no CEI era algo muito precário.

Na reunião com os familiares do grupo da professora foco da pesquisa, as negociações sucederam-se de maneira muito positiva; não apresentaram nenhuma rejeição, pelo contrário, avaliaram como muito bom o fato de realizar uma pesquisa na sala da professora Patrícia, já que consideravam seu trabalho de excelente qualidade. Compreendi que as famílias e responsáveis pelas crianças entenderam bem o que significaria minha presença dia a dia no CEI. Já nessa reunião percebi o quanto as famílias valorizavam a docência da referida professora, como também identificavam uma diferença, comparativamente às demais professoras, na relação que esta estabelecia com as crianças e com eles próprios. Algumas famílias até queriam estender-se nessas comparações, mas logo procurei desviar a conversa.

²⁷Considerarei importante conquistar a empatia das professoras e assumir uma postura de fácil comunicabilidade para poder ser compreendido e, ao mesmo tempo, deixar claros os objetivos e intenções do estudo. Elizabeth Grau e Daniel Walsh (2003, p. 98) ressaltam ser imprescindível obter a permissão do profissional responsável pelo campo escolhido para desenvolver a pesquisa e afirmam que uma vez aceita a entrada do pesquisador, dificilmente haverá impedimentos depois.

Com a professora Patrícia, por ser foco da pesquisa, marquei uma conversa individual para uma explanação prévia do trabalho que seria realizado. Expliquei que seria fundamental a exposição dos detalhes do trabalho, bem como sua compreensão e sua aceitação de ser pesquisada, tendo em vista que a investigação iria perdurar durante todo o ano de 2010. O aceite da professora veio de imediato e percebi a expressão de satisfação por poder participar. Nesse primeiro encontro lhe expliquei como se dariam as observações e que, com o passar do tempo, iria traçando e negociando outras formas em relação aos procedimentos metodológicos, no intuito de melhor captar as minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência. Também deixei claro que minhas decisões em relação aos recursos e procedimentos primeiramente passariam por seu consentimento para só então utilizá-los.

De acordo com o planejamento inicial, o período de observação iniciaria no mês de fevereiro, pois interessava-me acompanhar o momento de chegada das crianças no início do ano. No entanto, foi preciso aguardar a autorização oficial da Secretaria de Educação do Município para minha permanência no CEI, que deveria ser solicitada pela diretora da instituição, o que demorou por três semanas. Na tentativa de agilizar o processo, estive na instituição por quatro vezes e, na última ida, a própria diretora que ainda não havia enviado essa solicitação, sugeriu-me que eu mesmo redigisse o documento e que fosse pessoalmente à Secretaria de Educação, com o que de imediato concordei, pois a professora Patrícia já havia aceitado minha entrada em sua sala.

Procurei a Secretária de Educação do Município e lhe entreguei a solicitação, porém nesse meu primeiro contato fiquei preocupado, pois esta entendia que em razão de meu curso de doutoramento ser no Estado do Rio Grande do Sul, ficaria difícil concordar que a pesquisa de campo se desenvolvesse em um município de Santa Catarina. Expliquei-lhe então que residia no município e que, segundo informações que levantei, ainda não havia uma pesquisa dessa natureza no âmbito da jurisdição do referido município. E ainda, caso houvesse possibilidade de empreendê-la, poderia contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas e a formação em serviço das professoras. A Secretária então me pediu um tempo para pensar sobre o assunto. Após aguardar alguns dias, fui em busca de uma resposta, que somente me foi dada no final da semana seguinte, com a permissão para a realização da pesquisa no CEI. Assim sendo, logo iniciei minhas observações de campo. Estranhei a não

solicitação, por parte da Secretária de Educação, do projeto da pesquisa, porém fiz questão de lhe entregar no dia dos acertos finais.

Assim, o período de observação transcorreu entre início de março e final de dezembro de 2010. Acompanhei as atividades de três a quatro vezes por semana, no período matutino e algumas vezes no período vespertino. Privilegiei observar o período matutino, tendo em vista que a professora foco da pesquisa trabalhava somente nesse turno. As observações, transcritas para o diário de campo, somaram, no total, mais de quatrocentas páginas escritas. No início das observações procurei uma aproximação com o coletivo de professoras, pois levei em consideração, conforme já explicitarei, que precisava estabelecer esse contato. No primeiro mês priorizei observar todos os espaços do CEI, apesar de já ter escolhido e definido a professora foco. Naquele primeiro momento procurei acompanhar as atividades em que as diferentes professoras e os diversos grupos de crianças estivessem envolvidos, lançando um olhar para onde pudessem estar e/ou fossem convidado a estar. Também desafiei-me a conhecer às características do município, segurança, iluminação, serviços disponíveis, arquitetura, a pavimentação e arborização e, sobretudo, conhecer as pessoas que ali moravam ou que por ali transitavam. Desses registros comecei a elaborar uma detalhada contextualização do cenário e dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Em relação ao ambiente do CEI, observei e registrei o espaço físico, as instalações, mobiliário, elementos decorativos e cartazes, salas de referência e brinquedos disponíveis. Esse período foi significativo, não só para o amadurecimento da pesquisa em si, mas, principalmente, para propiciar minha inserção, como já mencionei, no grupo de profissionais do CEI e colher dados da realidade social e cultural em que este estava inserido. Portanto, tomando como referência os estudos de Robert Bogdan e SariBiklen (1994), considerei importante realizar uma leitura da realidade procurando compreender o contexto em seu conjunto, para poder captar as múltiplas dimensões que ali se estabeleciam.

Dessa forma, a observação com participação (FERREIRA, 2002) de início manteve-se um pouco mais contida, aumentando sua intensidade no decorrer do processo de investigação. De acordo com Gold (apud Robert Bogdan e SariBiklen, 1994, p. 125), há dois extremos que caracterizam os papéis que um observador pode desempenhar. Em um deles, situa-se o observador completo que não participa de nenhuma das atividades do local onde se desenvolve o estudo. No extremo oposto, há o observador que, profundamente envolvido com

a instituição, apresenta sutil diferenciação entre seus comportamentos e os dos sujeitos da pesquisa. Tomei a observação com participação como possibilidade de estar no contexto do CEI e seguir seu movimento nas diversas situações das rotinas do cotidiano, porém considerei esses dois extremos, ou seja, algumas vezes participando diretamente e deixando meus registros de campo de lado, retomando-os apenas depois das situações ocorridas, outras vezes, privilegiei registrar para não perder os detalhes e pormenores das situações. Dessa forma, procurei manter uma postura moderada, na tentativa de conseguir um equilíbrio entre a participação e a observação, procurando exercitar o que Manuela Ferreira (2002) define por “observação com participação”. Essa flexibilidade orientou minha presença nas situações das diferentes rotinas do dia a dia no coletivo de professoras.

De qualquer maneira, importa destacar que procurei intervir o mínimo possível nas atividades e nas relações das professoras com as crianças e destas entre si. Porém, desde o primeiro dia de entrada na sala de referência com as crianças, ficou claro que a participação em alguns momentos seria algo necessário, principalmente pelo fato de as crianças me chamarem o tempo todo a participar de suas produções, brincadeiras e invenções²⁸. Dessa forma, compreendi que os pesquisadores tornam-se um Outro, que observa e é também observado.

Conforme aqui já exposto, o foco desta pesquisa não foram as crianças, mas considero que seja significativo apontar que com elas combinei permanecer em sua companhia durante algumas manhãs e tardes, sempre acompanhado de um caderno (diário de campo), pois precisava registrar tudo que via para conhecer o que elas e as professoras fazem no CEI durante todo o dia. No princípio percebi que para as crianças eu seria mesmo mais um profissional da instituição, porém, a partir do momento que elas próprias percebiam que minhas atitudes se diferenciavam das outras professoras, começaram a me dirigir muitas perguntas, para as quais quase sempre elas mesmas já tinham as respostas, talvez sem compreendê-las. Pois, o que passaria por suas “cabeças” quando um homem adulto e estranho se apresenta como pesquisador e aluno de um Curso de Doutorado às crianças de três anos? No processo de aproximação, pouco a pouco, fui estabelecendo e criando laços, o que

²⁸Diversas pesquisas de campo fazem essa observação em relação ao interesse das crianças para participar. Por exemplo, ver: Ferreira (2002) e Martins Filho (2005).

favorece as relações e o desenvolvimento de uma participação sensível às situações da vida cotidiana.

Desse modo, fiquei entre elas e deixei que o tempo falasse, pois só assim iriam entender o meu verdadeiro papel no CEI. Recorrendo às reflexões de Manuel Sarmiento (2003) rememoro que:

o tempo, como condição de habitação mútua a uma presença desejavelmente não interferente e muito menos avaliativa, e a “efetiva implicação na ação”, no sentido de uma “familiarização” que não recusando o “distanciamento” possa afirmar o investigador como “mais um de nós”, só que com uma tarefa própria. (IDEM, 2003, p. 161). [grifos do autor].

Com efeito, tomando a posição de investigador que entrou no CEI para apreender como se processam as dinâmicas do fazer-fazendo da docência no decorrer da vida cotidiana, de alguma forma, também foi preciso deixar-me socializar, para garantir meu acesso perante os diferentes sujeitos pesquisados. Assim, entrei e permaneci no meio das crianças e das professoras durante todo o tempo das observações com efetiva participação, procurando me relacionar com elas e me posicionando em lugares que oportunizassem um amplo campo de visão frente ao grupo.

A observação com participação possibilitou o acesso ao que as professoras pensavam, realizavam, expressavam e ajudou-me a perceber e a compreender a convivência no dia a dia no CEI. Fui aos poucos esmiuçando as peculiaridades, as particularidades, as importâncias, as hierarquias e as prioridades dos sujeitos do grupo pesquisado. Posso dizer que esta forma aberta e desprovida de amarras poderá aprofundar o entendimento das situações da vida cotidiana em um contexto de educação coletiva. Como descrevem Elizabeth Graue & Daniel Walsh (2003), os dados não “andam por aí” à espera de serem recolhidos pelos pesquisadores. Pelo contrário, os dados são gerados pelas interações com os diferentes sujeitos num determinado contexto e pelas interpretações do pesquisador.

2.4 – O campo empírico e os sujeitos

Como citado, havia definido pesquisar uma professora que estivesse atuando na docência em educação infantil, por isso a escolha do campo não se deu de forma aleatória. Precisava ter clareza se ao escolher o campo empírico encontraria uma professora disponível a participar e se esta se enquadraria nos critérios que elegi *a priori*. Assim, procurei uma professora que pudesse contribuir de forma positiva com a pesquisa e que demonstrasse interesse em ser pesquisada. Comecei a investigar em algumas instituições educativas alguém que pudesse disponibilizar-se, foi quando fiquei sabendo do trabalho realizado por uma professora em um município vizinho de minha região, isto por meio de relatos de amigos da área e de comentários num grupo de formação de professores por mim coordenado na ocasião²⁹. Animado com a perspectiva de trabalhar com uma professora em minha região, marquei uma visita na instituição educativa. No primeiro contato com os profissionais já ouvi comentários que classificavam a professora como uma profissional comprometida e com um trabalho diferenciado no atendimento às crianças. Voltei à instituição algumas vezes e nas conversas tentei procurar compreender o que poderia significar “trabalho diferenciado”, pois este era para mim um dos pontos considerados de importância no desenvolvimento de um estudo de caso em profundidade envolvendo o fazer-fazendo de uma docente, porém não o ponto definidor de minha escolha, havia outros critérios a serem levados em conta.

Outra ideia que me surgiu foi em relação à importância e ao interesse de pesquisar um município com baixo índice de pesquisas, pois assim poderia contribuir para o avanço de suas políticas públicas. Minha intenção primeira era a de oferecer dados que contribuíssem para melhorar a qualidade dos serviços prestados na educação infantil, daí este estudo centrar-se na rede pública de ensino.

Tendo como referência a pesquisa de Teresa Maria Vasconcelos (1997), penso que analisar a docência de uma professora considerada em seu contexto (comunidade e profissionais) como uma pessoa que apresenta uma “docência bem sucedida”, poderá ser uma

²⁹Na época da escolha do campo empírico para o estudo estava atuando em um Projeto de Pesquisa pela Universidade Estadual de Santa Catarina/UEDESC. Isso me levou a ter contatos com professores de educação infantil de diferentes regiões ou localidades, já que o projeto previa diversas palestras para esses profissionais, em vários municípios do Estado de Santa Catarina.

alternativa para fugir de pesquisas que vão a campo para tão somente focalizar aspectos negativos tanto das instituições em si como das ações das professoras, ou seja, apenas criticam e realizam denúncias que acabam caindo no vazio. Entendo, como Vasconcelos (1997), que o conceito de “boa prática”, é algo construído e muito relativo. Pessoas diferentes podem definir uma “boa prática” com base em pontos de vista diferentes. Por isso, realizei minhas primeiras observações intencionado a verificar se Patrícia encaixava-se nos critérios que levantei para a escolha do sujeito da pesquisa. Nessa escolha, levei em consideração os seguintes critérios abaixo relacionados:

QUADRO 1 – CRITÉRIOS ELABORADOS PARA A ESCOLHA DA PROFESSORA

<p>CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DA PROFESSORA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • vínculo efetivo no município; • exercer a docência por mais de cinco anos; • exercer somente a atividade docente quando da pesquisa; • nível superior em Pedagogia; • participação efetiva em formação continuada; • formação específica em Educação Infantil; • demonstrasse uma concepção de criança e educação infantil concernente aos pressupostos da Pedagogia da Infância.
---	---

Verificando que a professora Patrícia se encaixava nesses critérios, a escolhi como foco da pesquisa. Começamos então nossas conversas em que contou sua história de vida. Detalhes dessa história também foram registradas em diversas narrativas escritas. Porém, optei por não apresentar tais dados, permanecendo do começo ao fim do estudo com a ideia de ser o mais respeitoso possível com sua privacidade, o que envolvia mais do que a não identificação pelo nome verdadeiro. A Patrícia era uma das quase 30 professoras que estavam dia a dia no CEI. Em relação às outras professoras, recolhi as informações de suas fichas cadastrais na secretaria da instituição, com base nas quais elaborei uma tabela (ver adiante) que retrata o perfil dessas profissionais.

Patrícia é a primeira de cinco filhos. Foi criada pelos avós, pois seus pais apresentavam dificuldades de relacionamento, como podemos verificar em um de seus relatos:

Filha de uma jovem mãe que talvez tenha buscado sem sucesso no casamento a constituição da família que nunca teve. Minha mãe assim, como eu, também fora criada por outros que não seus pais biológicos. (Narrativa escrita, professora Patrícia, março de 2010).

Tendo passado a vida em companhia de seus avós—comenta: *Com minha avó vivi intensamente a infância. O contato com a natureza nas saídas para buscar lenha no mato, na colheita de flores todas as vezes que saíamos a passeio, na criação de galinhas e cultivo de bananeiras. Com ela aprendi a apreciar a natureza, a apreciar a paisagem de nossa cidade quando de ônibus me fazia observar tudo o que havia ao nosso redor. Olhar o mar quando atravessava a ponte, ficar de pé no banco do ônibus. (Narrativa escrita, março de 2010).* Patrícia comenta que sua avó sempre fazia questão de reforçar os laços afetivos que a ligavam a sua mãe e seus irmãos. Um dado que considerei interessante foi a valorização que dava aos estudos, que segundo ela mesma, nasceu do convívio com a avó:

Fui crescendo, e enquanto minha avó preservava minha infância, minha mãe reclamava que eu tinha que aprender as tarefas de casa, que já tinha idade para aprender a cozinhar. Minha avó dizia que não, que eu iria estudar. Analfabeta, via nos estudos a garantia de um futuro. Como ela dizia: - estudar para não ficar por baixo de ninguém, para não ser menos que ninguém. Talvez daí venha meu enorme prazer por estudar. (Narrativa escrita, professora Patrícia, março de 2010).

Patrícia valorizava a formação acadêmica, as leituras e os estudos constantes. Com formação em Pedagogia, fez ainda Especialização em Educação Infantil e na ocasião cursava Gestão Educacional. No final do ano da pesquisa empírica, ela obteve a aprovação no Curso de Mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Sempre muito estudiosa, frequentemente me pedia livros emprestados e gostava muito de ler meus artigos. Falava-me frequentemente: *Encontrei um artigo teu na internet e gostei muito, tens mais algum livro sobre o assunto? Gostaria de me aprofundar.*

Mudando o foco para o CEI, é preciso ressaltar que este apresentava condições bastante precárias, necessitando de uma reforma, o que somente se concretizou um ano após o término de minha pesquisa. Em muitos momentos ficava chocado com o estado de abandono em que o prédio se encontrava. Os sinais de deterioração eram evidentes: pintura descascada, paredes manchadas e sujas, com péssima aparência. A caixa de areia quebrada nas laterais, a horta coberta por um grande matagal. As salas de referência sem organização e com muita infiltração. A instituição contava com 13 salas de referência, uma sala muito pequena de vídeo, dois depósitos, um refeitório, uma cozinha, uma área coberta, oito banheiros e uma pequena sala em que funcionava a secretaria.

Na busca da trajetória histórica da creche, não encontrei dados sobre a primeira planta baixa que mostrasse a composição da área construída. Recorri aos órgãos públicos da prefeitura, mas ninguém sabia de sua existência. Foi possível constatar também a ausência de documentos, fotos ou relatórios do percurso do CEI. Não há nada, nenhum registro na instituição sobre sua história. Essa questão me faz pensar o quanto precisamos de um “espírito comum” pelo qual se valorize a história, a documentação e a vivência dos diferentes atores (adultos e crianças) em espaços públicos de educação, já que é comum encontrar tais instituições submersas no anonimato em relação à trajetória histórica. O que parece ser cultural em nosso país: não valorizar a memória das instituições de educação. Destaco esse fato, pois dificilmente encontrava nas instituições educativas onde trabalhei registros de sua história³⁰.

Segundo informações da secretaria da instituição, o CEI atendia em 2010, 318 crianças de um ano a cinco anos e 11 meses de idade em período integral, com exceção de quatro grupos de pré-escolar, cujo período era parcial, atendendo dois grupos no período matutino e dois no vespertino. Na totalidade atendia 13 grupos. O quadro a seguir mostra a distribuição dos grupos:

³⁰A falta de registro nas instituições de educação infantil também foi apontada em minha dissertação de mestrado. Consultar (MARTINS FILHO, 2005).

QUADRO 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS GRUPOS DE CRIANÇAS DO CEI.

Grupo	Crianças Período Matutino	Crianças Período Vespertino	Número Total de Crianças
MATERNAL A	02	15	17
MATERNAL B	14	02	16
MATERNAL C	10	02	12
JARDIM I A	19	05	24
JARDIM I B	20	04	24
JARDIM II A	15	05	21
JARDIM II B	15	10	25
JARDIM II C	19	05	24
PRÉ II A	20	05	25
PRÉ II B	20	10	30
PRÉ II C	25	-	25
PRÉ II D	25	-	25
PRÉ II E	-	25	25
PRÉ II F	-	25	25

Elaborado com base na ficha de organização dos grupos do CEI.

O encontro com as 15 crianças do grupo do Jardim II, foi muito tranquilo e percebi que aceitaram muito bem a minha entrada na sala de referência. Com crianças na faixa etária entre três e quatro anos, esse grupo era composto por cinco meninos e dez meninas. No início de minhas observações lancei-me ao imenso desafio de apreender um pouquinho do jeito de ser de cada criança, que a cada dia iam se mostrando diferentes aos meus olhos, com múltiplas expressões, sedentas para serem descobertas e respeitadas. Para mim, que sempre estive ao lado das crianças pequenas na função de professor, com o tempo fui percebendo o quanto era preciso me desvencilhar desse referencial, tão forte em minhas atitudes, para construir outras formas de ver e ouvir as crianças pequenas em suas relações sociais.

Nessa busca, chamaram-me a atenção as formas de ser das crianças, traços e retratos que as identificavam e as diferenciavam, pois estas só existem no singular devido à pluralidade que as constituem, sendo assim, mais apropriado é falarmos em “crianças”³¹ ou ainda, em meninos e meninas que são negros/as, brancos/as, amarelas/os, mulatos/as, moradores/as da zona rural,

³¹Para Jens Qvortrup (1999), a palavra “crianças” não corresponde ao plural da palavra “criança”, mas qualifica um grupo pertencente à categoria “infância”.

urbana ou, como as aqui pesquisadas, que moravam quase todas no bairro do CEI e eram provenientes de famílias de baixa renda.

Evidentemente, falar da infância de forma universal, como unidade, é uma maneira de encobrir as diversas realidades sociais, já que temos claro que não existe uma infância homogênea entre as crianças, mas determinada por diferentes processos de socialização, por condições objetivas de vida, que estão em confronto com diferentes experiências econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais; enfim, as crianças são sujeitos social e culturalmente construídos, nos mais diferentes tempos e espaços que se fazem presentes em sua vida. A seguir apresento alguns dados do grupo de crianças da pesquisa:

QUADRO 3 – DADOS DAS CRIANÇAS DO GRUPO FOCO DA PESQUISA

NOME	PERÍODO QUE FREQUENTA O CEI	DATA DE NASCIMENTO
Sidielen	Integral	22-07-2007
Isadora	Integral	10-02-2007
Sabrina	Integral	03-09-2006
Larissa	Integral	16-06-2006
Otávio	Integral	14-02-2007
Vitória	Matutino	27-11-2006
Matheus	Vespertino	03-01-2007
Yuri	Integral	13-04-2006
Eduardo	Integral	29-04-2006
Julia	Integral	20-07-2006
Diani	Integral	23-03-2006
Jean	Vespertino	02-08-2006
Nauane	Integral	03-09-2006
Radija	Integral	04-07-2006

Elaborado com base nas informações da ficha cadastral das crianças do CEI.

Com o interesse de conhecer mais os familiares das crianças do grupo pesquisado, realizei um estudo com base nas fichas de matrícula e procurei também, durante o período das observações, estabelecer com esses familiares uma comunicação direta por meio de conversas informais para colher informações e poder captar melhor as peculiaridades daquele grupo por via do retrato das famílias. Isso foi muito positivo para compreender posteriormente algumas das expressões culturais das crianças com seus pares no contexto do CEI.

Participei da apresentação, aos familiares, de um projeto de trabalho da professora foco da pesquisa em parceria com a professora Neuci (Pré-Escolar) com o tema “Criança, Infância e Natureza”. Naquela oportunidade, constatei que as famílias demonstraram curiosidade de ler os registros e ver as fotografias que estavam sendo produzidas, indicando que a socialização desses materiais seria uma oportunidade para se aproximarem ainda mais das vivências das crianças no CEI. As referidas professoras, acatando tal pedido, organizaram uma exposição do material, aberta aos pais em uma outra reunião.

Organizei um gráfico, abaixo, demonstrativo da escolaridade, profissão dos pais e renda familiar, para situar as famílias no contexto sociocultural e econômico de nossa sociedade. Ressalto que esses dados não dizem respeito à totalidade das famílias usuárias dos serviços da creche, mas apenas às das quinze crianças do Jardim II, sujeitos diretos desta pesquisa.

QUADRO 4 – DADOS DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS

CRIANÇA	PROFISSÃO PAI	PROFISSÃO MÃE	RAÇA	RELIGIÃO
Radija	Auxiliar de Produção	Balconista	Branca	Evangélica
Nauane	Pedreiro	Auxiliar de Produção	Branca	Evangélica
Jean	Motorista	Servente	Branca	Católica
Sidielen	Servente de Pedreiro	Dolar	Branca	Católica
Isadora	Promotor de Vendas	Apoiadora Telefonía	Branca	Católica
Sabrina	Motorista	Diarista	Branca	Evangélica
Larissa	Serviços Gerais	Gari	Branco	Evangélica
Otávio	Auxiliar de Sala do CEI	Não informou	Branca	Católica
Vitória	Pedreiro	Recicladora	Branca	Católica
Matheus	Vigilante	Diarista	Branca	Católica
Yuri	Auxiliar de Motorista	Doméstica	Branca	Evangélica
Eduardo	Soldador	Doméstica	Branca	Evangélica
Julia	Auxiliar de Produção	Estrutora de autoescola	Branca	Católica
Diani	Não Trabalha	Doméstica	Negra	Não Possui

Elaborado com base nas informações da ficha cadastral das famílias do CEI.

Também organizei um quadro com informações sobre as profissionais do CEI:

QUADRO 5 – DADOS DE TODOS OS PROFISIONAIS DO CEI

Professora	Função	Situação	Formação	Nascimento
Claudemir	Vigia	ACT	-	19/12/1976
Maristela	Professora	Efetiva	Pedagogia	15/01/1979
Márcia	Auxiliar	Efetiva	Pedagogia	23/01/1978
Edilene	Cozinheira	ACT	Ensino Fundamental	15/09/1977
Kátia	Sub Diretora	ACT	Cursando Pedagogia	31/02/1969
Joselma	Professora	Efetiva	Pedagogia	29/11/1973
Luciana	Professora	Efetiva	Pedagogia	13/09/1970
Graziela	Sub Diretora	ACT	Cursando Pedagogia	01/02/1980
Alzira	Serviços Gerais	ACT	-	18/12/1968
Ana Maria	Serviços Gerais	ACT	-	10/05/1971
Kainma	Professora	Efetiva	Pedagogia	24/10/1974
Juliana	Auxiliar	Efetiva	Pedagogia	12/07/1976
Amanda	Professora	Efetiva	Pedagogia	28/02/1983
Fabiana	Auxiliar	Efetiva	Magistério	15/06/1978
Janaína	Auxiliar	Efetiva	Cursando Pedagogia	22/09/1978
Teresinha Aparecida	Professora	Efetiva	Pedagogia	26/06/1968
Frank João	Auxiliar	Efetivo	Magistério	27/06/1981
Mauro	Vigia	ACT	-	04/02/1967
Eda	Auxiliar	Efetiva	Pedagogia	07/06/1984
Rafaela	Professora	Efetiva	Pedagogia	28/09/1983
Deise	Professora	Efetiva	Pedagogia	01/09/1970
Mariléia	Serviços Gerais	ACT	Ensino Médio	17/12/1964
Edina	Professora	ACT	Pedagogia	19/07/1979
Karla	Professora	Efetiva	Pedagogia	26/03/1982
Nelci	Professora	Efetiva	Pedagogia	15/03/1972
Nina	Auxiliar	-	Cursando Pedagogia	01/10/1981
Ana Cláudia	Professora	Efetiva	Pedagogia	13/12/1973
Anésia	Professora	Efetiva	Pedagogia	18/02/1982

Elizete	Professora	ACT	Pedagogia	02/04/1978
Luzimar	Professora	Efetiva	Pedagogia	16/08/1987
Maria Aparecida	Professora	ACT	Pedagogia	09/07/1981
Maria Terezinha	Professora	Efetiva	Pedagogia	05/12/1967
Kelly	Professor	Efetivo	Pedagogia	31/09/1969
Graziele	Professora	Efetiva	Pedagogia	23/05/1980
Elisângela	Professora	Efetiva	Pedagogia	11/03/1972
Rita	Auxiliar	Efetiva	Cursando Pedagogia	13/01/1979
Chris	Auxiliar	Efetivo	Pedagogia	24/09/1974
Simone	Diretora	Efetiva	Pedagogia	19/04/1980
Eriça	Sub Diretora	ACT	Cursando Pedagogia	29/02/1973

Elaborado com base nas informações da ficha cadastral dos profissionais do CEI

Irei dar destaque para a jornada de trabalho das professoras, como um dos aspectos que influenciam indiretamente as análises que teço neste estudo, em razão da sobrecarga laboral das professoras. Estas tinham uma carga horária de trabalho de 30 horas (seis horas diárias com as crianças), porém constatei, pela ficha cadastral, que chegavam a trabalhar até doze horas por dia (ou mais, como era o caso de duas professoras). Essas profissionais, além das seis horas na instituição da pesquisa, assumiam mais uma ou duas carga horárias em outros municípios vizinhos ou no mesmo município, com o objetivo, segundo elas, de melhorar o salário. Descontentes com a situação, as professoras queixavam-se:

(...) temos que trabalhar dobrado para ter um salário um pouquinho melhor e isto nos deixa muito cansada. (Narrativa oral, professora Ana, março de 2010).

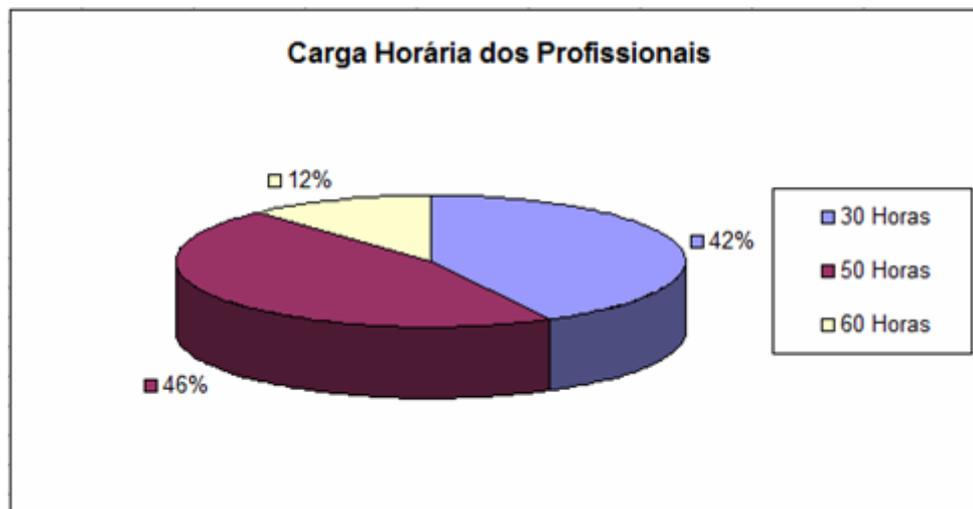
(...) Torna-se muito difícil, muitas vezes não tenho tempo nem para almoçar, saio daqui e vou correndo para a outra escola e lá já tenho mais 25 crianças me esperando. Um trabalho emenda no outro e nem tenho tempo para descansar. (Narrativa oral, professora Dinora, março de 2010).

O quadro abaixo, elaborado com base nos registros encontrados no CEI, apresenta a carga horária de 25 professoras que, do total de 32, preencheram a Ficha Cadastral:

QUADRO 6 - CARGA HORÁRIA DAS PROFESSORAS DO CEI

Professora	Carga Horária CEI Pesquisado	Carga Horária em outro Município	Carga Horária Total
Ana Cláudia	30h	20h	50h
Patrícia	30h		30h
Anésia	30h	30h	60h
Kamilla	30h	20h	50h
Vilma	30h	20h	50h
Josimeri	30h	-	30h
Luciana	30h	-	30h
Tacilda	30h	20h	50h
Michela	30h	-	30h
Elisiane	30h	20h	50h
Vanessa	30h	20h	50h
Juliana	30h	-	30h
Amanda	30h	20h	50h
Maristela	30h	20h	50h
Fabiana	30h	-	30h
Raquel	30h	-	30h
Terezinha	30h	30h	60h
Rosieane	30h	20h	50h
Roseli	30h	-	30h
Rafaela	30h	-	30h
Dilma	30h	-	30h
Ana Maria	30h	20h	50h
Juliana	30h	20h	50h
Fabiana	30h	20h	50h
Frank	30h	30h	60h
Gisele	30h		30h

Elaborado com base nas informações da ficha cadastral dos profissionais do CEI



No que diz respeito a essa situação, no caso brasileiro, é preciso considerar que em razão do acirrado processo de desvalorização salarial, a grande maioria do professorado tem aumentado sua jornada de trabalho na tentativa de melhorar rendimentos que lhes deem minimamente condições de sobrevivência. Essa combinação entre sobrecarga de atribuições e aumento nas horas trabalhadas “contribui para o crescente adoecimento das professoras” (KUENZER, 2002; 2004 e HYPOLITO, 2009).

2.5 – A triangulação dos dados: narrativas orais e narrativas escritas como procedimentos metodológicos

O material empírico foi construído com base na observação participante, no decorrer da qual as professoras do CEI manifestavam-se por meio de conversas informais (denominarei aqui de narrativas orais) e a professora Patrícia, foco da pesquisa como já informei, por narrativas escritas. Também realizei consulta periódica no caderno de registro e planejamento da professora Patrícia. Tais procedimentos foram escolhidos para reconhecer o lugar das professoras como protagonistas que precisam dizer de si. Considerei que legitimar

as vozes das professoras, tanto na oralidade como na escrita, poderia significar uma busca na compreensão das professoras como sujeitos na narração de sua docência.

A ideia foi ampliar as formas de elaboração dos instrumentos de “geração de dados”³² e realizar seu cruzamento quando da realização da categorização do material empírico. A justificativa do uso do método da triangulação está na sua eficácia como meio de confirmação e abrangência das informações. Esse procedimento metodológico possibilitou o esclarecimento de fatos ou eventos, ou a interpretação com base em diferentes fontes. Vejamos o que diz Manuel Sarmiento (2003) em torno desse método:

A ‘força dos triângulos’ (WOODS, 1987^a, p. 122) que aqui está presente operacionaliza-se no acto metodológico que visa esclarecer um determinado facto, acontecimento ou interpretação, a partir de três (ou mais) fontes, três tipos de dados ou três métodos diferentes. A triangulação é geralmente considerada como o meio mais poderoso de realização da “confirmação” da informação. [...] (IDEM, 2003, p. 156-157). (Grifos do autor).

Como assinala o autor, acima, o cruzamento entre elementos do fenômeno estudado permite explicar aquilo que diverge por ângulos diferentes de visão e confirmar de modo mais seguro os pontos convergentes desses elementos. A utilização desse método representa a possibilidade de aprender a ver, como já mencionei, para além das primeiras impressões. Mais do que isso,

A triangulação permite detectar, sempre que ocorre a divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir, em suma, a excepção que ‘é sempre mais interessante de estudar do que a regra em si mesma’ (BRESSOUX, 1994, p.111). Em síntese, a triangulação dos métodos de recolha de informações, bem como a multiplicação das fontes, obedece ao duplo requisito da *abrangência* dos processos de pesquisa e da *confirmação* de informação. (SARMENTO, 2003, p. 157). (Grifos do autor).

O processo de triangulação dos dados me ajudou a refletir sobre a importância do uso de diferentes registros, o que conseqüentemente me fez perceber a necessidade de um tempo

³²Expressão cunhada por Maria Elizabeth Graue e Daniel Walsh (2003, p.115). Os autores preferem o uso de “geração de dados” a “recolha de dados”, pois, segundo eles: “Os dados não estão aí a nossa espera, como maçãs nas árvores prontas a serem colhidas. A aquisição de dados é um processo muito activo, criativo e de improvisação”.

para treinar o uso e reconhecer que cada um era uma ferramenta diferente de observação. Portanto, alerto que cada opção de documentação das minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo das professoras é de alguma maneira tendenciosa e tem suas próprias potências e limites. Esse reconhecimento é em si mesmo um ponto de partida legítimo para qualquer estudo interpretativo.

2.5.1 – A “arte de narrar”: narrativas orais e narrativas escritas

As narrativas orais iniciaram logo após os dois primeiros meses de minha permanência no CEI. Fui percebendo com minha entrada no campo que, de certa forma, não poderia somente ouvir e olhar para o fazer-fazendo da docência da professora Patrícia, mesmo tendo sido ela a escolhida para ser o foco principal de observação. Assim, tendo em vista que a grande maioria das professoras, optou, como sabemos, pela não participação em entrevistas, mas aceitaram conversar informalmente comigo em situações do dia a dia das rotinas, fui aos poucos aproximando-me de uma e de outra professora até ganhar confiança e entabular conversas em torno dos mais variados assuntos que diziam respeito a sua docência e ao contexto do CEI. Primeiramente pensei em eleger as narrativas orais como um dos recursos para a coleta dos dados, mas, após perceber a riqueza que poderia se constituir a análise das práticas educacional-pedagógicas do coletivo de professoras, nasce em meu processo investigativo a necessidade de conhecer a densidade das dinâmicas relacionais presentes no contexto do CEI, especialmente no intuito de ampliar minhas observações e meus registros de campo. Após essa decisão comecei a dar prioridade, em meus registros, ao conjunto de contradições, incoerências, frustrações, dúvidas, dissonâncias, consensos, insatisfações e lamentações, pois assim poderia escapar de realizar uma explicação e interpretação do contexto educativo de tipo individualista e caracterizado por um certo monolitismo que poderia levar à subestimação da importância da dimensão sociológica que procurei a todo tempo privilegiar em minhas decisões teóricas e metodológicas, mesmo que o

acompanhamento em sala de referência continuasse sendo somente com o grupo da professora Patrícia.

Compreendi as narrativas com base no que Maria Helena Abrahão (2010) argumenta:

As narrativas orais nos proporcionam melhor entendimento do significado que tem o fato narrado para o sujeito (e objeto) da narração, pois vemos a expressão facial, o olhar de quem narra, assim como ouvimos as diferentes entonações de voz e os gestos desse narrador (IDEM, 2010, p. 167).

As narrativas orais foram registradas durante todo meu percurso no ano que circulei e estive presente no CEI. Conversava com as professoras cotidianamente e imediatamente realizava os registros das narrativas em um diário. Passei a dar grande importância a esse processo, pois percebi que poderia significar um salto em minhas pretensões, já que de início havia pensado em apenas registrar e analisar as narrativas da professora Patrícia. Acreditei que, ao ampliar os sujeitos da pesquisa, colhendo de todas as professoras o que pensam, dizem e fazem, bem como observando a forma como exerciam a docência, possibilitaria ao estudo que estava sendo gestado, um maior aprofundamento. Como mencionei acima, não pretendia desenvolver um retrato e um registro da professora Patrícia demasiado simples, linear e isolado do contexto em que estava inserida. Em outros termos, para fugir de uma análise simplista e reducionista em relação à complexidade e densidade que atravessa qualquer prática educacional-pedagógica, ampliar o olhar para o contexto mostrou-se essencial e primordial.

No meu ponto de vista, as narrativas orais tornavam-se mais fiéis ao vivido porque eram registradas quase sempre no momento em que as situações estavam ocorrendo, logicamente que algumas diziam respeito às memórias das professoras e aí contextualizo que a memória não é igual ao que é registrado durante o vivido. Compreendi, contudo, que os narradores expressam individualidades que são constituídas por meio de uma estrutura social local e por um dado contexto cultural. O foco está em entender os sentidos de tais expressões das professoras no fazer-fazendo da docência no percurso da vida cotidiana na instituição.

Bernard Lahire (2002), procurou compreender a construção da memória coletiva por meio da narrativa na abordagem sociológica. Seus estudos apontam que o mesmo sujeito está simultaneamente ou sucessivamente imerso em diferentes contextos de atuação. Esses contextos nem sempre possuem a mesma lógica de funcionamento, são compostos por outras

pessoas, são mutantes, ou seja, são situações heterogêneas, podem ser contraditórias e possibilitam uma pluralidade de experiências de interação. Mesmo que as narrativas orais fossem captadas no acontecer das situações, percebi que as professoras traziam para a cena muitas questões que estavam guardadas em suas memórias, contextualizando-as ou comparando-as com aquela situação do momento. Minha intenção foi considerar os diferentes sujeitos presentes na pesquisa, cada um com seu lugar de memória, de narrativa e de observação.

Considerarei as narrativas orais como um processo detalhado das interações da professora com as crianças, das crianças entre si e da professora com outros profissionais. Nas palavras de Teresa Maria Vasconcelos (1997),

Ela deve conter detalhes, contextos, emoção e as teias de relações sociais que ligam as pessoas umas às outras. Numa descrição em profundidade são ouvidas as vozes, os sentimentos, as ações e os significados dos indivíduos em interação. (IDEM, 1997, p. 44).

Elizabeth Grau e Daniel Walsh (2003), citando Erickson (1986), descrevem que as cenas retratadas nas notas de campo esboçam minifilmes de um cenário, pessoa ou acontecimento, as quais, por meio de seus pormenores, ilustram ideias que parecem intimamente relacionadas com o “estar lá”. Sendo assim,

(...) o significado da vida cotidiana está contido nos seus elementos particulares e, para transmitir isto a um leitor, o narrador deve reter os conceitos analíticos mais abstratos do estudo configurando-os em pormenores concretos – ações específicas realizadas por pessoas específicas em conjunto. Um episódio narrativo ricamente descritivo e devidamente construído consegue fazê-lo (IDEM, 2003, p. 255).

Para tanto, sempre procurei entrar no campo de pesquisa munido de meu caderno de anotações, convencionalmente chamado “Diário de Campo”, para realizar meus registros. O caderno de campo foi meu companheiro inseparável, instrumento de minhas memórias e das memórias das professoras. Segui a recomendação de escrever o que eu via e, ao chegar em casa, imediatamente digitalizava as anotações em meu banco de dados. Também escolhi reorganizar as narrativas orais tecendo alguns comentários que complementavam o vivido. Há um número significativo de autores (WOODS, 1986; SARMENTO, 2003; VASCONCELOS, 1997; DAUSTER, 1989; FONSECA, 1999; MARTINS FILHO, 2010) que indicam ser

necessário manter o registro das observações intacto e, ao lado, em outra folha anexa, escrever as observações e as impressões, mesmo que provisórias. Nesse caso, quando comecei a realizar a análise, colocava as duas folhas lado a lado para elaborar as minhas interpretações e iniciar o processo de categorização. Tal exercício é indicado como sendo mais fidedigno com a realidade. Sendo assim, alertam ainda que é importante não sucumbir à tentação de julgar o que se vai analisar, outrossim, é necessário tentar compreender essa realidade nos seus próprios termos.

Outro procedimento que escolhi utilizar foi a narrativa escrita. Este, como já mencionei, foi realizado somente com a professora Patrícia durante os meses de março a dezembro de 2010. Iniciar o uso das narrativas escritas com a professora foi algo que surgiu logo após o primeiro mês de estada no campo. Interessei-me em conversar com a professora sobre as formas como realiza os registros do seu grupo no que diz respeito ao trabalho que desenvolvia, principalmente por vê-la sempre anotando e utilizando-se de máquina fotográfica, o que percebi ser algo recorrente na prática dessa professora. A escrita já era um instrumento de seu cotidiano e pensei que seria uma promissora possibilidade de interlocução.

Ao ler os registros do caderno da professora, percebi sua maneira detalhada de descrever com atenção à medida que ia compondo suas reflexões sobre o vivido. Foi a partir daí que lancei a ideia de trabalharmos com narrativas escritas. Comecei a negociar a possibilidade de construirmos um caderno em que ela pudesse registrar, quando achasse conveniente, as singularidades e as particularidades do exercício de sua docência e também sobre as características peculiares das demandas de seu grupo de crianças frente ao que ela priorizava no dia a dia. Disse-lhe que ficasse à vontade para aceitar ou não essa tarefa, pois bem percebia toda a carga de trabalho que ela já possuía; refiro-me ao seu planejamento, aos registros em seu caderno e à avaliação das crianças. A professora não hesitou e de imediato aceitou o desafio. Porém, questionou-me: *estás pronto a me ouvir por minhas escritas?* Na primeira narrativa, ainda quando afinávamos tal possibilidade metodológica, a professora me escreve:

Não posso negar que estar sendo pesquisada causa uma certa preocupação, inquietação e até insegurança. Mas tenho percebido nesta convivência que além do olhar de estranhamento tem muito também do esforço em destacar, valorizar o que há de positivo. Isto me dá uma maior tranquilidade. É uma responsabilidade e

um desafio. Mas os desafios me desafiam! (Narrativa escrita, professora Patrícia, março de 2010).

Expliquei à professora que esse desafio também iria me desafiar, uma vez que a construção dessa caminhada como procedimento metodológico é nova para mim. Combinamos então que ela daria início às narrativas com o detalhamento de sua entrada no magistério e a escolha da profissão de professora de crianças pequenas. Já na primeira leitura fiquei encantado com suas escritas e logo percebi que estava diante da pessoa certa para o uso de tal procedimento metodológico.

Esse procedimento metodológico foi compreendido como promotor de um diálogo escrito da professora consigo mesma e das reflexões nelas constantes com o pesquisado, cuja potencialidade, na minha opinião, favoreceu o desenvolvimento de profícuas reflexões pessoais e profissionais, retomadas e aprofundadas a partir do distanciamento com o vivido. Um pleno exercício de ver e ver-se na prática da docência. Para mim esse procedimento exigiu um duplo exercício: observar e escrever sobre a docência da professora e ver-se diante da possibilidade de poder ir lendo seu fazer-fazendo no percurso de todos os dias. Duplo exercício. Nesse desdobramento, a singularidade apresentava-se na dialética entre a interioridade e a exterioridade. Interioridade dinamizada, comunicada e significada pela professora pesquisada. Exterioridade captada, interpretada e analisada pelo pesquisador. Foi na interlocução entre a interioridade da *professora e a exterioridade* do pesquisador, formando um processo indissociável que os dados da pesquisa foram construídos e significados.

Conforme Jerome Bruner (1991), narrar possibilita o estabelecimento de relações não restritas à causalidade lógica, e inclui a intencionalidade na explicação dos eventos e situações; proporciona também, simultaneamente, o trabalho entre o particular e o geral; permite o estabelecimento de uma ordem temporal ou sequência de eventos. Com base nos estudos iniciais sobre a teoria desse autor, passo a resumir três aspectos essenciais quando se pretende usar narrativas como um procedimento metodológico:

- 1) narrativa como instrumento de interação;
- 2) narrativa em um caráter mais amplo de comunicação, engloba diversos instrumentos e maneiras de praticá-la;

3) a narrativa segue uma sequencialidade, tem um enredo e este está vinculado a significações que, por sua vez, estão atreladas às experiências socioculturais.

Nesta pesquisa, a ideia de usar as narrativas escritas teve como objetivo gerar possibilidades de compreender as diferentes minúcias da vida cotidiana na docência pela voz da professora, não uma voz que se iria ouvir pela linguagem verbal, mas por uma voz que seria lida. Portanto, a narrativa escrita se apresentou como um exercício de interpretação das ações exercidas pela professora com as crianças por ela mesma e reinterpretada pelo pesquisador ao lê-las e analisá-las. O que contribuiu muito para a fluidez do processo foi a familiarização da professora com a escrita pois, como ela mesma destaca,

Este movimento de registro-reflexão não é algo novo em minha prática docente, no entanto a proposta do diário-diálogo tem tornado isto muito mais presente. Talvez se tivesse realizado entrevistas, a contribuição não teria sido da mesma forma, uma vez que não possibilitaria tanto a reflexão do pensar sobre minha prática. A constância do caderno de narrativas me permite escrever num tempo que não é só o do pesquisador, mas também o meu. Permite-me ir longe. Percorrer vários espaços, reler minha trajetória, sem me distanciar do momento vivido. (Narrativa escrita, professora Patrícia, março de 2010).

Desde o início da escrita o caderno das narrativas passou a ser veículo de diálogo, desabafo, esclarecimentos ou simplesmente para contar algum fato, acontecimento ou experiências consideradas pela professora Patrícia como algo importante a ser expresso e registrado. Muitas vezes durante a observação em campo, a professora brincava comigo: *isto eu te explico melhor na próxima narrativa!* As narrativas escritas também possibilitaram ensaiar um exercício de leitura da realidade circundante e ainda de construção da importância da documentação do trabalho realizado no cotidiano com as crianças, o que foi apontado pela própria professora Patrícia em suas reflexões estético-literárias e autoavaliativas:

Quem sabe consigamos resgatar a estética e poética dos registros que para muitos tem se transformado num fardo. (Narrativa escrita, professora Patrícia, março de 2010).

Há muito tempo já vinha pensando como seria “sair de mim” para me ver. Que momento provocador! Durante esta semana não foram poucas as vezes em que abri este caderno, que li e reli o que já construímos, que tomei a caneta nas mãos...sem uma palavra escrever. (Narrativa escrita, professora Patrícia, maio de 2010).

Foram muitas as idas e vindas do caderno, no decorrer das quais, a cada vez que abria para fazer uma leitura ou a cada entrega pela professora, percebia que nele havia mais do que um relato prescritivo da prática, pois encontrei uma possibilidade viva, concreta, contada e documentada para conhecer o fazer-fazendo da docência naquele contexto educativo. Muitas vezes a professora Patrícia seguia adiante em seus escritos, eram três, quatro ou mais páginas escritas e aí ela mesma terminava dizendo: *Nossa! Acho que por hoje é só!*

Sabe-se que o cotidiano de uma escola é cheio de situações inusitadas, imprevistos, tensões, contradições, disputas e ambiguidades que surgem dia após dia. Assim, as narrativas escritas possibilitaram-me chegar de forma mais evidente aonde queria e poderia chegar em parceria com a professora Patrícia, cuja ajuda mostrou-se reveladora para que meu caminhar tomasse rumos mais coerentes com um trabalho reflexivo e analítico, ou seja, fosse além da simples categorização dos dados. O que quero dizer é que os fios que a professora tecia no decorrer de cada narrativa escrita passaram a ser fundamentais para eu compreender e acompanhar as nuances que revestem a vida cotidiana em suas infinitas situações. Entremeados a eles estão as formas peculiares dessa professora de construir o fazer-fazendo diário de sua docência.

Cabe registrar que ter entrado em campo desprovido de “amarras” quanto ao uso de instrumentos metodológicos foi de extrema importância, pois me possibilitou de maneira reflexiva selecionar meus procedimentos de pesquisa. Esse cuidado me proporcionou adquirir maior confiança, como também a confiança das crianças e das próprias professoras. Incondicionalmente foi esse o fator que me levou a conhecer os sujeitos da pesquisa de maneira mais próxima e confidencial, apropriando-me mais fidedignamente dos elementos que contemplam o universo do grupo da pesquisa. Minhas intenções seguiram o objetivo de

estabelecer uma relação de amizade, respeito ético e de cumplicidade com os sujeitos pesquisados.

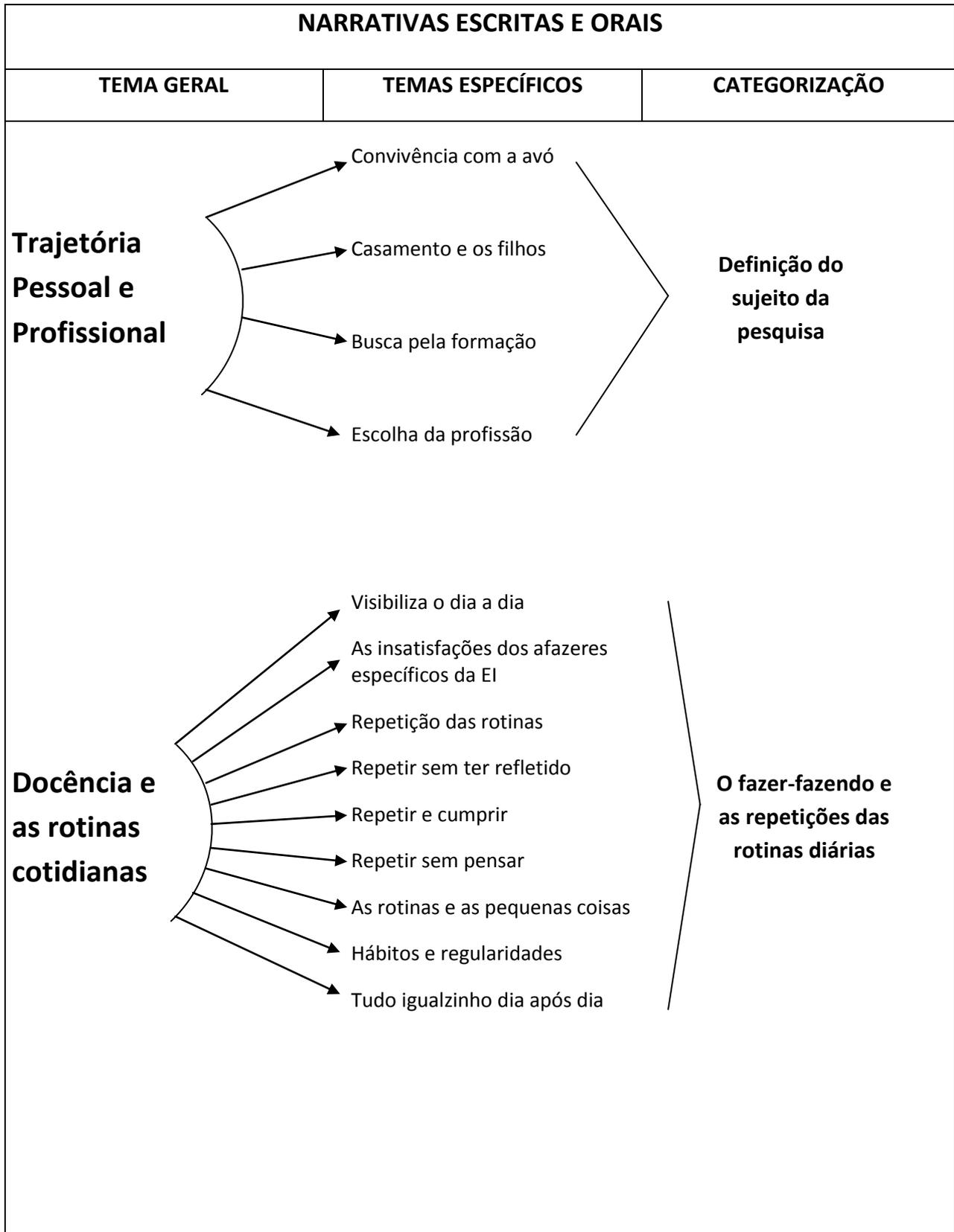
A análise das narrativas escritas foi realizada por meio do método de análise de conteúdo. Escolhi esta técnica por possibilitar ao pesquisador “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (VALA, 1986, p. 104). Segundo suas indicações, o método se caracteriza por três procedimentos: a) a escolha da unidade de registro ou subcategoria, o que denominei tema geral da narrativa; b) o recorte da unidade de texto, o que me ajudou a categorizar como sendo os temas específicos da narrativa; c) unidade de enumeração, ou seja, o número de vezes que cada unidade de registro aparece no conteúdo da narrativa. A utilização dessa técnica é em si mesmo um ponto de partida legítimo para um estudo de caráter interpretativo.

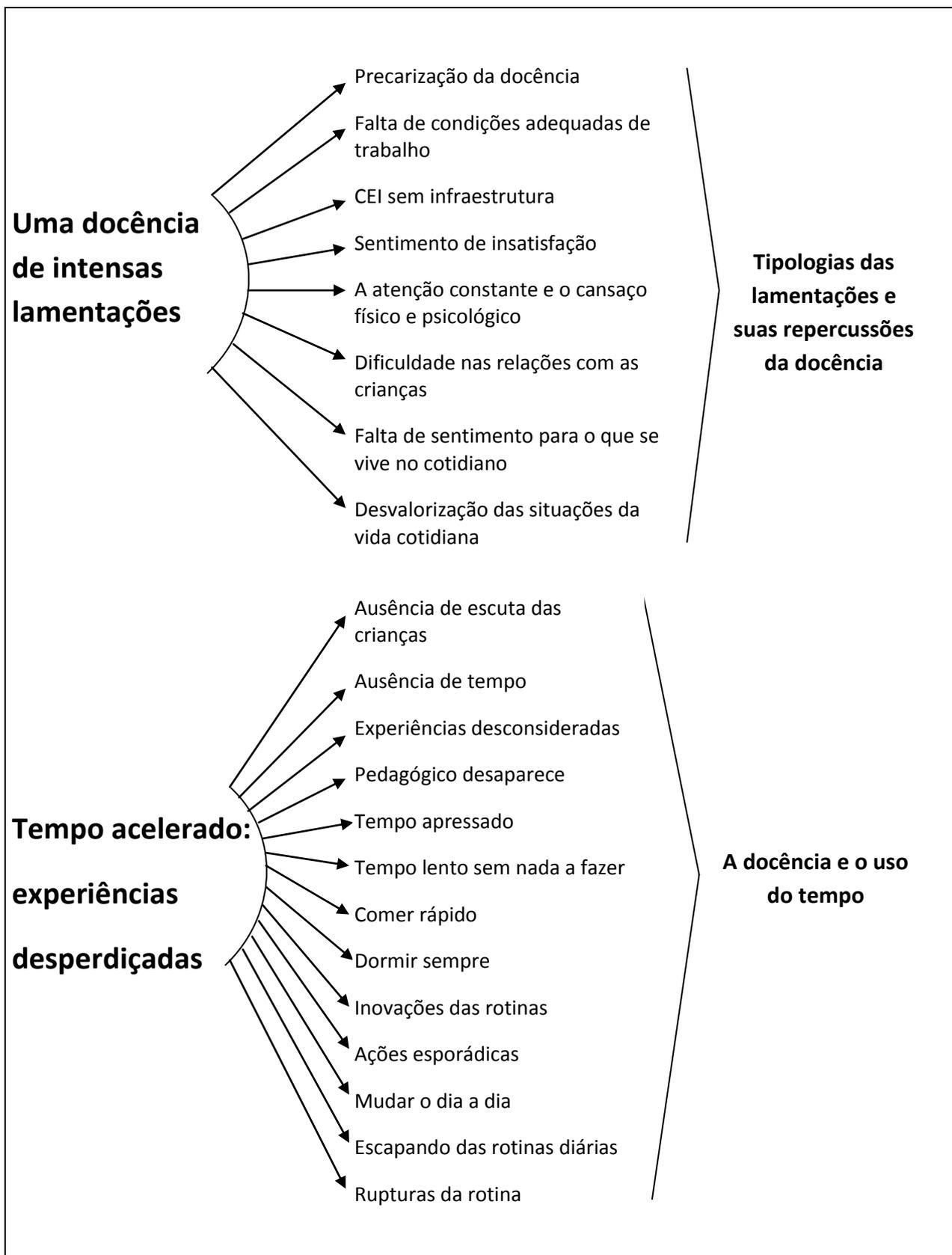
Nesse “processo de codificação” dos dados também busquei apoio nas indicações de Elizabeth Grau e Daniel Walsh (2003, p. 194), para quem os “códigos codificados” possibilitam classificar os dados gerados em temas representativos. Nessa perspectiva, os códigos são apenas os significantes das ideias, as categorias analíticas que o investigador identificou nos dados. Mais importante que o código em si é a ideia que o investigador tenta comunicar com aquele código. No meu caso, os códigos se transformaram em quadros sínteses que proporcionaram a categorização para dar sentido a minha interpretação. Também me ajudaram a encontrar e destacar as recorrências num conjunto de dados, mostrando-me o que se tornava mais significativo do exercício da docência no contexto estudado. Na construção dos códigos não estabeleci regras rígidas, uma mecânica previsível. Fui lendo, relendo e voltando a ler sempre que necessário e por muitas vezes o diário de campo.

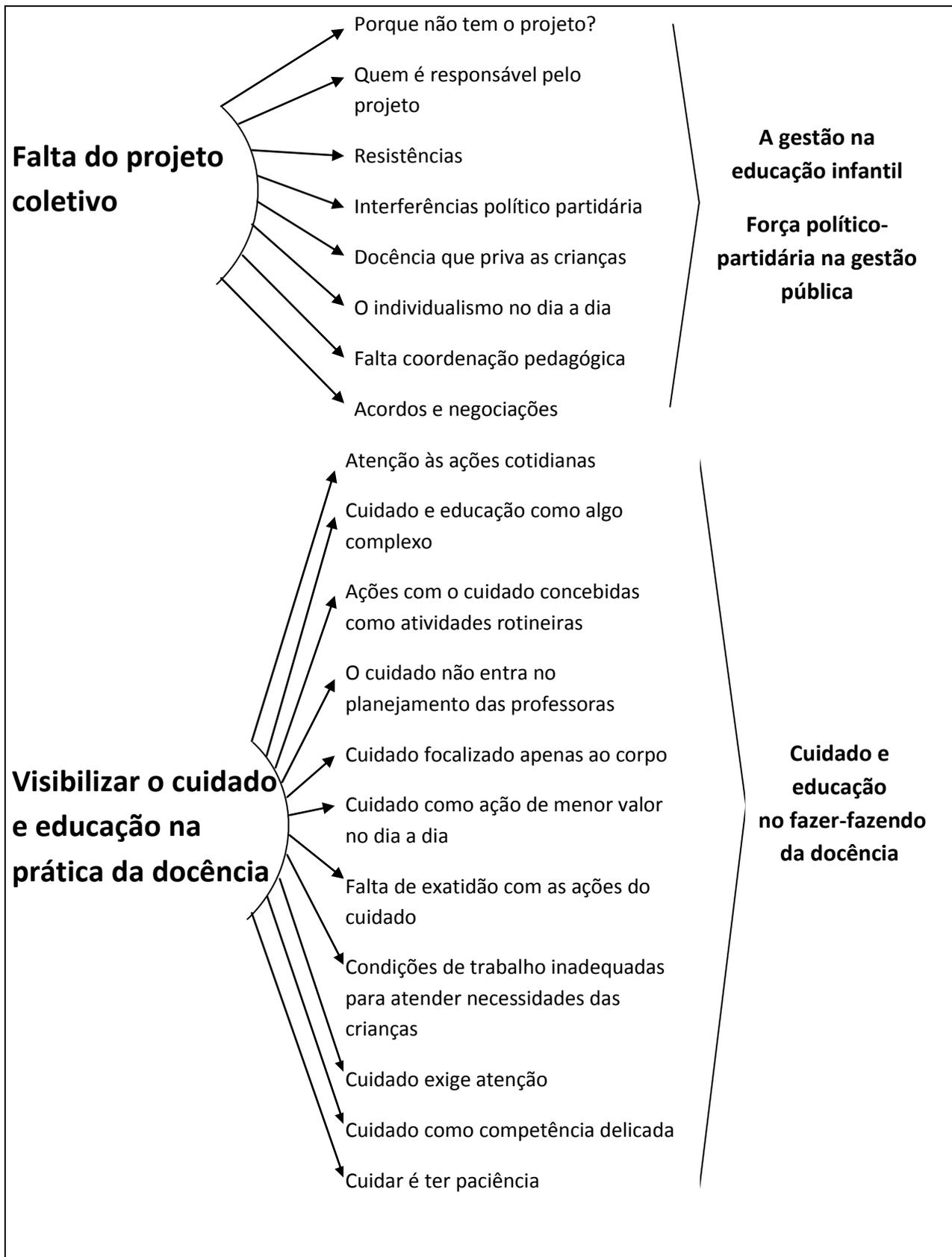
Graue & Walsh (2003) e Jorge Vala (1986) sugerem que os pesquisadores tentem resistir ao impulso de começarem a codificar de imediato, sem darem tempo a si mesmos. Isso lhes possibilitará adquirir uma visão mais geral de tudo o que têm registrado. Somente depois da familiarização com os dados gerados o pesquisador deverá arriscar a começar o processo de categorização, o que posteriormente o ajudará no ato interpretativo e apoiará a estrutura das análises. Essa interpretação me facultou compreender a codificação dos dados como idéias chaves e não verdades absolutas da realidade. Tal instrumento de análise me foi muito útil, pois me ajudou a reduzir os dados, possibilitando-me reuni-los e agrupá-los, oportunizando-me mensurar o modo como se desdobra o exercício da docência no decorrer da

vida cotidiana em uma instituição educativa. Algo que, como já mencionei, não é de fácil síntese, devido à quantidade de situações e experiências que se entrecruzam nos diferentes cenários que compõem o dia a dia. O que selecionar para a interpretação analítica, o que transpor para o processo de textualização? Eis a questão desafiadora ao pesquisador!

Procurando sintetizar os dados aqui apresentados, elaborei um quadro demonstrativo, abaixo, das narrativas escritas e orais, tendo por base os registros da professora Patrícia e as conversas informais com as outras professoras, que, pelo cruzamento com as observações de campo, possibilitaram-me definir as categorias de análise.



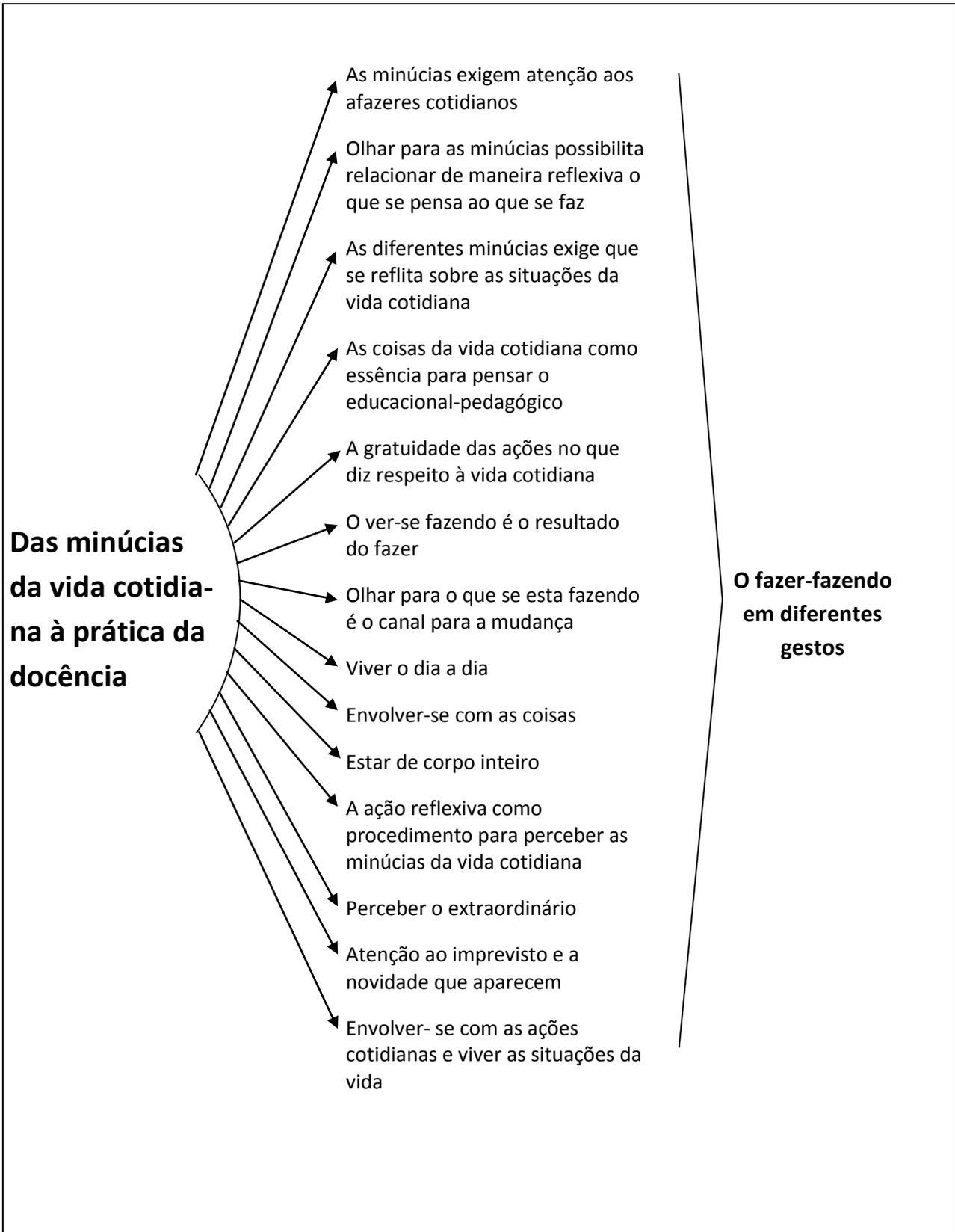




Cuidado e Educação

-
- Cuidado com a criança é ouvir o choro
 - Cuidado é presença
 - Cuidado ainda associado à assistência
 - Cuidado subestimado em relação a educação
 - Cuidado é considerado o polo de desprestígio nas práticas das professoras
 - Cuidado ligado a alimentação e higienização
 - Cuidado e educação como conteúdo do exercício da docência
 - Cuidado é pouco prestigioso
 - Cuidado envolve uma qualidade relacional

Diferentes práticas de conduta do cuidado e educação no fazer-fazendo da docência



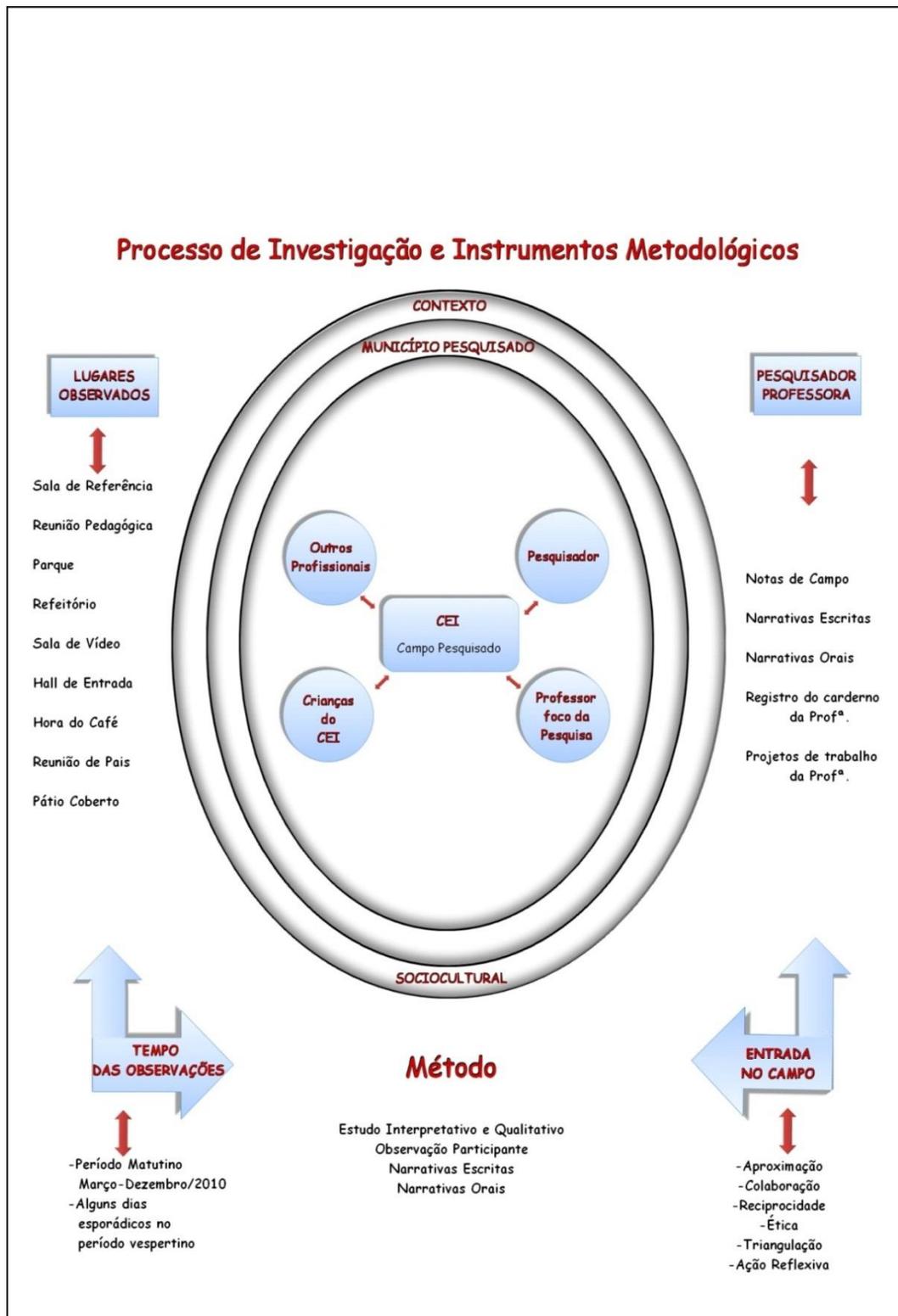


FIGURA 1 – DESENHO DO PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

3- CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NO PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

3.1 – Introdução

Sabe-se que a trajetória histórica da educação infantil transcorreu em meio a muitos percalços, eivada de contradições, tensões e ambiguidades. Percebe-se que a luta pelo reconhecimento da especificidade da docência na educação infantil, mesmo percorrendo tortuosos caminhos e estando envolvida por relações historicamente conflitivas, apresentou profícua força de resistência, o que contribuiu para o seu contínuo aprimoramento, bem como para a conquista de vários direitos. Todavia, está é uma luta permanente a favor da definição de um perfil para o docente que deverá atuar com crianças bem pequenas e pequenas.

Neste capítulo, elaborarei uma breve síntese desta caminhada, bem como apontarei as tendências que se definiram em relação ao exercício da docência, a qual, como veremos, passou a ser construída com base em um processo de formação profissional e elaborações especializadas em consonância com o próprio trabalho diário no cotidiano das creches e pré-escolas.

Considero importante entender como se desenvolveu a particularidade inerente à prática da docência no segmento da educação infantil, visto com base nas mediações sociais da vida que se articulam à própria história da educação infantil em nosso país. Torna-se necessário atentar para a complexidade das relações sociais condicionadas por múltiplos aspectos em seu processo de constituição. Veremos que a educação das crianças bem pequenas e pequenas ocorreu por um processo marcado por diferenciações, levando a distintas formas de atendimento às crianças. Adentrar, mesmo que de maneira breve na história, ajudará a compreender as análises que emergiram dos dados empíricos que serão apresentados neste estudo.

3.2 – Docência e Educação Infantil: conquistas e desafios históricos

Segundo os estudos de Maria Carmen Barbosa e Moysés Kuhlmann Jr (1998), no decorrer do século XIX, as instituições de educação infantil estruturaram-se em vários países ocidentais, com diferentes denominações e prestação de serviços de cuidado e educação diversificados de acordo com as demandas sociais de seu contexto de inserção, criando espaços com características específicas a cada população infantil. Somente no decorrer do século XX é que as instituições criaram especificidades para essa etapa da educação.

Kuhlmann Jr. (1998, p. 63) assevera que o desenvolvimento do projeto de modernização, industrialização e urbanização cujas premissas básicas consistiam em “educar, higienizar, assistir e civilizar”, propiciou a difusão, entre outras modalidades, das instituições e associações para as crianças pequenas, tais como: a sala de asilo, casas de infância, jardins-de-infância, escolas maternais e mais tarde as creches e pré-escolas que foram apresentadas como solução para os cuidados das crianças pobres. Assentadas em políticas de baixo custo, essas instituições projetaram um modelo de atendimento que não previa profissionais com formação especializada³³. Para o autor,

A proteção à infância é o novo motor que impulsiona a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência, com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais, com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução, tanto no ambiente privado, na família, como no espaço público, nas instituições de educação infantil e na escola primária. (KUHLMANN JR., 2005, p.70-71).

As creches e os jardins-de-infância no Brasil (mais tarde pré-escolas) tiveram sua gênese no final do século XIX, ganhando força nas primeiras décadas do século XX, porém, seu primeiro e maior ciclo de expansão deu-se na década de 1970. Cabe ressaltar que já em sua origem apresentavam diferenças marcantes em relação aos demais níveis de ensino.

³³ Tais instituições, apesar de não fazerem parte dos sistemas educacionais da época, estavam atreladas a uma nova concepção cultural segundo a qual as crianças deveriam passar a ser cuidadas e educadas em um ambiente extrafamiliar. De acordo com as análises de Fúlvia Rosenberg (1994, p.46), as tendências filosóficas e pedagógicas adotadas foram variadas, assumindo desde uma perspectiva liberal no relacionamento com as crianças até uma atitude repressiva, visando à contenção da pobreza, ou uma antecipação da escolaridade formal.

Mesmo com essa expressiva expansão, as instituições de educação infantil ressentiam-se de uma base legal que definisse seus rumos considerando as especificidades dessa etapa da educação. Foi somente com a intensificação dos debates e pesquisas acadêmicas aliadas às exigências dos movimentos feministas e sociais de âmbito geral, que a educação infantil conquistou os primeiros avanços legais consubstanciados na Constituição Federal da República de 1988³⁴, que culminaram no reconhecimento da obrigatoriedade do Estado com a educação das crianças de zero a seis anos, passando a ser um direito da criança e uma opção da família (LDBEN/1996). Daí para frente ampliam-se as discussões em âmbito nacional, entrando em cena e em discussão diversos temas correlatos à educação infantil. Atréado a essas discussões, instala-se um clima propício ao surgimento da especificidade educacional no que se refere ao exercício da docência em seu dia a dia nas instituições educativas.

O debate sobre a importância da execução de um trabalho educacional-pedagógico específico a crianças bem pequenas e pequenas passa a ganhar destaque juntamente com o reconhecimento dos profissionais dessa área. Porém, cabe ressaltar que de sua origem até os dias de hoje, em diferentes municípios brasileiros, é possível encontrar profissionais com denominações e categorias funcionais diferentes, trabalhando diretamente com as crianças em creches e pré-escolas, o que demonstra ainda não existir consenso, mesmo que as políticas públicas vigentes determinem que as crianças sejam atendidas por um professor com formação especializada. Para Kátia Amorim e Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (2004), a existência de múltiplos discursos representativos do contexto da educação infantil que ainda vigoram na contemporaneidade, nos leva a pensar na existência de múltiplas creches, organizadas por embasamentos teóricos diversos, que desencadeiam práticas educativas, ambientes, perfis profissionais, tempos, rotinas e relações diversas.

Ainda temos muitas questões polêmicas e contraditórias, tanto no que se refere às formas de atendimento como em relação ao tipo de docência exercido pelo professor. No entanto, o que se verifica é uma busca crescente de qualificação em relação à formação profissional e à especificidade da prática da docência, num esforço de encontrar bases comuns

³⁴ Antes desse período, vivíamos no Brasil, sob o comando da ditadura militar. Regime de governo que procurou despolitizar as questões essenciais da vida social, enfraquecendo e desmobilizando os movimentos sociais populares.

de orientação para o pensar e o agir educacional-pedagógicos. A Lei de Diretrizes e Bases Educacionais de 1996 exerceu papel fundamental na valorização da educação infantil, principalmente ao definir algumas responsabilidades políticas; também propiciou um grande avanço no que diz respeito à não diferenciação entre a creche e a pré-escola unicamente pela especificidade que o critério idade coloca, ou seja, não as hierarquizando como se vinha historicamente fazendo, um marco importante para essas duas instituições. Ambas passaram a constituir a partir da LDB/1996 a primeira etapa da educação básica, passando a ser denominada educação infantil.

Retrocedendo na história para contextualizar os jardins-de-infância e as creches, verifica-se, entre o final do século XIX e início do século XX, que os conhecimentos difundidos para o atendimento das crianças bem pequenas e pequenas eram propostos de forma mais sistematizada nos manuais e nos cursos de puericultura organizados por médicos e higienistas. Desenvolveu-se uma proposta educacional de cunho assistencial, custodial, médico-higienista, jurídico-policial e também religioso. Uma proposta para a assistência à infância pobre, sendo exercida pelas amas-de-leite, que mais tarde foram denominadas de pajens, berçaristas, tias, monitoras e atendentes. Também vigorou a existência das “mães crecheiras”, principalmente as que atendiam as crianças em “creches domiciliares”. Paralelamente a essa situação de atendimento, outra proposta de caráter educacional começa a ganhar espaço nos jardins-de-infância e escolas maternas: trata-se da prática pedagógica alicerçada nos preceitos da educação do antigo Ensino Primário. Grosso modo, pode-se dizer que essas foram as influências vigentes no processo de constituição da docência nas instituições de educação infantil no Brasil.

Em relação ao tipo de docência exercida em um e em outro tipo de instituição, ou seja, entre creches e pré-escolas, segundo Moysés Kuhlmann Jr. (1998) e Livia Fraga Vieira (1986; 1988; 1999), pode-se dizer que se diferenciavam muito entre si no que diz respeito aos seus objetivos e propostas educacionais. Todavia, em linhas gerais, as iniciativas de atendimento à infância integravam-se aos discursos que proclamavam a necessária edificação da sociedade moderna.

A diversidade de concepções fragmentou as propostas educacionais, o que obrigou as instituições a assumirem múltiplas funções sociais, ora subordinando-se aos órgãos de saúde pública ora aos de assistência e custódia. Portanto, a assistência à infância foi fruto de uma

articulação de forças jurídicas, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas. Ainda, segundo Kuhlmann Jr. (1998), as propostas orientadoras das práticas assistenciais e educativas para as crianças pequenas nas creches em seu período inicial, enfatizavam o papel materno a ser assumido nas instituições:

Mesmo enfatizando a importância da mãe como a primeira educadora, mesmo dirigindo-se à educação no interior da família, valorizando aspectos relacionados às qualidades femininas, as propostas idealizam um modelo materno e feminino que pretende se sobrepor às práticas que ocorrem na realidade e que julgam necessário superar. (IDEM, 1998, p. 114).

As creches em seu percurso histórico foram se constituindo e se ajustando ou adaptando mais ao discurso daqueles que as preconizavam do que às reais necessidades das crianças pequenas e bem pequenas. Assim, múltiplas foram as caracterizações que lhes foram sendo atribuídas, indo a “de um mal necessário a lugar de compensar carências” (VIEIRA, 1986). Porém, cabe ressaltar, que em relação ao atendimento às crianças, elas se diferenciavam do atendimento que era realizado nas Casas de Expostos até a segunda metade do século XX (cita-se a Roda dos Expostos como precursora dessa modalidade). A partir daí, as creches tomam uma nova concepção de assistência, a qual foi denominada de “assistência científica” (KHULMANN JR., 1998). Dessa forma, passam a executar um trabalho de cunho assistencial-educacional. Trabalho que vai influenciar desde a alimentação, passando pela habitação, até um controle social rígido para os trabalhadores pobres. Assim, as crianças eram agrupadas de acordo com suas origens sociais, e separadas por sexo, idade e por grau de moralidade. Pretendia-se evitar qualquer contato entre delituosos e inocentes. Sendo um trabalho de assistência educacional desenvolvido por pessoas sem formação especializada, tinha o objetivo de cotidianamente melhorar as condições de saúde das crianças, inculcar-lhes hábitos de trabalho, instruí-las, educá-las, porém sem deixá-las esquecer das condições de pobreza. Nas análises de Fúlvia Rosemberg (1994), esse tipo de educação exerceu, no processo de socialização, um papel disseminador da subalternidade das classes pobres.

Heloisa Helena Rocha (2003), estudando a educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Higiene de São Paulo (1918-1925), relata que, como incentivo às práticas de cuidados e educação das crianças bem pequenas, criaram-se associações para orientar mães e amas-de-leite. De acordo com sua análise, o atendimento às crianças teve forte resistência das

amas-de-leite no que diz respeito à aquisição de noções básicas para uma melhor alimentação, aplicação correta dos medicamentos às crianças, limpeza, entre outras necessidades, fatores que aumentavam os já altos índices de mortalidade infantil na época. Isso se relacionava à sua origem – a maioria pobre e sem instrução – embora também houvesse casos de negligência por parte delas para com as crianças. Como consequência dessa situação, os discursos dos médicos higienistas passam a ser porta-vozes da razão, do progresso e da modernidade, traçando exigências de cuidados, higienização, assistência e educação. De acordo com a autora, esses homens da ciência reclamam para si a responsabilidade pelos destinos das cidades e de seus habitantes, procurando impor-lhes um conjunto de preceitos que deveriam guiar as suas vidas.

Assim, em razão do discurso hegemônico da ciência, o sistema escolar preservava a educação das elites e destinava um atendimento de segunda ou terceira classe para os outros, em instituições destinadas ao atendimento das várias demandas sociais, mas diferenciadas nos objetivos educacionais, de acordo com a classe social de sua clientela. (KUHLMANN JR., 1998; CAMPOS, 1999; KRAMER, 1982; VIEIRA, 1988).

Além desses fatores, outros colaboraram para um atendimento de baixíssima qualidade às crianças, destacando-se as necessidades advindas da expansão do trabalho feminino, que evoluíram especialmente dentro de um contexto histórico voltado à industrialização e à urbanização crescente do país, como também o desenvolvimento de uma educação em caráter de urgência, voltada a compensar carências da população periférica, tais como o abandono, a desnutrição, a mortalidade infantil, a formação de hábitos higiênicos e a moralização das famílias de baixa renda. Foi dessa maneira que se desenvolveu compulsoriamente a proposta da chamada “educação compensatória” em nosso país, sob as rígidas e detalhadas prescrições da puericultura³⁵. Nas palavras de Kuhlmann Jr. (1998):

Se a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro “que com

³⁵A chamada educação compensatória foi implantada com objetivo de solucionar os problemas de pobreza e o das altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau. Ela surge na década de 1970, quando o Ministério da Educação passa a se ocupar da educação pré-escolar. A educação compensatória é um desdobramento dos Planos Nacionais de Desenvolvimento elaborados durante o governo militar, para os períodos 1975-1979 e 1980-1985. (KUHLMANN JR., 2005).

maior probabilidade lhes esteja destinado”; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar as crianças a pensarem mais sobre sua realidade e a não se sentirem resignadas em sua posição social de submissão. (IDEM, 1998, p. 33). (Grifos do autor).

Os jardins-de-infância, diferentemente, apresentavam uma proposta de educação às crianças da classe média, cujo trabalho deveria corresponder aos objetivos de socializar e preparar as crianças maiores, as de quatro a seis anos, para um tipo de educação escolar³⁶. Pode-se analisar que um determinado tipo de docência era desenvolvido apenas nos jardins-de-infância, os quais contavam com professoras cuja formação seguia os parâmetros do ensino primário da época. Uma formação voltada para as docentes usarem métodos de ensino escolar com materiais didáticos e pedagógicos para alfabetizar as crianças burguesas. Em seu cotidiano escolar adotavam uma pedagogia centrada no professor, recorrendo, como na escola, à carteira fixa, ao lápis e papel e ao uso de material mimeografado. A esse arsenal que já se fazia presente no espaço da escola de ensino primário, acrescentou-se desenfreadamente o uso da sucata no trabalho diário das professoras. O exercício da docência não se diferenciava do que já se pensava para as crianças maiores, que frequentavam a escola.

A título de esclarecimento, a formação das professoras primárias, desde a década de 1930, estava a cargo das Escolas Normais e dos Institutos de Educação; nesse período, as primeiras começaram a introduzir discussões voltadas às crianças pequenas em disciplinas como Pedagogia, por meio da influência dos estudos da área da Sociologia, sobretudo da Psicologia e da Saúde (Puericultura). Esses novos conhecimentos passaram a constituir o currículo de formação das professoras formadas na Escola Normal. (KUHLMANN JR., 1998; 2005).

Moysés Kuhlmann Jr. (1998, 2002) afirma que, mesmo seguindo os parâmetros de formação da Escola Normal, na implementação dos jardins-de-infância buscaram-se subsídios teóricos para o desenvolvimento de um trabalho de cunho pedagógico. O uso do termo “pedagógico” se tornou-se importante referência, “como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas das grandes cidades”, comenta o autor.

³⁶Kuhlmann (1998, p. 82) localiza a primeira creche no Brasil, a Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), instalada em 1899 e destinada a filhos de operários. Localiza também o primeiro jardim-de-infância privado, o Colégio Menezes Vieira, de orientação froebeliana, inaugurado em 1875, no Rio de Janeiro; em 1877, o da Escola Americana, em São Paulo. No setor público, em 1896, em São Paulo, o Jardim-de-Infância Caetano de Campos, anexo à Escola Normal, que, mesmo público, atendia as crianças da elite.

Portanto, o termo cunhou uma característica à docência nessas instituições, mesmo sendo muito próxima ao trabalho escolar, desenvolvido pelo já tradicional ensino primário. O pedagógico como novidade para as instituições de crianças pequenas encontrou ressonância na experiência alemã e depois na versão norte-americana, respaldadas nos pressupostos froebelianos. Tal tendência pedagógica foi consagrada como um modelo profícuo de docência para o atendimento das crianças dos quatro aos seis anos de idade no Brasil³⁷.

Em relação ao consenso sobre as indicações pedagógicas de Froebel, pode-se dizer, pelas evidências históricas, que estava correlacionado ao fato dessas orientações educacionais centrarem-se na dimensão religiosa. Para Sônia Kramer (1991, p.25), a pedagogia de Froebel se identifica com o próprio surgimento da educação infantil. Alessandra Arce (2002) analisa que o fato de Froebel sugerir e eleger a mulher como educadora nata colocou sua pedagogia em consenso com os princípios da educação infantil. Para Froebel, a mulher-mãe, possuindo naturalmente os atributos necessários a uma educadora, só precisaria que estes fossem despertados no fazer educativo. É por essa razão que “a escola para as crianças menores de seis anos torna-se um jardim e a professora a jardineira de crianças”. (ARCE, 2002, p. 43)³⁸.

Os estudos de Tizuco Kishimoto (1995) e Ana Lúcia Faria (2005) apontam que a proposta pedagógica froebeliana foi uma das principais tendências a subsidiar os fundamentos pedagógicos que orientaram as práticas educacionais dirigidas às crianças pequenas, influenciando o pensamento pedagógico de diversos países à época de sua origem (1840). Ana Lúcia Faria, analisando o caso da Itália, diz que apesar das tendências froebelianas terem sido bastante criticadas, os “dons”³⁹ sugeridos por Froebel em sua proposta pedagógica foram muito utilizados naquele país. Já Tizuco Kshimoto, pesquisando os jardins-de-infância no

³⁷Apesar dos problemas encontrados em seu país de origem (Alemanha), os *Kindergartens* se espalharam por todo o mundo ocidental, encontrando seu maior desenvolvimento nos Estados Unidos. Segundo Khulmann Jr. (1998), os jardins-de-infância inspirados nos *kindergartens* contaram com o apoio de reformadores como J. Dewey e Stanley Hall, apesar de estes também fazerem algumas críticas, como as direcionadas aos que pediam o relaxamento das rotinas rígidas de Froebel em favor dos jogos pelos quais se ensinasse as habilidades de viver em comunidade.

³⁸Alessandra Arce (2002, p. 66-67) nos explica que Froebel fundou seu primeiro jardim-de-infância (*Kindergarten*) em 1840, na cidade de Blankenburg e durante vários meses procurou um nome que se adequasse a esse estabelecimento que não contivesse a palavra “escola” (...). Seu propósito residia em guiar, orientar e cultivar nas crianças sua tendência divina, sua essência humana pelo jogo, por meio de ocupações e de atividades livres, tal como Deus fez com as plantas.

³⁹Os “dons” são brinquedos, materiais educativos, criados por Froebel como forma de desenvolver a criança brincando. A educação deveria se alicerçar na “unidade vital” – que compunha a tríade homem, Deus e natureza – e nos processos de exteriorização e interiorização. (ARCE, 2002)

Japão, revela que as ideias de Froebel influenciaram significativamente as práticas educacionais direcionadas às crianças japonesas.

Khulmann Jr. (1998), reunindo alguns aspectos históricos da rotina nos jardins-de-infância, tomando como exemplo para sua análise o jardim-de-infância Caetano de Campos, em São Paulo, assevera que a aproximação ao trabalho desenvolvido pelas professoras, permite evidenciar muitos elementos significativos do que experienciavam cotidianamente as crianças, o que nos possibilita também compreender como a docência era pensada e exercida pelos professores nessas instituições. Salienta o excessivo controle exercido sobre as crianças, que permaneciam o tempo todo sob a vigilância dos professores. Havia uma divisão das atividades nas quatro horas em que as crianças estavam na instituição. O professor organizava o trabalho docente em vinte momentos diferentes, com até quinze minutos de duração cada. A docência desdobrava-se em múltiplas atividades, fruto de uma intensa programação pela qual se queria demonstrar que o trabalho da professora de crianças pequenas não era menor do que o das colegas das escolas primárias. No entanto, se as atividades pedagógicas ganhavam tal dimensão e valorização, o mesmo não ocorria com os afazeres cotidianos. Ainda sobre o trabalho docente exercido com as crianças pequenas, Khulmann Jr (1998) acrescenta:

No jardim-de-infância Caetano de Campos, [a docência] em todas as turmas assemelhava-se, existindo uma certa continuidade das atividades pedagógicas. As professoras executavam cinco modalidades de atividades com as crianças: as atividades cotidianas (os rituais)⁴⁰, a linguagem, as atividades físicas, os dons e as atividades expressivas. Nos dois últimos períodos (5 e 6 anos) os professores ampliavam o tempo dedicado às atividades cognitivas. (...) utilizavam exercícios de formação de palavras com letras impressas e exercício de cálculo com cubinhos. (IDEM, 1998, p. 126-127).

Constata-se que desde sua gênese a docência na educação infantil foi desenvolvida sob a noção que desenfreadamente investia na idéia de uma escolarização precoce das crianças pequenas. Vê-se que se apregoava nos jardins-de-infância uma docência com caráter escolarizante voltado à adaptação, controle, disciplinamento e preparatório dos anos posteriores. Uma idéia de prática docente que para se afirmar como educacional precisaria desenvolver-se nos mesmos parâmetros do que se fazia na escola primária. Algumas das propostas de trabalho mostravam-se como recursos didáticos fundamentais, tais como a

⁴⁰Nas atividades cotidianas ou momentos de rituais, faziam parte a entrada (com canto e saudações); o repouso; o recreio; os pensamentos, méritos e cantos de despedida; e a saída.

decomposição do todo em partes, as possibilidades construtivas a partir de elementos simples, e o reconhecimento, sem preconceitos, do valor da repetição e da memorização de conteúdos, julgando-se, com isso, desenvolver a criatividade. As propostas de docência para os jardins-de-infância reconheciam, inequivocamente, a especificidade de uma forma educacional escolar, para a criança que se encontrava em uma idade anterior à escolar. E a ênfase do trabalho docente, como aqui já observamos, recaía sobre as atividades chamadas “pedagógicas”.

Em relação ao fato de o trabalho com as crianças em creches e jardins-de-infância ser desenvolvido por mulheres, Khulmann Jr. (1998) entende que isso significou, sem dúvida nenhuma, a passagem da mulher e do seu trabalho do âmbito privado para o público. O autor assevera que:

Embora carregado de ambiguidades, o deslocamento espacial da ação da mulher auxiliou na construção de um novo papel histórico para ela e garantiu um espaço de profissionalização, o magistério, e disto advieram muitos efeitos como: ocupação de poder, liberdade econômica, etc. (IDEM, 1998, p.116).

Lívia Fraga Vieira (1988) assinala que em relação ao trabalho desenvolvido nas creches, até meados de 1960, não havia programas de ampliação nessa área propostos pelo Estado, mesmo que já tivessem sido criados o Departamento da Criança em 1919, e, mais tarde, o Departamento Nacional da Criança – DNCr –, em 1940, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde (MES). Por parte do Estado localizam-se ações indiretas na área de creches em parceria (uma espécie de associação) com instituições particulares de caráter filantrópico, leigo ou confessional, sendo muito mais objeto de propostas de higienistas do que de educadores. Criaram-se programas denominados “não formais”, “alternativos” e “não institucionais”. Mesmo com a implantação do DNCr, o foco do atendimento, segundo os estudos de Vieira (1988, p. 04), continuou sendo:

A luta contra a mortalidade infantil e a educação das mães e responsáveis pelas instituições de cuidado à criança pequena nos preceitos da puericultura. (...) No DNCr, onde predominava o projeto higienista, as creches eram defendidas como elemento da puericultura social, único estabelecimento capaz de combater eficazmente o comércio da criadeira⁴¹. (IDEM, 1988, p.04).

⁴¹(...) criadeira ou tomadeira de conta, mulher do povo que tomava a seu cuidado crianças para criar. Pelas suas condições de vida, pelos seus hábitos incorretos adotados no cuidado das crianças, pela sua índole e caráter, a

Os estudos dessa autora têm evidenciado que, no decorrer de três décadas situadas entre 1940 e 1970, a política de atendimento à maternidade e à infância, definida como modelo de educação compensatória, passando por diferentes formas de conceber a educação em creches, desenvolveu uma noção de atendimento às crianças pequenas como instrumento de luta contra a mortalidade infantil, e como instrumento social de combate à pobreza (VIEIRA, 1986; 1988). Como consequência dessa concepção, as orientações às mães que estavam trabalhando nas creches advinham de médicos puericultores, enfermeiros, sanitaristas e assistentes sociais. As mães trabalhadoras, prestando um atendimento sob os preceitos da higiene e cuidado infantil, tinham a função de educar e não instruir, zelando pela saúde e proteção da criança, providenciando alimentação e repouso adequados. As trabalhadoras não tinham acesso a material pedagógico e mesmo os ambientes educacionais eram pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis.

Em relação ao exercício da docência nos jardins-de-infância, que mais tarde passaram a ser chamados de pré-escolas, a educação foi desenvolvida por um “corpo docente que deveria equivaler, na sua formação, atuação e remuneração, ao da escola primária” (ROSEMBERG, 1992, p. 25). As professoras não recebiam uma formação pedagógica específica à função educativa das crianças pequenas. Pode-se dizer que a concepção de docência, mesmo após a elaboração das Diretrizes do Ministério da Educação, veiculava “a imagem do profissional para a educação infantil por intermédio da mulher ‘naturalmente’ educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento de uma formação profissional específica” (ARCE, 2001, p.182). Para Tizuko Kishimoto (1988), a profissional de educação infantil devia possuir um perfil de jardineira dos tempos froebelianos da qual se exigia apenas “ser mocinha, bonita, alegre e gostar de crianças”.

Nesse particular, talvez muito pouco se tenha avançado da década de 1970 para cá, de acordo com o que mostram estudos recentes. Nancy Alves (2002), por exemplo, desenvolvendo análises sobre os significados e sentidos do exercício da docência de professoras de educação infantil do Estado de Goiás, evidenciou que paradoxos e

criadeira era vista como uma das principais responsáveis pela elevada mortalidade infantil (VIEIRA, 1988, p. 04).

ambiguidades em relação à docência na educação infantil se fazem ainda fortemente presentes no momento atual. A autora apreendeu das docentes em pleno exercício da profissão indicativos de concepções reveladoras dessas ambiguidades que situam a docência com as crianças pequenas entre a vocação e o profissionalismo. Isso porque, ao mesmo tempo em que as docentes ressaltavam a importância da formação para o desenvolvimento da profissão, a pesquisadora constatou que o que prevalecia no exercício da docência era a dimensão materna, o senso comum, o conhecimento tácito e, sobretudo, a afetividade como vocação. Esses aspectos foram revelados como “fonte” de apoio, as matizes do pensar e do agir da docência no desenrolar das atividades cotidianas.

Em pesquisa recente, Marineide Gomes (2009) também analisa que há oscilação, no caso da pré-escola, entre a tentativa de reprodução da escola formal obrigatória, com horários, rituais, demarcações temporais, ou seja, um entendimento do educar como sinônimo de escolarizar e instruir, e a predominância dos cuidados, da proteção e guarda, no caso da creche. Esta parece ser a regra na realidade dos dois tipos de instituições infantis, para além da leitura das reais necessidades das crianças bem pequenas e pequenas.

O ponto de inflexão ou mesmo o *boom* da área foi o final da década de 1970 e início da década de 1980, quando a UNESCO e o UNICEF estabeleceram acordos de cooperação entre si, realizando algumas ações conjuntas para orientar a expansão da educação infantil nos países subdesenvolvidos, divulgando-as por meio de publicações e seminários em diversas línguas. Todavia, analisando esse período, Fúlvia Rosenberg (2002) frisa que tais acordos não tiveram consequências significativas para pensar em uma educação infantil promissora em termos de políticas públicas, tanto no que diz respeito à formação profissional, como para a melhoria da atuação pedagógica para o trabalho com as crianças. Para a autora,

Apesar da variedade, os ingredientes básicos foram selecionados dentro dos custos, ou melhor, do parco investimento público na linha de chegada: educadores(as) ou professores(as) leigos(as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a EI; improvisação, também, de material pedagógico, ou sua escassez, como brinquedos, livros, papéis e tinta. Enfim, a educação infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata. (IDEM, 2002, p. 35).

Para agravar a situação, as concepções subjacentes a esses e a outros programas que se seguiram, foram originando práticas marcadas por forte ambiguidade entre a função

materna e a função docente, e, conseqüentemente, uma relação conflituosa entre essas duas funções (CERISARA, 1996; ÁVILA, 2002; ALVES, 2002). Ressalto que esse conflito também foi identificado neste estudo e será analisado nos capítulos subsequentes. Acresce-se a indefinição da identidade profissional vivida pelas professoras atuantes nas creches, ocasionada pelo desenvolvimento de um trabalho educacional direcionado à compensação das carências das populações pobres, e nas pré-escolas um trabalho educacional escolar voltado à preparação para o Ensino Fundamental, cujas profissionais deveriam reproduzir a “cultura da escolarização”, como define Tizuko Kishimoto (1988). Ainda em relação a esse período, conforme as análises de Livia Vieira (1988):

Se, para as creches, o profissional requerido vinha das áreas da saúde e da assistência, para os jardins de infância, o profissional era o professor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (ou irmãs de caridade), contando com educadoras leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. Nos jardins de infância, eram os professores (mas, sobretudo, as professoras normalistas) os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos. (IDEM, 1988, p. 33).

Na década que se segue (1980-1990), o Projeto Casulo, implementado em 1977 pela Legião Brasileira de Assistência – LBA –, propunha-se ampliar ao máximo o atendimento da criança pequena com um custo mínimo, estimulando a participação - no mínimo equivocada - da comunidade, o que certamente prejudicou discussões e ações efetivas para a profissionalização e a efetivação de uma proposta de docência especializada para a área⁴².

Moysés Kuhlmann Jr. (1998) vem aprofundando e defendendo a interpretação histórica segundo a qual as creches como instituições com funções assistencialistas também foram concebidas e difundidas como instituições educacionais. A interpretação do autor invalida a ideia de que as creches precisariam deixar de ser assistenciais para se transformarem em educacionais. Na interpretação do autor, essa ideia fragilizou as propostas

⁴²Segundo Vieira (1986, p.273-274), a LBA surgiu em 1942 com objetivo de “[...] amparar as famílias dos convocados, durante os agravos trazidos pela entrada do Brasil na II Guerra Mundial”, consolidando-se como instituição responsável pela assistência. Do final da década de 1960 até aproximadamente 1975, a LBA atuou na recuperação nutricional de crianças por meio das Unidades de Proteção ao Pré-Escolar (UPPEs), passando a vincular-se, em 1977, ao Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), ano em que sua atuação expressiva na educação das crianças de zero a seis anos ocorre, na esfera nacional, por meio do citado Projeto Casulo. Viabilizado por meio da prática continuísta da LBA de repasse de recursos financeiros para entidades sociais particulares ou para órgãos públicos executarem projetos de assistência, o fato novo desse projeto era sua caracterização como programa nacional”(VIEIRA, 1986, p. 274).

direcionadas à educação das crianças, pois se generalizou um pensamento segundo o qual os programas de atendimento às crianças nas creches, anteriores aos prescritos pela LDBEN de 1996, não apresentavam um caráter educacional. Essa caracterização na possível idealização da cisão entre assistência e educação parece explicar bem o que teria acontecido na trajetória do atendimento às crianças bem pequenas.

Fúlvia Rosemberg (1984), em pesquisa sobre os programas de creches mantidas durante os governos militares no Brasil, demonstrou serem eles tributários da concepção ideológica da época, ou seja, orientados para a educação da população mais pauperizada, buscando antes perpetuar sua submissão do que promover sua emancipação. Para Livia Vieira (1986), a educação da criança pequena em espaços coletivos expandiu-se na esteira da política de expansão de creches, tendo prevalecido um modelo de baixo custo, o qual não previa professores com formação especializada para exercerem a docência e nem espaço apropriado com condições dignas de atendimento. A expansão estava ligada ao projeto de “creches domiciliares” com a presença das “mães crecheiras” para exercerem o trabalho com crianças pequenas⁴³. A pesquisa de Alessandra Arce (1997) também confirma as análises de Fúlvia Rosemberg (1984) e Livia Vieira (1989). Arce, em um estudo específico sobre a educação das crianças menores de seis anos no Brasil, caracteriza a área, o trabalho desenvolvido e a escolha dos profissionais com as seguintes definições:

Utilização de espaços ociosos ou cedidos por outras instituições, uso de pessoal voluntário, cujo critério primordial para seleção é a boa vontade, são fatores que marcarão profundamente a Educação Infantil no Brasil nas décadas de 70 e 80. Trabalho voluntário será a tônica dos discursos direcionados ao profissional que deverá atuar com crianças menores de seis anos, terminando, desse modo, por caracterizar a sua não-profissionalização. (ARCE, 1997, p. 176).

No final da década de 1980, os movimentos de reivindicação de políticas sociais em prol das populações economicamente desfavorecidas aumentaram consideravelmente. Os movimentos femininos, sindicais e acadêmicos, impulsionaram intensas manifestações pela

⁴³Denominadas creches comunitárias que foram incentivadas pelo Unicef a partir de 1979, expandiram-se na década de 1980 com os movimentos sociais e, atendendo o dispositivo legal, passaram a vincular-se, a partir de 2002, às Secretarias Municipais de Educação. A política de conveniamento que se originou nesse período continuou em desenvolvimento até os dias atuais. A maioria dos responsáveis das crianças são mães que trabalham em período integral, e estas encontram, nas creches conveniadas, um lugar que acolhe seus filhos de acordo com suas necessidades de horário. Portanto, a procura por essas unidades de Educação Infantil decorre de estas serem “uma solução” para as famílias e não “uma opção”. Para compreender o surgimento das creches comunitárias, sigiro a leitura de Rosemberg (1992) e Vieira (1986).

conquista dos direitos sociais de cunho popular. Entre essas manifestações, destacou-se a “luta por creches”, pelos “direitos das crianças” e pela “formação profissional qualificada ao professor de educação infantil”. Atreladas a esses movimentos estavam as reivindicações pela participação do Estado na criação de creches e pré-escolas públicas⁴⁴. Concomitantemente a esses movimentos, vicejou entre algumas camadas da sociedade a consciência da necessidade de mudanças nas propostas e formas de educação das crianças de zero a seis anos, da melhoria das condições de trabalho das mulheres em creches e pré-escolas públicas, o que na época ocasionou forte interferência na forma de atuação das profissionais nessas instituições. Às lutas pela conquista desses direitos juntam-se também as reivindicações pela expansão desse tipo de instituição, tendo como símbolo concreto o movimento em prol da especificidade da docência com crianças pequenas.

Cabe lembrar que em meados da década de 1970, o parecer nº 1600/1975 do Conselho Federal de Educação, regulamentou a formação do professor da pré-escola no curso de magistério de 2º grau acrescentando mais uma série aos três anos de formação do magistério. Um ano a mais na formação das professoras primárias as habilitaria ao exercício da docência com crianças bem pequenas e pequenas. Esse fato demonstra que nasce no Brasil, já na década de 1970, o reconhecimento da diferença da docente que atuará em creches e pré-escolas em relação às demais docentes. Pode-se dizer que se consolida no final dessa década e durante toda a década seguinte um movimento crítico em prol de mudanças na forma de exercer a docência com as crianças de zero a seis anos.

Pode-se citar ainda como marco importante do reconhecimento da especificidade da docência na educação infantil, a conquista, em 1981, da criação do GT07 na Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED). Denominado Grupo de Trabalho sobre Educação Pré-Escolar, esse grupo reuniu as primeiras pesquisas sobre temas diversos relacionados à educação infantil, consolidando-se como um fórum de pesquisas na área a partir da década de 1990. Os estudos apresentados nas reuniões refletiam as problemáticas emergentes da época, também eram temas recorrentes a formação profissional e a docência a

⁴⁴Os dispositivos legais de 1932 (Decreto nº 21417-A) e de 1943 (Consolidação das Leis Trabalhistas), que trazem referências sobre as creches em locais de trabalho, mantiveram-se no campo do paternalismo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 1971 atribui ao Estado o papel de velar para que os sistemas de ensino, diretamente ou por meio de convênio, ofereçam convenientemente atendimento em jardins-de-infância ou similares para menores de sete anos e, portanto, não caracteriza a responsabilidade do Estado com a educação das crianças de zero a seis anos.

ser desenvolvida com as crianças nas instituições, porém, o que acontecia no “interior” das instituições era pouco estudado (ROCHA, 1999, p.87). Uma das questões privilegiadas nas discussões era o respeito aos direitos das crianças. Foi um período em que se defendeu o direito das crianças à creche e não mais apenas como um direito da mãe trabalhadora, o que logo se tornou critério para pensar em um trabalho educacional específico para a educação infantil. Considerada como fundamental para um novo perfil docente, essa temática materializou-se em inúmeras políticas públicas educacionais para a área.

Ainda com base nos estudos de Eloisa Rocha (1999), pode-se afirmar que no campo da pesquisa é apenas no limiar da década de 1990 que a educação infantil passou de uma preocupação vinculada aos movimentos sociais para o campo de propostas educacionais. Localiza-se significativa preocupação também com a temática do exercício da docência. Com isso, revela-se que no Brasil o debate em torno da especificidade da docência no que se refere à educação das crianças de zero a seis anos é uma elaboração recente que aflorou nos últimos vinte anos. Entretanto, como veremos em todo o texto desta tese, pode-se considerar que a especificidade da docência ainda se encontra em processo de constituição e consolidação. Na mesma direção tem-se ainda que ampliar o debate no intuito de superar o caráter assistencial e caritativo no que tange à função educacional, formação dos professores e as formas de atendimento. Nota-se que a função educativa e pedagógica da docência ainda não tomou formas definidas em seu papel social e profissional.

Eloisa Rocha (1999, p. 93), em seu importante levantamento sobre as pesquisas apresentadas nos principais congressos brasileiros de 1990 a 1996, evidenciou um considerável conjunto de atividades pedagógicas que, gradativamente, iam sendo indicadas como eficazes ou adequadas ao desenvolvimento da docência com crianças bem pequenas e pequenas. A autora lista-os da seguinte forma: valorização do jogo e da exploração do espaço; favorecimento das interações criança-criança pela estruturação e diversificação de objetos e do espaço; exploração de situações significativas; as interações com os adultos; a vida em grupo e a incorporação do folclore e dos jogos tradicionais bem como da literatura infantil, associados a um conjunto de atividades de expressão que possibilitem a representação, as manifestações das crianças e de sua cultura.

Entre os resultados das pesquisas selecionadas, a autora destaca a precoce incorporação, por parte das crianças, de uma visão de escola como um lugar de

desvalorização pessoal, onde prevalece a autoridade e o controle do professor. Daí a necessidade de consolidar práticas que respeitem os direitos das crianças e as especificidades infantis.

Por sua vez, Ana Lúcia Goulart de Faria (2005) conclui que os professores que cursaram o magistério ou pedagogia tiveram um conteúdo deficitário no que se refere à educação da criança de zero a seis anos. O que esses cursos de formação enfatizam é o conhecimento voltado à educação da criança com mais de seis anos e o como ensinar os conteúdos no anos iniciais do ensino fundamental. Obviamente, isso repercute negativamente na prática da docência na educação infantil, o que requer mudanças no enfoque das questões pertinentes à área. Segundo a autora:

Embora ainda hoje tenhamos na creche resquícios da enfermagem, no trato com os bebês (...) e tenhamos fortemente a escola na educação das crianças maiores (...). O que deve ser focado é a construção de uma pedagogia da educação infantil fundamentalmente não-escolar, que incorpora as pesquisas de várias áreas do conhecimento e buscar conhecer a criança em ambientes coletivos, na produção das culturas infantis. (IDEM, 2005, p. 1016).

Nesse percurso da docência na educação infantil, diversos avanços podem ser identificados, embora acompanhados de alguns problemas até hoje ainda não totalmente solucionados. Entre esses avanços, destaca-se a crescente reivindicação do reconhecimento de sua especificidade, fortemente anunciada a partir da década de 1990.

Outra conquista foi a incorporação da expressão “cuidado e educação”, como consequência da divulgação, levada a efeito, nessa mesma década, pelas pesquisas e políticas públicas, que entendiam como fundamental o enfoque dessas duas dimensões no desenvolvimento da docência na educação infantil⁴⁵. Porém, se isto não ocorreu

⁴⁵Após a LDBEN/9394/1996, procedeu-se a uma extensa publicação de documentos legais direcionados à formação do professor da Educação Básica, bem como as definições da função docente. Podemos citar como os mais importantes: Referenciais para Formação de Professores (RFP) de 1998 e 2002, Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Parâmetros em Ação (PDPC), de 2002, Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), de 2005, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, de 2005, Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, de 2006, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e o de Valorização dos Profissionais (Fundeb), de 2007. Em relação aos documentos oficiais específicos direcionados à Educação Infantil pode-se citar: Política de Educação Infantil, de 1993, Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil, de 1994, Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças, de 1995, Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise, de 1996, Subsídios para credenciamento e

concretamente nas práticas dos professores, pelo menos no discurso acadêmico e nas propostas educacionais almejadas pelas políticas públicas passou a se fazer presente de maneira significativa, com a conquista de uma ampla legislação em relação à educação infantil. É nesse contexto que aparece a preocupação nacional e internacional com os direitos da criança, incluindo não apenas o direito ao acesso à creche, mas principalmente, o direito ao acolhimento e a um atendimento com qualidade (ROSEMBERG, 2002).

Pode-se dizer, sinteticamente, que o debate sobre a qualidade da educação infantil entrou em pauta na esfera nacional, porém foram desconsideradas as seguintes problemáticas, apontadas por Fúlvia Rosemberg (2006, p. 74): sua vinculação a órgãos de assistência; concepção dominante de programas de emergência para combater a pobreza; propagação via Unesco, Unicef e BM de modelos de educação infantil de baixo custo; utilização de “professoras leigas” sem formação profissional especializada na área. Porém, cabe lembrar, que foram os avanços na produção do conhecimento que permitiram uma melhor definição da atual função das instituições de educação infantil. É com base na consideração das especificidades de desenvolvimento da criança de zero a seis anos de idade que cuidado e educação são considerados como indissociáveis nessa fase da vida. Dimensões que passam a construir a especificidade da docência.

Nesses últimos anos, a educação infantil começou a “crescer e aparecer” (CAMPOS, 1994) caracterizando o exercício da docência com peculiaridades próprias à natureza e ao caráter das creches e pré-escolas. O “educar e cuidar” tornou-se um dos temas mais difundidos na área ou, pelo menos, apropriado como discurso por seus profissionais e pelas políticas públicas. Além de ser reconhecido como objetivo precípua da educação infantil foi tomado como justificativa da especificidade da docência desse campo, em contraposição ao que se faz no Ensino Fundamental (KRAMER, 2003; SAYÃO, 2005; CAMPOS, 1994).

Como irei analisar nos próximos capítulos, a “educação e cuidado”, como binômio indissociável e como princípio norteador da docência na educação infantil, representa uma possibilidade concreta de superar a dicotomia presente nos espaços escolares em relação à forma de atendimento das diferentes classes sociais e, sobretudo na forma de exercer a

funcionamento de instituições de Educação Infantil, de 1998. O entendimento desse contexto contribuirá na compreensão dos elementos que constituem o campo de mediações no qual nasce, cresce e se efetiva o reconhecimento das professoras de Educação Infantil no Brasil.

docência. Assim sendo, valho-me, neste trabalho, das indicações da área da educação infantil, por julgá-las condizentes com a necessidade de pensar e exercer a docência atentando para essas duas dimensões, ou seja, cuidado e educação. Do amplo leque de possibilidades de investigação que se abrem ao pesquisador dentro dessa temática, estreito o foco de atenção para as minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência, por entendê-las como parte integrante das atividades pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da educação infantil.

Finalmente, como fechamento do percurso histórico aqui apresentado, pode-se dizer que, atrelado à almejada construção da especificidade da docência nesse nível de educação, há o movimento de busca de formação especializada e de conquista da identidade do professor de educação infantil. Uma especificidade para a docência que vem sendo continuamente construída buscando, entre outros aspectos, enfatizar a educação e o cuidado como objeto único. Esta passa a ser a discussão rumo à construção de um novo perfil e de uma nova cultura docente para a educação infantil, afeta, assim, tanto às crianças que as frequentam como às profissionais que lá trabalham.

4 – “NÃO BASTA FAZER, É PRECISO OLHAR COM OLHOS LIVRES E BEM ABERTOS O QUE SE ESTÁ FAZENDO.”

4.1– Introdução

Neste capítulo analiso a complexidade do fazer-fazendo da docência na vida cotidiana, visto no âmbito geral do contexto educativo. Tenho estabelecido a prioridade de mostrar a falta de percepção e valorização de algumas professoras em relação às diferentes minúcias. Também tenho apontado que meus questionamentos não se direcionam somente às práticas por elas executadas, tampouco intenciono atribuir-lhes culpa por aquilo que, por alguma razão, deixam de fazer.

Assim, sublinho que ao trazer algumas questões referentes ao fato de as professoras escaparem dos afazeres ligados às rotinas rotineiras, situações que se repetiam e lhes causavam grande insatisfação por realizá-las, não pretendo afirmar que seja um processo descomprometido ou alienado, mesmo que em algumas situações tenha observado um certo descaso com o fazer-fazendo da docência no decurso da vida cotidiana. Esta é uma questão que resulta de um processo histórico, social e cultural, por isso desejo explicitá-lo neste estudo.

Como vimos no capítulo anterior, a oferta de educação direcionada à população mais pobre sempre esteve atrelada a soluções com alternativas de expansão rápida e barata (KUHLMANN JR. 1998; ROCHA, 1999; CORRÊA, 2003), sendo as condições de atendimento e a qualidade desses serviços extremamente discutíveis (ROSEMBERG, 1994; 2002)⁴⁶. Isso muitas vezes não é problematizado no interior das instituições educativas, bem como não é pensado nos cursos de formação de professores.

Do que pude extrair das narrativas orais e dos registros do diário de campo, ressalto a ausência de uma reflexão crítica e consciente acerca dos pressupostos, princípios e implicações que fundamentam as ações da vida cotidiana. Isso especialmente em relação à necessidade das professoras conseguirem apreender de modo mais crítico as condições de trabalho a que são submetidas e as suas consequências para si e para as crianças.

⁴⁶ Sobre o tema sugiro ver os textos de Fúlvia Rosemberg (1986; 1994; 2001; 2002).

Assim sendo, posso considerar que as práticas educativas hegemônicas na educação infantil, especialmente as ligadas ao assistencialismo, perpetuam-se tanto nas situações vividas no fazer-fazendo da docência como nas concepções filosóficas, psicológicas, sociológicas e pedagógicas, exercendo poder de sedução, seja de forma mais explícita ou implícita, dependendo dos diferentes momentos e situações da vida cotidiana.

Dessa forma, em minha pesquisa, mesmo que tenha a pretensão de apontar concepções equivocadas e inequívocas, com o intuito de visibilizar “o que se faz e como se faz” nas situações da vida cotidiana com um olhar atento às diferentes minúcias, assumo uma postura respeitosa para com as professoras, consciente das condições concretas que estas encontram para exercer a docência. Atento a essa questão recorro à autora italiana Anna Bondioli (2003), quando fala da importância de o pesquisador estabelecer um diálogo constante com os sujeitos pesquisados. Um diálogo que seja sustentado por um pacto de confiança entre ambas as partes. Com base nessa perspectiva, procurei me aproximar do coletivo de professoras desprovido de preconceitos, apostando na capacidade e na vontade delas de autoexaminar-se, com possibilidade de justificarem seu próprio fazer-fazendo e, ainda, permitir que eu tivesse o direito de falar sobre o que pouco a pouco observava e refletia das observações realizadas. Dessa forma, espero ir além de uma análise simplista e reducionista da realidade encontrada.

Fazer ecoar as vozes das professoras passou a ser um empreendimento recheado de desafios que me levou a muitas descobertas no percurso do trabalho de campo, pois percebi que este retrato do coletivo seria algo muito frutífero no intuito de compreender os pensamentos e o agir das professoras nos diferentes cenários individuais e coletivos da instituição educativa. Seguindo esse interesse, passei a problematizar o exercício da docência situada no fluxo do fazer-fazendo da vida cotidiana, minha busca foi primeiro construir uma visão global da docência do coletivo de professoras, pois não queria correr o risco de realizar uma análise individualizada da prática da professora Patrícia (foco da pesquisa, como já explicitar) e despojada da complexidade e da densidade que atravessa uma realidade social e cultural.

Muitas das narrativas orais das professoras as encarei como sendo uma forma de desabafo, pois a instituição não proporcionava momentos para que elas pudessem realizar trocas de experiências e conversas coletivas para a resolução dos problemas do dia a dia. Aos

poucos fui percebendo que as professoras viam em mim uma possibilidade de escuta, mas também, observei que elas sempre aguardavam que eu pronunciasse alguma palavra sobre as situações, especialmente por viver uma rotina rotineira com intensas repetições que também as consumiam e lhes causavam insatisfação por assim ter que viver e construir a profissão em seu percurso diário. Quando me mantinha em silêncio, as professoras não hesitavam em perguntar: *o que tu pensas sobre isto?* Elas exigiam-me um posicionamento, uma sugestão ou mesmo uma resposta para suas questões. Entendi que tal pressão correspondia ao fato de que na compreensão de muitas professoras, quem estuda ou faz pesquisa, tem respostas para os intensos desafios da vida cotidiana nas instituições educativas. Talvez também elas quisessem saber o que eu pensava sobre o exercício da docência delas, pois percebiam que, de certa forma, estavam sendo analisadas.

Em Portugal, Teresa Vasconcelos (1997, p. 33), pesquisando a prática da docência na Educação Infantil, observou que “(...) de todos os professores, as educadoras de infância são aquelas a quem a sociedade reconhece menos poder e, conseqüentemente, aquelas cujas vozes têm sido menos escutadas”. Possivelmente a vontade das professoras de falar sobre a prática da docência em seu cotidiano esteja atrelada ao fato constatado pela referida autora. Considero que essa análise também vale para as professoras brasileiras. Sendo assim, é legítimo afirmar a necessidade de que as peculiaridades e singularidades da docência na educação infantil sejam conhecidas a partir das narrativas discursivas das professoras para que estas possam se ver como sujeitos constituidores de suas próprias práticas.

4.2 – O fazer-fazendo da docência: as repetições nas rotinas, as lamentações e as experiências desperdiçadas

4.3 – “Mas, no cotidiano tudo se repete dia após dia, igualzinho”: das repetições nas rotinas diárias

Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo. (JOÃO GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 71).

Busquei, com base nas primeiras observações, primeiros registros e fotografias fixar minha atenção para o sentido das rotinas construídas nas ações cotidianas pelas professoras. Com um olhar voltado para problematizar o que aparentemente era realizado com naturalidade pela maioria das professoras, passei a querer compreender a complexidade das diferentes minúcias da vida cotidiana na prática da docência. Dessa forma, foi possível observar e perceber os aspectos imbricados com as rotinas no dia a dia da vida coletiva na instituição educativa. Esse procedimento permeou toda a faina do meu olhar e da minha escuta no meu percurso de pesquisador.

A escolha foi observar a lógica do fazer-fazendo da docência no espaço-tempo da instituição educativa, para desvendar o que aparecia oculto nas narrativas das professoras ou o que essa naturalização na repetição das rotinas poderia esconder e encobrir. As narrativas escritas da professora Patrícia guiaram minhas análises, muitas das categorias apresentadas nessas análises nasceram de suas reflexões. Com isto, me propus a pensar a prática da docência em seu processo do fazer-fazendo, na construção da vida coletiva que perpassa pelas ações cotidianas.

A professora Patrícia visualiza e menciona criticamente o excesso de repetições nas rotinas diárias:

Vejo que muitas professoras legitimam uma rotina engessada e se escondem atrás dela para justificar o que não fazem e acabam camuflando a falta de

clareza sobre as especificidades da Educação Infantil. (Narrativa escrita, professora Patrícia, dezembro de 2010).

Não basta fazer, é preciso olhar com olhos livres e bem abertos o que se está fazendo (...). Falta-nos desenvolver empatia no vivenciamento com as coisas do dia a dia (...). (Narrativa escrita, professora Patrícia, abril de 2010).

As rotinas inerentes à prática da docência na educação infantil acabavam se tornando desvalorizadas no decorrer da vida cotidiana, percebidas pelas professoras como componentes que dificultavam o exercício da profissão. Tais afazeres eram elevados a um patamar que os simplificavam e os reduziam quase sempre a uma repetição irrefletida e acrítica, obedecendo muitas vezes a um ritmo de vida frenética e preenchida por rotinas, interiorizadas, naturalizadas e instituídas⁴⁷. Isto aparece como um dado natural no fazer-fazendo da docência. Talvez por isso muitas das professoras dissessem constantemente: - *No cotidiano tudo se repete dia após dia, de maneira igualzinha.* (Diário de Campo, 2010). Essa era uma frase proferida pela maioria das professoras, afirmadora da necessidade de problematizar “as rotinas sob a forma de vida cotidiana” (BARBOSA, 2001), tema que desenvolverei neste estudo.

Os aspectos repetitivos das rotinas se davam por diferentes momentos que se intercruzavam no dia a dia, tais como: entrada, alimentação, higiene, sala de referência, sono, parque, atividade dirigida e outros. Quando tais momentos não são experimentados como um valor a ser construído no percurso da vida cotidiana, eles passam a ser vividos sem a exigência de um pensamento, uma organização, um planejamento ou com uma sistematização prévia. Talvez por isso a professora Patrícia tenha anunciado em sua narrativa: *Não basta fazer, é preciso olhar com olhos livres e bem abertos o que se está fazendo*, afirmativa que

⁴⁷Faço referência à pesquisa de Kátia Regina Ramos (1998), que desenvolveu um estudo pioneiro sobre a interferência da rotina nas práticas das professoras de Educação Infantil na cidade de Porto Alegre. A autora busca as análises do argentino Gregório Barenblitt (1992) para dizer que o instituído apresenta força no cotidiano da instituição educativa. Para ele, essas são forças produtivas de códigos institucionais. O instituído é o efeito da atividade instituinte. O instituinte transmite uma característica dinâmica, porém o instituído transmite uma característica estática e congelada.

escolhi para intitular este capítulo e que me impulsionou a olhar para as minúcias da vida cotidiana por meio das repetições das rotinas.

Compreendo, com base na abordagem italiana de educação infantil, a noção de prática da docência integrada a todos os momentos das rotinas com as crianças, sem distinção de importância entre eles, o que necessariamente deveria incluir a atenção das professoras a todos os aspectos da vida cotidiana. A base da pedagogia italiana para a educação infantil iniciou-se na década de 1960 quando vários municípios da região norte do país implementaram suas creches. Estarei aqui me referindo mais particularmente as experiências da região de Reggio Emilia que apresenta como fundamento os relacionamentos e a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo das crianças⁴⁸. Seus idealizadores reconhecem ser esta uma tarefa difícil e desafiadora. Ainda argumentam que para avançar nas práticas cotidianas “é importante tentar observar dentro de nós mesmos e encontrar inspirações a partir das coisas que fazemos” (MALAGUZZI, 1999, p.83). Isso me inspira a atuar não só como agente, mas como um interprete das ações da vida cotidiana em suas diferentes minúcias, validando a prática das professoras, com o objetivo de buscar a valorização das rotinas diárias, especialmente as que se repetem. Ou seja, proponho-me a repensar o fazer-fazendo da docência, o que poderá servir de matéria-prima para as professoras discutirem e debaterem sobre a sua própria prática educacional-pedagógica.

Nessa direção, posso citar o trabalho de Patrizia Ghedini (1994) que, analisando os momentos de rotinas em escolas italianas, afirma:

Os momentos de rotinas, como refeições ou higiene pessoal, muitas vezes considerados como tendo pouca importância, permitem-nos estabelecer relacionamentos que oferecem às crianças possibilidades de compreender, aprender, analisar, reconhecer e recordar. Tudo depende da forma como os adultos se relacionam com esses afazeres cotidianos. Esta é uma variável para (re)pensar a docência nos estudos de uma pedagogia para a educação da infância. (IDEM, 1994, p. 201).

⁴⁸ Cabe esclarecer que foge do escopo deste trabalho desenvolver um estudo que se inspire e fundamente nos pressupostos dessa perspectiva. Porém, vale ressaltar, muitas das pesquisas brasileiras citadas aqui e que discutem a função e o papel do docente na educação infantil assentam sua base teórica nessa abordagem. Para um aprofundamento de tal abordagem indico os trabalhos de ONGARI & MOLINA, 2003; BECCHI & BONDIOLI, 2003; BONDIOLI & MANTOVANI, 1998; RINALD, 1999; 2002; DALHBERG, MOSS & PENCE, 2003; EDWARDS, 1999; EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 1999; GANDINI & EDWARDS, 2002.

Barbara Ongari e Paola Molina (2003, p. 73-74), na busca de construir uma identidade para as educadoras italianas de creche, enfatizam que as educadoras, muitas vezes, adiam a reflexão sobre as ações do dia a dia, exatamente por estarem muito envolvidas em várias outras questões de um cotidiano que reduz suas tarefas ao cumprimento de uma rotina monótona, repetitiva e cansativa. Para os italianos as rotinas se relacionam aos momentos dos afazeres da docência que se repetem dia após dia. Diferentemente, considerarei como rotinas todas as ações do fazer-fazendo da docência que fazem acontecer a vida cotidiana na instituição educativa, principalmente as ações ligadas às diferentes minúcias.

Algumas pesquisas no campo da educação infantil⁴⁹ já questionam a demasiada repetição dos momentos vividos pelas rotinas, as críticas são direcionadas às práticas docentes quase sempre realizadas sob uma perspectiva adultocêntrica, em razão da qual as crianças não são chamadas para participar, não tendo vez e nem voz nesse cotidiano. O adultocentrismo que critico diz respeito ao que leva às professoras a obscurecer, silenciar, adormecer, regular e negar a condição de existência das crianças, especialmente em sua pluralidade cultural e existencial, preocupação que também estará presente em minhas análises.

Maria Carmem Barbosa (2001) nos ajuda a pensar que há necessidade de construir um cotidiano voltado às práticas e às ações de cada dia, prestando atenção nos motivos pelos quais se fazem as coisas de um jeito e não de outro, para poder criar contrapoderes, mudar a vida, isto é, transformar a rotina em vida cotidiana.

A fala abaixo da professora Dinora nos dá uma ideia do quanto ainda precisamos avançar para operar essa transformação:

A gente tem que ir dando conta de todas as tarefas do cotidiano, não dá nem para pensar. Eu acho que nem percebemos o que acontece nestes momentos, né. E isto não é uma coisa da docência muito pensada, falada e comentada no CEI, nós apenas vamos fazendo as coisas do cotidiano e, eu também ajo assim. (Narrativa oral, Professora Dinora, março de 2010).

⁴⁹ No Brasil, as teses de doutoramento de Faria (1999), Cerisara (1996), Rocha (1999), Barbosa (2001) e Sayão (2005), que discutem os pressupostos da abordagem italiana de educação infantil, bem como os inúmeros artigos que se sucederam após a divulgação dessas teses, são primordiais e de leitura obrigatória para se pensar em uma especificidade para a pedagogia da educação infantil brasileira. No transcorrer de minhas análises essa produção aparece em diversos momentos.

Como podemos verificar, as próprias professoras trazem no bojo da prática da docência reflexões sobre a vida cotidiana no CEI. Para elas os afazeres das rotinas eram levados a efeito no intuito de *dar conta* das inúmeras ações do dia a dia, voltando-se somente ao cumprimento dessas tarefas que se repetiam diariamente. A professora Dinora quando relata que *a gente tem que ir dando conta de todas as tarefas do cotidiano, não dá nem para pensar* está se referindo ao fato de não se pensar sobre os momentos em que se está desenvolvendo as ações que se repetem nas rotinas. Proponho então pensar nos momentos do fazer-fazendo para poder estruturar a prática da docência.

Constato que para as professoras as rotinas na instituição não variam muito, pois vivem o cotidiano sem prestar a atenção aos seus diferentes momentos. Talvez as práticas na educação infantil estejam demasiadamente presas aos modelos que conformam a vida cotidiana. Isso é visível nas diversas narrativas discursivas, entre as quais destaco:

A rotina da instituição não varia muito. Até porque temos que ter hora para tudo na rotina. Tem a hora da entrada, de lanche, almoço, troca das crianças. É preciso manter a rotina desses afazeres cotidianos. Isto é sempre igual mesmo, todos os dias. Nem sei se daria para fazer diferente, eu prefiro seguir um padrão, pois assim sei que vou dar conta de tudo. (Narrativa oral, professora Eli, março de 2010).

As ações nas rotinas que se repetiam, contribuía para as professoras perderem gradativamente o entusiasmo e o encantamento pela docência. Percebi que as ações praticadas no dia a dia eram destituídas de sentido e significado, isso tanto em relação aos interesses e às expectativas das crianças, como às próprias expectativas do coletivo de professoras quanto ao que se faz e refaz cotidianamente no CEI. Posso dizer que a complexidade da vida era reduzida a um fazer-fazendo sem uma reflexão do que sejam as especificidades da prática da docência na educação infantil. Isso também colaborava para a projeção de uma imagem depreciativa das rotinas.

Diante do exposto, é fundamental considerar os espaços-tempos e atividades, entre outras dimensões, onde se move a vida cotidiana, ou seja, as próprias rotinas que, nas palavras de José Machado Pais (2003, p. 88), “constituem um processo repetido de apropriação de

tempos, espaços e atividades”. Atender para essa multidimensionalidade poderá contribuir para nos desafiar a *olhar com olhos livres e bem abertos para o que se está fazendo*.

Também é preciso considerar a complexidade subjacente às repetições das rotinas, mesmo que na superfície essas rotinas deixem transparecer leveza, simplicidade e sejam consideradas de menos importância no papel da docência. Em suma, temos que nos colocar a compreender o “papel da docência na vida e o papel da vida na docência”. (NÓVOA, 1999, p. 78).

A professora Patrícia expressa com intensidade essa percepção do sentido das rotinas na prática da docência em suas diversas narrativas, das quais destaco:

Há muitas repetições nas rotinas do dia a dia que abatem nossas vivências no cotidiano. Realmente temos muitas tarefas a cumprir sem muitas condições concretas e apoio para realizá-las de maneiras diferentes, mas não dá para ficar sempre tudo igualzinho, todos os dias. (Narrativa escrita, professora Patrícia, abril de 2010).

Convivemos com aqueles que acham que nada mais tem solução, com aqueles que dizem que o tempo se encarregará das mudanças e ainda com aqueles que se contentam em dizer que sempre foi assim, que temos que aceitar o que vem “de cima”. Mas felizmente, temos aquelas pessoas, aqueles parceiros, que muito mais que as mãos, entram de corpo inteiro nesta luta. (Narrativa escrita, professora Patrícia, setembro de 2010).

Com efeito, a rotinização do cotidiano (PAIS, 2003) caracterizava a vida na instituição educativa, em razão da qual a prática da docência em seu fazer-fazendo se repetia constantemente nas ações de grande parte das professoras, isso principalmente em relação aos diferentes afazeres das rotinas instituídas, que estou compreendendo como momentos da vida de todos os dias e que são permeados por minúcias. A rotinização do cotidiano não sendo problematizada acaba aniquilando algumas possibilidades de viver a vida com autenticidade,

empurrando desde cedo as crianças para um contexto de vida coletiva rotineiro, em que predomina a mesmice nas relações e interações⁵⁰.

Maristela Angotti (1996), em seu estudo pioneiro no Brasil sobre o trabalho docente na pré-escola, já alertava que os afazeres docentes, se fragmentados, tornam-se algo externo ao profissional, que apenas então se limitaria a cumprir mecanicamente uma rotina cotidiana rígida, pré-estabelecida, repetitiva, não exigindo reflexão crítica, o que reduz a prática da docência à mínima possibilidade de autoria e de autonomia.

Outra estudiosa da área, Maria Carmen Barbosa (2001), define as rotinas como instrumento de controle do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais, organizando, e também padronizando, o exercício da docência na educação infantil. As rotinas são estruturadoras do ambiente e dos afazeres diários, mas podem se tornar aprisionadoras dos sentidos possíveis da docência. Para a autora, as rotinas se constituem como uma categoria didática central, porém alerta que muito ainda precisamos problematizá-las, pois são pouco explicitadas nos estudos das pedagogias da educação infantil. Em suas palavras,

(...) a rotina pode tornar-se uma tecnologia de dominação quando não considera o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é vivida sem sentido, pois está cristalizada em absolutos. (IDEM, 2001, p. 96).

Em minha pesquisa também identifiquei a dimensão “rotineira das rotinas”. Percebi que essa forma de organizar a vida criava modos de rotinizar as ações, estruturando e até engessando o cotidiano das crianças no contexto educativo. Isso em muito impedia as professoras de verem a emergência do novo, deixando-as presas quase sempre em um ritmo homogêneo. Observei que as rotinas são compreendidas como a organização dada ao conjunto dos afazeres desenvolvidos num tempo e num espaço pré-determinados pelas próprias professoras e/ou pela instituição, constituindo-se uma espécie de ritual praticado geralmente

⁵⁰Walter Benjamin (2002, p. 94) nos indica que “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem”. Esta é uma das afirmações que muito contribui para pensarmos as relações e interações proporcionadas no contexto de vida coletiva em instituições. Talvez esteja aí explicitada a importância de localizarmos nas relações e interações as minúcias da vida cotidiana que estou tentando trazer para o âmbito da Pedagogia da Infância.

nos mesmos horários, na mesma sequência e no mesmo local. Obedecia assim a uma forma escolarizada do fazer-fazendo da docência⁵¹.

Posso dizer que em vez de organizar o cotidiano, as rotinas que se repetiam acabavam transformando-se em estruturas rígidas, lineares, graduais e contínuas. Automatizando a vida cotidiana, impossibilitava a maioria das professoras de deparar-se com o inesperado, a inovação, o insólito e o extraordinário presente nas minúcias da prática da docência.

Constatei que as ações da maioria das professoras passavam muitas vezes despercebidas nas pequenas coisas da dinâmica da vida cotidiana. Especificamente para o grupo de professoras pesquisadas, tais ações não necessitavam de programação prévia, pois já estava plantada no imaginário a sua execução, sendo assim desnecessário subverter a ordem já conhecida e impregnada em cada momento das rotinas instituídas. Em muitas situações da vida diária, apenas se cumpria as ações e não se parava para pensar e refletir sobre *o como* do fazer-fazendo da docência. Nasce dessas observações a necessidade de problematizar a questão da repetição e a excessiva rotinização da vida cotidiana. Considerei este um dos principais temas para salientar a importância de prestarmos atenção às minúcias da vida cotidiana na prática das professoras. Passei a questionar: como agregar os gestos das ações cotidianas, as que fazem acontecer a vida, às dinâmicas do nosso dia a dia, sem se transformar em um peso, em mais uma tarefa para as professoras? é possível pensar em fazer diferente o que se faz todos os dias?

Essas indagações exigiam de mim o trânsito, a passagem constante do contexto em estudo para os diversos campos teóricos e metodológicos que pudessem fornecer-me subsídios para o aprofundamento na questão. Dessa forma, busquei os pressupostos da “Sociologia da Vida Quotidiana”, especificamente as reflexões de José Machado Pais (2003). Passei assim a compreender a importância de lançar “um olhar atento a ver o que se passa mesmo quando nada se passa” (PAIS, 2003, p. 30). Sem dúvida, a vida cotidiana é uma chave de leitura para pensarmos sobre a prática da docência, especialmente para olharmos atentamente as minúcias que percorrem as ações que dão vida às relações e interações entre professoras e crianças.

⁵¹O necessário rompimento com a forma escolarizada na docência voltada à educação infantil será melhor fundamentada no capítulo III.

Seguindo esse caminho, atentei para a necessidade de problematizar nas narrativas o que poderia significar a afirmação: “*Mas, no cotidiano tudo se repete dia após dia, de maneira igualzinha*” (Diário de campo, 2010) a qual, como ressaltai, era proferida pela maioria das professoras. Será que tal pensamento impedia as professoras de perceberem as mudanças, quebras e rupturas que se sucediam no cotidiano? Seria a não existência de momentos para a reflexão entre as professoras o fator que as levava a uma visão estática das rotinas?

Lancei-me a prestar atenção também nas situações que, mesmo de maneira esporádica, contribuía para romper com a rotina rotineira. Fiquei atento a essas situações que se faziam presentes no cotidiano para problematizar a naturalização das rotinas em suas repetições. As situações esporádicas de ruptura com as rotinas serão abordadas na última seção deste capítulo, pois observei que sutilmente tais situações, diferentemente das rotinas repetitivas, insinuavam maior aproximação com a complexidade das diferentes minúcias da vida cotidiana.

Nisso reside a necessidade de apontar a diferença entre rotinas e vida cotidiana. José Machado Pais (2003) marca essa diferença. Para o autor, o cotidiano é compreendido como um conceito de vida diária, ou seja, o tempo vivido pelas pessoas, já as rotinas são artefatos que organizam um estilo de vida. Pais (2003, p. 28) afirma que se costuma dizer: “o que se passa no cotidiano é rotina”. Podemos depreender então que, com base nas rotinas, as pessoas fabricam suas próprias vidas. E continua o autor:

O verdadeiro desafio que se coloca à sociologia do cotidiano é o de revelar a vida social na textura ou na espuma da ‘aparente’ rotina de todos os dias, como a imagem latente de uma película fotográfica. (IDEM, 2003, p. 31). (grifos do autor).

Essa diferença me levou a querer caracterizar as minúcias da vida cotidiana como parte constituidora do fazer-fazendo da docência nas instituições educativas. Minúcias que fazem acontecer a vida de todos os dias. Todavia, quando não observadas na prática, passam a ser vividas como “uma adesão cega ao hábito”, expressão emprestada de Anthony Giddens (2002, p.43).

Voltando ao contexto da pesquisa, pude evidenciar que as minúcias se desenham num processo múltiplo, denso e complexo da docência em exercício. Em duas observações de meu diário de campo, posso demonstrar este pensamento:

(...) hoje, mais uma vez, vejo a professora Eli com a caixa das sucatas. Já estou meses no CEI e a cena se repete: Uma caixa de papelão rasgada com sucatas, muitas das quais quebradas e sujas. A professora ao chegar ao parque vira a caixa e diz: - Vamos brincar crianças! Vejo que as crianças entre si disputam os poucos objetos existentes. Há uma disputa pelas sucatas e isto parecer ser algo normal. A professora comenta comigo: - Eles brigam por tudo, né. Esse comentário se repetiu nos diferentes dias em que estive presente, no momento em que ela virava a caixa e espalhava os objetos. (Diário de campo, setembro de 2010).

A professora Telma chama as crianças para a fila pedindo para formarem um trenzinho. Depois dirige-se até a pia do banheiro e de uma a uma vai lavando o rosto das crianças. A professora passa sabão líquido em sua mão e com a criança entre suas pernas esfrega as mãos no rosto da mesma. Cada criança leva um susto, mas depois quer brincar com a água, porém elas são impedidas em suas manifestações. A professora tem quinze crianças para lavar o rosto. (Diário de campo, março de 2010).

Por via de regra, a vida, cotidianamente, era assim vivida: uma repetição de ações que davam conta de uma série de afazeres, os quais ocupavam uma parte expressiva do fazer-fazendo da docência. O quadro abaixo, efetuado com base nos registros do diário de campo, é demonstrativo de algumas rotinas registradas durante minhas observações no cotidiano da instituição, no período matutino⁵²:

⁵² Esclareço que permaneci em campo somente no período matutino, pois a professora Patrícia, foco da pesquisa, cumpria uma jornada de trabalho de seis horas diárias.

QUADRO 7 – AFAZERES DA DOCÊNCIA OBSERVADOS NO CEI

	TEMPOS	ESPAÇOS	AFAZERES
R O T I N A S D A D O C Ê N C I A N A I N S T I T U I Ç Ã O	ENTRADA 7:00 – 8:00hs	<ul style="list-style-type: none"> • Na sala de referência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Momento individual nas salas. • Junção em dois grupos; • Em alguns dias, quando da falta de professoras, as crianças eram divididas em pequenos grupos e encaminhadas para outras salas; • Momento livre na sala; • As crianças organizam suas próprias brincadeiras; • Configura-se como um momento de espera;
	CAFÉ 8:00 – 9:00hs	<ul style="list-style-type: none"> • No refeitório; • Na sala 	<ul style="list-style-type: none"> • Geralmente quatro grupos por vez; • Os grupos do Maternal I e II quase sempre tomavam o café em suas respectivas salas. • As professoras dos dois Jardins A e C organizavam “cafés diferentes”.
	RODÍZIO DAS PROFESSORAS PARA O CAFÉ 9:00 – 10:00hs	<ul style="list-style-type: none"> • Parque • Sala de Vídeo • Pátio Coberto 	<ul style="list-style-type: none"> • Horário do café: momento em que as crianças eram reunidas e efetuado o rodízio das professoras para tomarem café. Como não havia auxiliar de sala, as crianças eram reunidas quando com sol no parque, com chuva na sala de vídeo e algumas vezes no pátio coberto; • Sala de vídeo com filmes e desenhos animados que as crianças ou professoras traziam; • Pátio coberto com brincadeiras livres. • No parque as crianças definiam aquilo que queriam

		fazer. Algumas vezes uma das professoras levava um caixa de sucatas.
Atividades livres e/ou Dirigidas 10:00 – 10:40hs	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de referência; • Parque; • Pátio coberto; • Quadra; • Sala de outra professora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades individuais; • Histórias; • Desenhos; • Pintura; • Educação Física com professor da área para as crianças dos grupos do Pré I e Pré II; • Oficinas com propostas coletivas sempre organizadas pelas professoras dos dois Jardins A e C; • Em alguns grupos vi ocorrer o momento da Roda nas Salas.
ALMOÇO 10:40 – 11:15hs	<ul style="list-style-type: none"> • Refeitório. 	<ul style="list-style-type: none"> • Geralmente quatro grupos por vez; • Os grupos do Maternal I e II algumas vezes almoçavam antes do horário estabelecido pela direção; • Uma vez presenciei os dois grupos do Pré I almoçarem no pátio coberto; • As professoras dos dois Jardins A e C organizavam almoços em outros espaços, com cenários e elementos diferenciados.
HIGIENE 11:15 – 11:30hs	<ul style="list-style-type: none"> • Banheiro para meninos; • Banheiro para meninas; • Tanque de lavar roupa na área aberta. 	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças se dirigiam aos respectivos banheiros; • Como as professoras estavam sozinhas, foram poucas as vezes que as vi acompanhar as crianças ao banheiro. Os banheiros eram fora da sala de referência. • O tanque na área aberta era utilizando pelas crianças sem o consentimento das professoras.

	SONO 11:30 – 14:00hs	<ul style="list-style-type: none"> • Na sala de referência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para o sono, cada criança, individualmente, deitava-se em um colchão. • Momento em que eu circulava pelo CEI e ficava observando as práticas das professoras. Nessas ocasiões preferi não entrar em nenhuma sala, além da sala da professora Patrícia, foco de minha pesquisa. Ficava sentado nos diversos corredores observando e realizando registros em meu diário de campo. • Este era um momento no qual observei que as professoras silenciavam as crianças que estavam sem sono para que as outras continuassem dormindo; • Na sala da professora Patrícia, percebi que as crianças não precisavam permanecer deitadas e em silêncio, algo que se modificava quando a professora da tarde chegasse.
	CHEGADA DA PROFESSORA DA TARDE E SAÍDA DA PROFESSORA DA MANHÃ	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de referência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existia um acordo com a direção que facultava algumas professoras a chegarem ou saírem 15 minutos após seu horário, isso devido ao fato de muitas
	12:30 – 12:45hs	<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • trabalharemos em outros municípios. Esse arranjo anulava a possibilidade de um encontro entre elas.

Elaborado com base no diário de campo do pesquisador, observações de 2010.

Com a elaboração desse quadro foi possível esquematizar as regularidades das rotinas e mostrar os pontos comuns da prática da docência, organizados e estabelecidos institucionalmente. No entanto, apesar dessa organização institucional, impossível se torna enquadrar essas rotinas em esquemas rígidos dada a capacidade humana de inventar e reinventar-se. Falo isso pois pude visualizar diferentes formas de escapar dessas rotinas, algumas planejando outras estruturações para organizar as ações com as crianças. As professoras Ana e Patrícia, dos Jardins II A e C, por exemplo, planejavam almoçar em outros espaços, com cenários e elementos diferenciados. Elas também proporcionavam oficinas com propostas diversificadas e diferenciadas no pátio coberto ou sala de referência, as quais, em alguns momentos, também abrangiam outros grupos de crianças da instituição. Estas se tornavam rotinas organizadas dentro de um padrão de rotinas institucionalizadas, recortando e reestruturando a vida cotidiana.

Dessa forma, posso dizer que a vida não é vivida de uma única maneira na instituição educativa. Mesmo que a repetição/rotinização das rotinas prevaleça, percebi que não há uma única forma de convivência, pois alguns estilos se misturam, muitas crianças se relacionam, muitas professoras estão presentes e a educação é realizada com diferenças. É esse misto que dá formas e fôrmas à prática da docência na instituição educativa.

Ainda sobre esse aspecto, entendo que um coletivo de professoras talvez signifique sinônimo de diferentes formas de exercer a docência. Essas diferenças são possíveis de ser percebidas quando centramos nosso olhar para a singularidade da prática de cada professora e analisamos as ações em seu conjunto. Tais diferenças serão evidenciadas no decurso de minhas análises.

Sendo assim, a docência não tem um caráter unidimensional ou monolítico, ela corresponde aos múltiplos aspectos da “vida pessoal e profissional” (NÓVOA, 2002, p. 35). Aspectos que, como analisam os autores (NÓVOA, 1991; DAY, 2001, 2004; CANÁRIO, 2008; HARGREAVES, 1998; SACRISTÁN, 1991), tiveram raízes quer na cultura de formação, quer na educação familiar, ou ainda na educação religiosa ou na pessoa de cada profissional. Posso dizer que entre a identidade profissional e a identidade pessoal há uma grande variedade de relações socioculturais que se estabelecem e se entrecruzam, dando vida à prática da docência no dia a dia de sua execução.

Antes de entrarmos na próxima seção, quero lembrar que a tarefa desta pesquisa consiste em analisar *o como* se faz e *o quê* se faz na prática da docência, especialmente em relação às minúcias da vida cotidiana que perpassam o fazer-fazendo da docência, no intuito de problematizar a complexidade desse processo no dia a dia. Isso com a intenção de desnaturalizar o que para a maioria das professoras era algo que estava dado em suas relações no exercício da profissão. Como dizem Maria Carmen Barbosa (2001) e Deborah Sayão (2005), naturalização que dificulta, de alguma maneira, a construção das especificidades da profissão de professora de crianças pequenas e a definição de um perfil para essa profissional.

Analisar alguns aspectos constituidores das rotinas na prática da docência, possivelmente poderá insuflar uma transformação da vida cotidiana nas instituições educativas. Para tanto, em muito poderá contribuir a afirmação da pesquisadora Montserrat Fabrés (2011, p. 58) “(...) no dia a dia, nada é banal, nada é rotina, mas tudo depende do valor que se dá a cada momento da relação com a criança e com a profissão”.

Finalizo a seção com as palavras da música da banda NxZero, “Não é Normal”: O tempo todo, o tempo todo é tempo demais! Isto para pensarmos nas possibilidades de transformarmos os rituais cristalizados das rotinas. Considero que não é possível fazer tudo *igualzinho* o tempo todo, pois o tempo todo é tempo demais!

Seguindo tal interesse, irei, na próxima seção, analisar as intensas lamentações por mim ouvidas, por parte de algumas professoras, bem como os tipos e as repercussões dessas lamentações na prática da docência.

4.3.1 – “Uma docência de intensas lamentações”

De acordo com o dicionário Houaiss, o termo lamentação comporta vários significados: 1- ato ou efeito de lamentar(-se); 2- queixume prolongado e entremeado de gemidos e gritos, que exprime grande pesar, dor desgosto; 3- ato de falar de modo triste; 3- canto forte e prolongado, por vezes de caráter religioso e ritualístico, por meio do qual se deplora um infortúnio público ou pessoal, canto fúnebre, elegia. A acepção aqui utilizada é a de queixa ou lamúria. Uma das razões para trazer essa categoria de análise diz respeito ao

aparecimento substancial de lamentações as quais, repercutindo no dia a dia do fazer-fazendo da docência das professoras, evidenciavam a ausência de sentido da vida cotidiana na instituição educativa. Considerei ser um elemento significativo para apreender as minúcias da docência e compreender as ações recorrentes dessas profissionais nesses momentos. Tal empreendimento poderá fornecer indicativos da complexidade que reveste a vida em um contexto de educação coletiva. A professora Patrícia em uma de suas narrativas compartilha comigo a seguinte reflexão:

A falta de outros espaços de convivialidade, de momentos planejados para a troca de saberes, de dúvidas e dificuldades, de socialização de experiências bem sucedidas ou não, levou-nos a uma docência de intensas lamentações. Muitas delas invisibilizando o que se faz todos os dias com as crianças.
(Narrativa escrita, professora Patrícia, dezembro de 2010).

A professora nos fala da falta de espaços diversificados, de momentos para planejamento coletivo, troca de experiências, compartilhamento de dúvidas e dificuldades e, ainda, da falta de socialização de projetos de trabalho entre os pares. Em meu diário de campo, verifiquei que os aspectos ligados às lamentações estavam relacionados ao fazer-fazendo das ações que eram rotineiras. Nos registros das narrativas orais do coletivo de professoras, as ações rotineiras eram explicitadas como as mais *cansativas* e *pesadas* do exercício da docência, tanto que essas falas pareciam mais uma ladainha de lamentações. Considero que essas rotinas vão configurando uma característica específica e construindo uma parcela da imagem da profissão. Dar visibilidade a essa imagem e o sentido que dela emerge é meu propósito. Abaixo destaco algumas narrativas que dão vazão aos sentimentos de algumas professoras:

As crianças nos chamam o tempo todo, é o dia inteiro e não temos paz, vem aqui, quero aquilo, tô com fome, me dá água, resolvemos brigas o dia inteiro, atende lá (...). Não paramos nunca. (Narrativa oral, professora Eli, março de 2010).

É atenção o tempo todo, vê se comeu, colocar a dormir, se trouxe roupa limpa, se escovou os dentes, se fez a atividade, se está no pátio, parque ou não está fazendo coisa errada (...). Aqui precisamos ficar atentas a tudo isto e tem hora certa para tudo. (Narrativa oral, professora Ana, março de 2010).

Podes ver, é atenção aos pedidos para ir ao banheiro, que fica fora da sala, amarrar os sapatos, atender no refeitório todos juntos e não temos auxiliar de sala, resolver as intensas disputas entre as crianças, pois temos poucos brinquedos, atender uma mãe que quer conversar na porta e ao mesmo tempo receber as crianças, organizar todos os colchões na hora do sono e muito mais. A vida aqui é cansativa demais. Cansa mesmo e tu vás ver tudo isto. (Narrativa oral, professora Dinora, março de 2010).

As lamentações eram expressas no percurso da vida cotidiana cujas causas acabavam impondo grandes desafios ao fazer-fazendo da docência. Constatamos que incidiam com intensidade nas ações rotineiras. Com base em minha permanência e pelas interpretações dos registros, vejo algumas condições inadequadas no âmbito de funcionamento do CEI, que evidenciam tornar os diferentes afazeres nas rotinas muito cansativos, contribuindo e, de certo modo, promovendo a precarização do atendimento às crianças. As lamentações surgem com força e talvez retratem a impotência das professoras frente às situações enfrentadas no cotidiano em relação às condições de trabalho. Vejamos a narrativa da professora abaixo:

Temos uma infraestrutura inadequada. Falta-nos jogos pedagógicos, brinquedos, lápis, caderno, folhas, transporte para passear (...) Isto faz com que minha proposta pedagógica se torne pobre e desmotivadora para mim mesma, imagina para as crianças que estão o dia todo aqui no CEI. (Narrativa oral, professora Noêmia, março de 2010).

Em registros do diário de campo, também observo alguns aspectos das condições estruturais da instituição:

A falta de auxiliar de sala, ausência de banheiros nas salas de referência, a inexistência de uma coordenação pedagógica, o pouco envolvimento da equipe diretiva nas situações do cotidiano, a falta de um projeto político-pedagógico, a não existência de uma sala para as professoras se reunirem ou lancharem e o pouco material didático e pedagógico são fatores determinantes para a realização de uma prática docente de qualidade.
(Diário de campo, março de 2010)

Dessa forma, os problemas estruturais do CEI complexificavam ainda mais a vida cotidiana e contribuía para as repetições nas rotinas. Essa somatória de fatores gerava um grave processo de intensificação das ações da docência, ampliando, com isso, os motivos para as lamentações das professoras. Eles também intervinham na construção dos significados e sentidos em relação à prática da docência. Cabe ressaltar que são aspectos amplos, especialmente porque refletem a falta de políticas públicas consistentes e fiscalizadoras no que tange à oferta de condições adequadas para o fazer-fazendo da docência no interior das instituições educativas de educação infantil⁵³.

O volume de trabalho e a precariedade das condições existentes, a diversidade e a complexidade das questões presentes na vida cotidiana e, ainda, uma expectativa social de excelência e ascensão em relação à carreira podem estar na origem das lamentações. Aos aspectos ligados à falta de condições de trabalho somam-se os baixos salários das professoras, situação que tem acarretado insatisfação com a profissão.

Em nosso país, sabemos ser histórica a desvalorização do professor, mas aqui vale contextualizar o acirramento e a massificação dessa situação a partir dos anos de 1990, fato que gerou o empobrecimento da classe de professoras e o esvaziamento a que vem sendo submetida a docência, pelas políticas e regras do mercado. Isso sem dúvida vem produzindo graves consequências, sobretudo o não reconhecimento e a desvalorização da profissão docente.

⁵³ Alicerçado nas diversas indicações de pesquisas brasileiras, tais como: Machado (1992), Angotti (1996), Rocha (1999), Ávila (2002), Rosemberg (1994), Corrêa (2003) e outras, declaro que uma série de fatores contribuem para a manutenção da distância entre intenção e realidade no que diz respeito à diversidade de propostas para a educação infantil.

Acacia Kuenzer, Andrea Caldas e Álvaro Hypolito (2009), analisando o trabalho docente, refletem que o magistério, tradicionalmente, vem se caracterizando por certa fragilidade. A LDB 9394/96 passou a demandar novas exigências no campo da docência, que ampliou, sem melhorar, suas condições objetivas, tanto as atribuições e tarefas conferidas ao professor quanto a sua responsabilidade pelo sucesso e pelo fracasso de escolas e alunos⁵⁴. Nas palavras dos autores,

A intensificação do trabalho docente representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo: desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área de atuação. (IDEM, 2009, p. 35).

No que diz respeito ao campo de observação, essa realidade era patente. Pude verificar, por exemplo, quando da entrada de uma nova professora no mês de junho no CEI, para substituir por um período outra professora, a maneira como suas expectativas em relação à prática da docência foi se diluindo e amortecendo. A professora era recém-formada e essa era sua primeira experiência em uma instituição pública de educação. Tal situação foi gerada devido à falta de condições objetivas, que prezem pela qualidade do atendimento às crianças. Essa professora comentou comigo um dia que suas idealizações sobre a docência na Educação Infantil *haviam caído por terra*, pois tinha que deixar de lado muitas de suas iniciativas inovadoras por causa da precariedade que encontrou no CEI. Assim se manifestou em forma de desabafo:

Estamos sozinhas para muitas tarefas. Uma rotina que preciso dar conta sem condições de trabalho. Venho com vontade de fazer algo diferente, um projeto novo com as crianças, mas quando chego aqui, logo desisto. Pois é grande a falta de incentivo, motivação e ajuda. Fico muito cansada e aí a empolgação acaba se amortecendo. (Narrativa oral, professora Ângela, junho de 2010).

⁵⁴Kuenzer (2002; 2004) e Kuenzer, Caldas e Hypolito (2009) são autores que criticam o posicionamento das políticas públicas, especialmente pelo não compromisso com a formação de professoras que demonstram competência, flexibilidade e polivalência profissional.

No desabafo da professora podemos perceber sua intencionalidade e seu intento de encontrar um sentido educativo-pedagógico nas suas ações diárias. Entretanto, depara-se com dificuldades devido à falta de condições objetivas de trabalho. Essa realidade revela que há uma lacuna entre o que se quer fazer e as condições reais do que se pode fazer, transmitindo um vácuo e uma precariedade diária na instituição educativa. Isso tem exigido da parte de algumas professoras um enorme esforço para que a docência se viabilize minimamente, o que em muitos casos torna-se insuficiente para melhorar a qualidade de vida das crianças nas instituições educativas.

No geral, as lamentações⁵⁵ estavam relacionadas com a entrada e saída, aos momentos do refeitório, ao rodízio das professoras para o café, às propostas na sala de referência, à higiene e ao momento do sono e apareciam quase sempre associadas aos afazeres que se repetiam nas rotinas. Isso acabava fazendo com que as lamentações ficassem mais no âmbito das frustrações com o trabalho diário. No meu ponto de vista, essa situação não contribuía para as professoras tecerem reflexões de maneira mais contundente ou mesmo perceberem e visualizarem os entraves e as demandas que complexificam a vida cotidiana. Observei que ocorriam poucas discussões que pudessem projetar mudanças nas rotinas rotineiras que professoras e crianças viviam diariamente. Um processo pelo qual as professoras pudessem se ver e se perceber no decurso da vida cotidiana da instituição educativa. Na última seção deste capítulo discutirei melhor esse tema, quando analiso os efeitos da falta de um projeto coletivo e de uma gestão que preze pela construção de um trabalho também coletivo, na minha opinião as principais causas das intensas lamentações. Torna-se interessante transcrever uma das narrativas da professora Patrícia, para mim muito representativa do que estou apontando:

Há momentos entre as colegas que me acho chata, ficar falando de acontecimentos da sala, de coisas que ouvi as crianças falarem e convivi com elas... É, as pessoas parecem não estar interessadas nisso. Ou querem falar do mundo lá fora, ou só sabem reclamar, reclamar, reclamar. Sei que precisamos nos articular, fazer valer o que está no papel, que existe uma desordem muito grande no cotidiano da instituição. Ahhhhhh! Mas, se conseguíssemos recuperar pelo menos um pouco de

⁵⁵ Na próxima seção apresentarei um quadro em que discriminarei as tipologias das lamentações.

entusiasmo pelo que fazemos, talvez pudéssemos avançar um pouco mais em nosso trabalho. Espaço para reflexão é o que nos falta aqui. (Narrativa escrita, professora Patrícia, outubro de 2010).

No CEI não havia espaço para discussões coletivas, para que as aflições das professoras fossem compartilhadas, para que houvesse troca de experiências. Observei que essas trocas entre as professoras sucediam-se em momentos informais, não havia sistematicidade, acompanhamento e nem registro com avaliação do que era realizado. Em alguns momentos a professora Patrícia marcava em sua própria casa encontros com a outra professora do Jardim II A e a professora do Pré-Escolar. Ela me relatou que isso se dava em razão da necessidade de planejar e pensar um trabalho mais coletivo e integrado entre os três grupos. Algo que na instituição não seria possível, pois além da grande demanda de afazeres diários, não existia espaço e tempo para encontros, trocas, estudos e planejamentos entre as professoras.

Era visível que as professoras tinham muitas tarefas para cumprir e viam-se diante de diferentes situações das crianças para resolver, redirecionar e atender. No cotidiano as relações e interações com as crianças eram intensas e extensas, exigiam tanto que muitas vezes as professoras, devido ao esgotamento emocional e físico, ficavam presas às lamentações e não problematizavam criticamente as rotinas rotineiras, que se transformavam em repetições e insatisfações constantes. A vida no dia a dia era um corre-corre, um movimento sem fim, o que muitas vezes, adiava uma possível reflexão sobre as ações que se repetiam nas diferentes rotinas.

Verifico que o papel diário das professoras empenhadas na educação e cuidado das crianças comporta uma série de funções delicadas e pesadas ao mesmo tempo, tanto do ponto de vista físico quanto emocional, visto que exigiam um bom nível de maturidade profissional das professoras em relação ao viver e construir a profissão no seu dia a dia. As professoras, não apresentando tal esclarecimento do que realmente precisavam estabelecer como prioridade para viver a vida cotidiana com maior intensidade na instituição, acabavam se lamentando por uma estrutura que não conseguiam mudar.

A reflexão de Barbara Ongari e Paola Molina (2003) é esclarecedora dessa situação:

Passar um dia inteiro de trabalho na creche implica, de fato, a mobilização pelo adulto, de grandes energias, tanto físicas quanto mentais, porque se exige dele que se apresente à criança como uma pessoa “estruturante”, capaz de ajudá-la a enfrentar as emoções muito intensas e primitivas que caracterizam as primeiras fases da vida afetiva. (IDEM, 2003, p. 87). (grifo das autoras).

Apesar de tudo isso e mesmo entendendo os motivos de muitas das lamentações que registrei, considero-as sem medida. Nem mesmo a existência de rotinas rotineiras, em última análise, de repetições nas ações da docência na educação infantil, considero motivo para tantas lamentações, pois em todas as profissões as ações se repetem. As repetições deveriam ser entendidas como possibilidade de aprimoramento e não servir para se lamentar por estar fazendo sempre o mesmo tipo de trabalho.

Constatei que os momentos de entrada, refeitório, sono, parque, higiene, momentos que se repetiam nas rotinas, eram seguidos por muitas das professoras, quase sempre em um mesmo padrão de realização. Essas rotinas rotineiras, mesmo que reduzissem as especificidades do fazer-fazendo da docência e não traduzissem a complexidade das minúcias da vida cotidiana em uma instituição de educação infantil, estavam em consonância com um pensamento hegemônico que desconsidera as ações repetidas da vida humana, não lhes atribuindo importância para a formação das humanidades das crianças bem pequenas e pequenas. Observei ser plantada uma ideia de educação e cuidado que faz com que na prática o comer, lavar, arrumar-se, abraçar, acalantar, proteger, alimentar, dormir, limpar-se, entre outros afazeres, não são ações educativas tão relevantes como as que ganham um caráter pedagógico pelas professoras. As ações da docência consideradas como pedagógicas estavam correlacionadas ao momento em que as professoras estavam em sala fazendo alguma “atividade” com as crianças. Entendo ser importante apontar essa realidade pois pretendo, neste estudo, defender a ideia de que todas as ações realizadas no decurso da vida cotidiana são de cunho educacional-pedagógico.

Nesse particular, podemos dizer que o trabalho docente distancia-se bastante do de outras profissões cujo universo cotidiano é burocratizado e as atividades desenvolvem-se segundo imagens previsíveis, repetitivas e padronizadas. A significação pessoal, ou seja, a figura do professor, inevitavelmente é um elemento mediador da docência, daí o caráter relacional da profissão professor, em todos os segmentos educacionais.

Seguindo a perspectiva de Maurice Tardif (2005), compreende-se a docência como uma categoria social e histórica atrelada às diferentes dimensões dos sujeitos, sendo necessário levar em conta as práticas exercidas, as experiências construídas e os saberes elaborados, pois

a docência é uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. A docência na linha das interações humanas é considerada como temporal, plural, heterogênea, personalizada e situada, ou seja, carrega as marcas dos seres humanos. (IDEM, 2005, p.8).

A profissão docente é social por que é partilhada por todo um grupo de sujeitos sociais e porque os objetos de trabalho são sociais (TARDIF, 2005). É o que propõem Tardif e Lessard (2005) quando investigam o trabalho docente numa perspectiva sociológica, buscando a ampliação da base de conhecimentos para a compreensão da docência nos contextos cotidianos de atuação dos professores. Os autores afirmam que já não é mais possível saber da docência com abordagens normativas, é preciso partir para a abordagem de contextos. Essa posição teórico e metodológica, segundo os autores, permite analisar a docência de forma situada, como um fenômeno que ocorre em uma situação social ímpar, produzida histórica e socialmente. Não seria possível pensar a docência, com base nesse pressuposto, de forma unívoca, mas plural.

Aprofundando a reflexão, os autores argumentam que as interações humanas que estão na base do trabalho docente marcam o processo de trabalho e transformam o próprio trabalhador, suas ações, suas relações e sua identidade profissional. O fato de trabalhar com e para seres humanos é um fenômeno central na análise da atividade docente. Essa atividade envolve vários atores e as ações e interações desses atores escolares se dão por meio de conflitos, tensões, colaborações e consensos. Assim, para Tardif e Lessard (2005), faz-se importante situar a docência como algo que se realiza por meio das interações humanas e envolve todos os afazeres da vida cotidiana. A docência, nessa perspectiva, estaria submetida a um corpo de análises multidimensionais.

Para a maioria das professoras, mesmo que os afazeres nas rotinas fossem ações importantes no exercício da docência, eram muito *cansativos*, *pesados* e *estressantes*, como

relatavam em suas narrativas. Anunciavam que exigiam delas muitas relações e interações com as crianças.

As professoras destacavam em suas lamentações que os afazeres nas rotinas que se repetiam, com o tempo, faziam com que elas perdessem o entusiasmo pela profissão e com isso acabava-se *fazendo as coisas sem pensar muito* (Diário de campo, março de 2010). Barbara Ongari e Paola Molina (2003, p. 73-74) analisam que “os afazeres que se repetem no atendimento às crianças são vistos como o lado opressor da prática da docência no cotidiano na creche”. Mais adiante afirmam que “(...) isto não deixa de criar nessas profissionais da creche uma penosa sensação de frustração com o trabalho diário”.

Concordando com as análises das autoras, acrescento que o pouco reconhecimento pelas ações da vida cotidiana é um dos fatores que estão na origem do sentimento de insatisfação das professoras em relação à prática da docência. Ainda na pesquisa de Ongari e Molina (2003, p. 84), ao analisar o que é mais cansativo na docência das educadoras de creche, encontraram a seguinte escala: atenção constante às crianças 87%; cansaço físico e mental 66%; emoções ligadas aos relacionamentos com as diferentes crianças 52%; comunicação com os pais 36%; relacionamento com as colegas 23%; horários e turnos de trabalho 18%.

Em meus dados empíricos não cheguei a computar as diferentes lamentações quantificando-as em escala crescente, porém no quadro das lamentações que mostrarei na próxima seção, é possível verificar que as insatisfações das professoras que pesquisei estão em consonância com as das educadoras italianas. Da mesma forma, a atenção constante às crianças, que na escala das autoras italiana apresenta 87% de insatisfação, também foi uma das lamentações que apareceu em maior proporção em minha pesquisa.

Parece assim ficar evidente a necessidade de discutir as formas de atendimento às crianças, sejam as já existentes ou pretendidas. No CEI observei nitidamente os diversos aspectos que dificultavam o desenvolvimento de um bom atendimento, sendo as diferentes lamentações das professoras algo que além de não permitir que elas realizem seu fazer-fazendo de maneira promissora e com atenção às especificidades de cada grupo, também acabava não lhes possibilitando perceber que tais especificidades são recheadas por minúcias que envolvem a vida cotidiana e que, observadas com atenção, podem qualificar a prática da docência.

Contudo, mais uma vez cabe salientar que essa situação resultava da sobrecarga de trabalho das professoras, acarretada por uma significativa intensificação dos afazeres diários e pela precarização das relações cotidianas. Sem dúvida isso repercutia sobre o fazer-fazendo da docência no dia a dia. Todas essas questões estarão sendo mencionadas no decorrer de minhas análises, pois a ideia é apresentar o que se tornava empecilho para uma docência voltada às situações da vida cotidiana em suas minúcias.

Dessa forma, acredito que mostrar as diferentes lamentações e suas repercussões na vida cotidiana é romper com qualquer visão romântica em relação à docência na educação infantil, mesmo correndo alguns riscos. Ademais, é entrar na defesa de uma formação, seja inicial ou continuada, pela qual os profissionais vejam sentido nas ações que realizam com as crianças, mesmo as mais corriqueiras e repetitivas; uma formação que atribua valor ao significado da docência para essa etapa da educação básica; que contribua para que seja socialmente reconhecida e qualificada, evitando assim a proletarização.

O pensamento de Fúlvia Rosemberg (1994, p. 155) ratifica minhas análises, pois a autora “não considera linguagem dramática ou emocional afirmar que no Brasil (...) o atendimento de crianças pequenas constitui uma socialização desde muito cedo, de pessoas que viverão, ao longo da vida, uma trajetória de usuário desrespeitado pelos serviços que concretizam e operacionalizam as políticas sociais. Uma Política de não-cidadão”. A autora está se referindo às crianças, mas entendo que as professoras também são “vítimas” e igualmente atingidas por essa política de não-cidadão, pois, como desenvolverei ao longo de meus escritos, não lhes são oferecidas as condições adequadas para desempenharem seu papel social, sua cidadania plena. Por seu turno, falta-lhes talvez assumir um compromisso político pelo qual, mais do que somente lamentar-se, possam lutar pela conquista desses direitos.

Desse modo, torna-se necessário aprofundar os tipos de lamentações mais recorrentes e suas diversas repercussões na prática da docência dessas professoras, tarefa que assumo na próxima seção.

4.3.1.1 – Tipos de lamentações

Na seção anterior descrevi a maneira e os motivos pelos quais as diferentes lamentações se impregnavam na prática das professoras. Foi possível compreender que as lamentações estão ligadas às ações repetitivas do dia a dia nos diferentes momentos das rotinas rotineiras na instituição educativa. Analisei que essa situação impedia as professoras de estranhar o que se tornava mecânico, instituído e automatizado na vida cotidiana, e entender as rotinas como a “expressão do pulsar do coração – com diferentes batidas rítmicas – vivo do grupo. Rotinas cotidianas entendidas como a cadência sequenciada de atividades diferenciadas, que se desenvolvem num ritmo próprio, em cada grupo” (FREIRE, 1992, p. 15). Da mesma forma, não contribuía para as professoras, em sua maioria, perceberem que as intensas relações e interações exigidas no contato diário com as crianças é uma dimensão importante do fazer-fazendo da docência.

Com base nessas observações, venho apontando para a importância de observar a singularidade das minúcias da vida cotidiana a de que se reveste docência no transcurso do fazer-fazendo. Singularidade que é essencial para entendermos a complexidade. Tal movimento faz emergir a necessidade de olharmos para a docência interligando-a às relações e interações sociais que os sujeitos – adultos e crianças –, empreendem na vivência de experiências no dia a dia da instituição, a fim de produzirem a sua existência, ou seja, o seu ser e estar no mundo, como registrei.

Foi por essas razões que privilegiei descrever os diferentes tipos de lamentações e suas repercussões no fazer-fazendo da docência. O levantamento que apresento no quadro a seguir possibilitou-me verificar que existem características peculiares entre as lamentações, dando mostra de que elas em seu conjunto apresentam singularidades e generalidades, isso categorizado com base na prática diária das diferentes professoras do contexto pesquisado.

Seguindo novamente as indicações de Maurice Tardif e Claude Lessard (2005), segundo os quais a docência deve ser analisada em suas atividades materiais e simbólicas, tais como elas são realizadas nos próprios locais de trabalho, organizei o quadro que segue. Nele elaboro uma representação esquemática dos tipos de lamentações que apareceram com

recorrência nas narrativas orais das professoras e em meus registros do diário de campo. Relaciono alguns tipos de lamentações de momentos diferentes nas rotinas cotidianas no CEI:

QUADRO 8 – LAMENTAÇÕES DAS ROTINAS NO FAZER-FAZENDO DA DOCÊNCIA OBSERVADAS NO CEI.⁵⁶

⁵⁶ Elaborado com base no diário de campo do pesquisador, notas de março a dezembro de 2010.

ROTINAS DO FAZER-FAZENDO DA DOCÊNCIA

T I P O S D E L A M E N T A Ç Õ E S

Entrada e Saída

- Atenção individual a todas as crianças;
- Atender famílias e crianças ao mesmo tempo;
- Chegar às 7:00 horas é muito cedo;
- Receber crianças com xixi ou que não tomaram banho em casa é muito desagradável;
- Ter que resolver insatisfações das famílias na porta da sala;
- Ter que acalmar crianças que chegam chorando e não querem ficar no CEI;
- No período de adaptação das crianças a entrada é um martírio;
- Junção de grupos na falta da professora;
- Ausência de equipe diretiva no cotidiano.

Sala de Referência

- Falta de uma auxiliar;
- O número de crianças para dar atenção;
- Falta de brinquedos e jogos;
- Falta de mobiliário adequado para cada faixa etária: estantes, tapetes, almofadas e mesas;
- Falta de material pedagógico: livros infantis, massinhas, tintas e pincéis, papéis variados;
- Precariedade na estrutura física das salas: umidade, mofo, pintura e janelas fora do campo de visão das crianças;
- Indisciplina e agitação das crianças.

Refeitório

- Ter que ir para o refeitório é pior que tudo;
- O barulho estridente do refeitório me deixa surda;
- Muitas crianças almoçando juntas;
- As mesas não têm toalhas e as encontramos sempre sujas;
- Ter que comer junto com as crianças é muito estressante;
- Descascar e picar as frutas para todas as crianças;
- Fazer com que as crianças comam quando a comida que não é de seu agrado e gosto;
- O cardápio que sempre se repetia.

Higiene

- Falta de trocador para as crianças menores;
- Falta de banheiro nas salas;
- Trocar as crianças que se sujavam;
- Dar banho nas crianças;
- Fazer o desfralde sem banheiros na sala;
- Estar sozinha e ter que atender as crianças no banheiro;
- Pias e bebedouros não correspondentes ao tamanho das crianças;
- Controlar as crianças que gostam de mexer na água;
- Limpar as crianças quando comem bolo de chocolate.

Rodízio das Professoras

- A falta de uma sala para os professores fazerem suas refeições;
- A falta de outra profissional para ficar com as crianças nesse momento;
- A presença constante das crianças na hora do café;
- O tamanho da sala de vídeo não correspondia ao número de crianças a serem reunidas para o rodízio das professoras;
- Tamanho da TV inadequado e falta de mobiliário apropriado na sala de vídeo;
- Reclamações das crianças que não queriam ficar com outra professora e nem permanecer na sala de vídeo.

Momento do Sono

- Falta de um espaço adequado para este momento;
- A resistência das crianças maiores em não querer dormir;
- Falta de travesseiros, colchonetes e cobertores;
- Falta de coleguismo e parceria entre as professoras;
- Falta de um projeto que acolhesse as crianças que não querem dormir;
- Cansaço da voz ao ter que falar muitas vezes para as crianças dormirem;
- Barulhos de profissionais que atrapalham o sono das crianças.

A tabela acima, além de nos revelar as condições inadequadas que as professoras encontram nas instituições, a escassez de material pedagógico, a falta de parceria e de coleguismo, bem como a falta de um Projeto Coletivo no interior da instituição que possa respaldar as diferentes formas de organizar a jornada de trabalho, também mostra com grande destaque alguns aspectos dos afazeres que se repetiam nas rotinas, considerados como *insatisfatórios* de serem realizados no dia a dia do fazer-fazendo da docência. Esses últimos são apontados pelas professoras como os mais cansativos e pesados do trabalho. Elas se manifestavam dizendo: *essas são tarefas que fazemos todos os dias e nos cansam muito, chegando a nos estressar.* (Diário de campo, março de 2010).

Parece haver consenso entre as professoras de que os afazeres repetitivos das rotinas por serem pesados e cansativos provocam insatisfação entre elas. No que diz respeito às professoras considerarem esses afazeres como tarefas corriqueiras e à falta de planejamento com enfoque numa concepção educacional-pedagógica, havia também consenso. Vale ressaltar que essa insatisfação manifestada nos diferentes tipos de lamentações, acabava “não resultando em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da construção da profissão” (KRAMER, 2006, p. 806).

Tentei organizar os momentos que se apresentavam com maior recorrência, tanto nas narrativas orais das professoras como em minhas anotações no diário de campo. Segui os momentos próprios das rotinas da vida cotidiana do CEI, tais como: entrada e saída; refeitório; rodízio das professoras para o descanso; sala de referência; higiene e o momento do sono. Não registrei nenhuma recorrência de lamentações no momento do parque e nem durante as atividades pedagógicas em sala de referência. Cabe lembrar, que em relação as salas de referência, somente observei a da professora Patrícia ou das professoras Noêmia (Pré-escolar) e Ana (Jardim II) quando elas se juntavam para realizar alguma proposta coletiva nas mesmas. Esse pequeno levantamento comprova que o chamado momento da “atividade pedagógica” é muito valorizado e para as professoras estava deslocado das rotinas da vida cotidiana. Constatei que este era um momento de excelência no fazer-fazendo da docência e talvez por isso, para a maioria das professoras, não poderia fazer parte das intensas lamentações em relação às ações da vida cotidiana.

Uma das lamúrias que observei estar presente em todos os momentos das rotinas foi em relação à dificuldade de dispensar atenção individual a todas as crianças, ou seja,

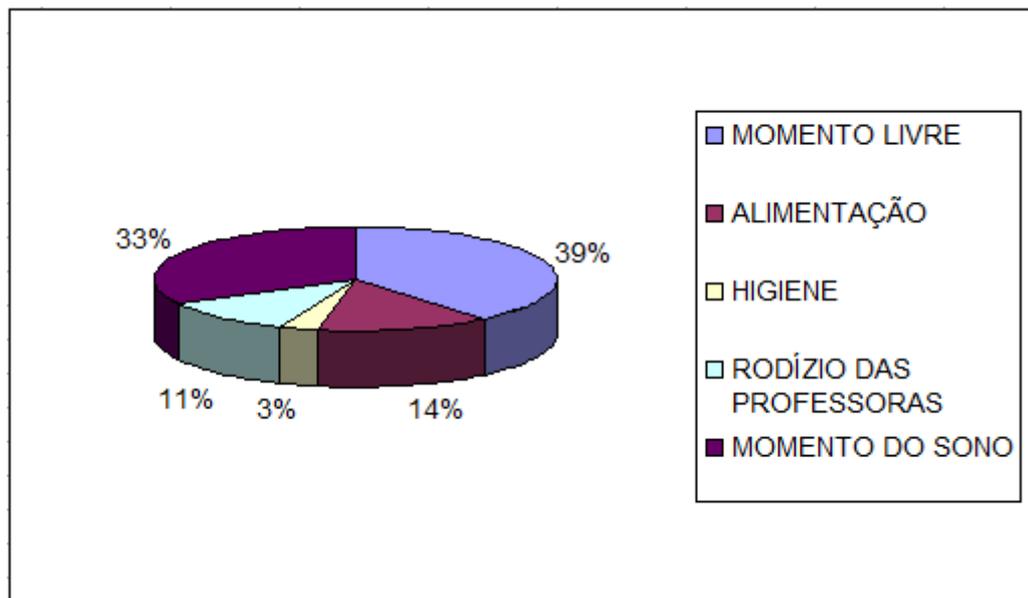
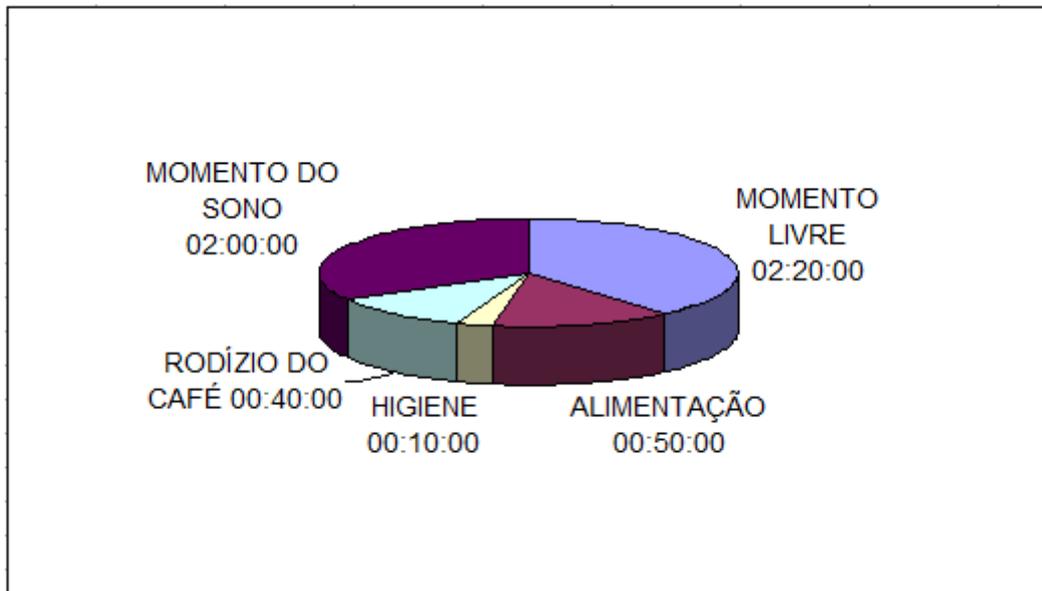
atenção aos pedidos, às necessidades, desejos e vontades de cada criança. Esta era uma das situações da vida cotidiana que mais se agravava, pois ao tornar-se uma lamentação no fazer-fazendo da docência, demonstra como as professoras ainda não reconhecem a docência como uma profissão permeada por relações e interações. Cabe considerar que as professoras não podiam contar com uma segunda profissional para ajudá-las a organizar os afazeres da vida cotidiana. Tema que voltarei a analisar mais adiante.

No próximo quadro, irei apresentar momentos das rotinas e o alternar-se dos diferentes tipos de situações da vida cotidiana. Selecionei os grupos do Jardim II A, B e C e Pré-Escolar A, B e C por apresentarem rotinas muito próximas, tendo em vista que os grupos do Maternal e Jardim I tinham momentos muito peculiares em relação a esses grupos e por contarem com uma segunda profissional para ajudar no fazer-fazendo da docência. O quadro, que esquematiza as rotinas no transcorrer de um dia da semana na instituição, registra as observações referentes ao turno matutino, período em que a Professora Patrícia estava na instituição e em que eu permaneci por mais tempo realizando as observações. A ideia é mostrar a organização do fazer-fazendo da docência escolhendo um dia (segunda-feira), relacionando nele os espaços ocupados e seus diferentes tempos. Com base no quadro, posso contabilizar o tempo total em que professoras e crianças permaneciam nessas situações nas diferentes rotinas desse dia:

QUADRO 9 – ROTINAS DO FAZER-FAZENDO OBSERVADAS EM UM DIA NO CEI.

ROTINAS	DIA DA SEMANA	ESPAÇOS	TEMPOS DESTINADOS	TEMPO TOTAL
MOMENTO LIVRE	Segunda-feira	Entrada na sala de referência	1 hora	2:20 minutos
		Todos os grupos no parque	1 hora	
		Após a Higiene do almoço na Sala	20 min.	
ALIMENTAÇÃO Todas realizadas no refeitório	Segunda-feira	Café no Refeitório	20 min.	50 minutos
		Almoço no Refeitório	20 min.	
		Fruta após almoço	10 min.	
RODÍZIO Café das professoras	Segunda-feira	Sala de Vídeo	40 min.	40 minutos
MOMENTO DO SONO Cada grupo em sua sala de referência	Segunda-feira	Sala de Referência	2 horas	2:00 horas
HIGIENE Lavar as mãos e escovar os dentes	Segunda-feira	Antes do Almoço	10 min.	10 minutos
		Após o Almoço		

Elaborada com base no diário de campo do professor, observações março a dezembro 2010.



O quadro 9 representa o tempo total em que crianças e professoras permaneceram nas rotinas nesse dia que selecionei para análise, ele mostra o fazer-fazendo das professoras dos dois Jardins II e dois Pré-Ecolares no CEI. Escolhi uma segunda-feira pelo fato de ter conseguido registrar, naquele dia, mais fidedignamente as propostas das referidas professoras. Em meu diário de campo registrei alguns movimentos dos grupos que consegui acompanhar,

nos quais percebi algumas variações nas rotinas da vida cotidiana, porém os momentos da entrada, das refeições, parque, sala de referência para fazer a “atividade pedagógica”, rodízio das professoras para o café, momento do sono, higiene se repetiam quase sempre na mesma sequência de tempo e nos mesmos espaços, isso para a maioria das professoras. Observei que algumas rupturas aconteciam nessas rotinas, isso quando alguma atividade era realizada inusitada ou esporadicamente por alguma professora, o que será analisado na última seção deste capítulo. Também observei que um grupo de três professoras, as duas dos jardins II A e C e uma do pré-escolar realizavam propostas que provocavam rupturas nessas rotinas. Irei analisar o fazer-fazendo dessas professoras no capítulo II e III. Os grupos que menos acompanhei foram os dois do Maternal, isso devido ao grande isolamento das professoras em relação ao coletivo da instituição. Portanto, devido à variação nas rotinas resolvi escolher um dia da semana, como acima registrei, entre tantos que acompanhei, para não correr o risco de realizar uma análise generalista. Como se pode observar nos quadros que organizei acima, o acompanhamento dessas rotinas totaliza seis horas, divididas entre:

- **Momentos Livres:** Denominei como momento(s) livre(s) a entrada das crianças, ocasião em que as professoras permaneciam na sala de referência por mais ou menos uma hora e o momento do parque, em que também permaneciam por mais ou menos uma hora. Esse último reunia todas as crianças da instituição, apenas as professoras dos dois maternais escolhiam ficar em um pequeno pátio perto de suas salas. Agrupei nesse momento também o período em que as crianças ficavam livres (por uns vinte minutos) depois do almoço. Nesse período as professoras organizavam a sala para o momento do sono que logo após o almoço se iniciava.
- **Alimentação:** Este momento era realizado no refeitório e diz respeito ao café da manhã, almoço e comer alguma fruta como sobremesa. Contabilizei vinte minutos para as refeições (café e almoço), para comer a fruta dez minutos, um tempo em que via as professoras apressarem as crianças, geralmente alegando estar na hora do sono.
- **Rodízio do Café:** Situação em que as crianças ficam aglomeradas em até seis turmas em uma pequena sala por um período de 40 minutos, pois cada grupo de professoras ficava por vinte minutos em seu horário de café. As crianças ficavam reunidas

assistindo praticamente aos mesmos vídeos dia após dia, e deviam permanecer em silêncio por um período longo à espera de suas professoras. A lógica de funcionamento que vigorava era a de colocar todas as crianças juntas, reunindo-as em um único ambiente, para que as professoras pudessem controlá-las e exercer uma pressão de ordem, subordinando-as a ficarem quietas e com o corpo inerte.

- **Momento do Sono:** Cada grupo de professoras ficava em sua sala-de referêcia, nesse momento as crianças permaneciam por duas horas, mesmo as que não queriam dormir eram levadas a ficar quietas nos colchões. Este era o período mais longo das rotinas, no qual as crianças e professoras permaneciam na mesma atividade por todo o período.
- **Higiene:** Contabilizando dez minutos, este era o momento para lavar as mãos e escovar os dentes antes e depois do almoço. Geralmente as crianças ficavam sozinhas nos banheiros realizando essa rotina e as professoras nas salas organizando os colchões para o sono.

Tomando como exemplo este um dia das rotinas e a permanência em cada momento de seu desenrolar, posso afirmar que os momentos de maior incidência de insatisfação das professoras, isso levando em consideração as narrativas orais, eram durante a alimentação das crianças, nos quais permaneciam no refeitório em torno de 50 minutos por dia, perfazendo 14% do tempo total na escala das rotinas, em seguida o momento do sono, perfazendo 33% do tempo total das rotinas, depois o rodízio para o café das professoras que naquele dia foi na sala de vídeo por 40 minutos, perfazendo 11% do tempo total na escala das rotinas. Tais rotinas, como venho apontando, provocavam um efeito desmotivador para “recriar a docência, preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus actores” (NÓVOA, 1991, p. 29). Este era um dos aspectos que se fazia mais presente e em maior tempo na prática da docência, assim, formas similares de tratar (ou desconsiderar) os conflitos, as ambivalências e as contradições de uma vida vivida coletivamente entre adultos e crianças ou entre as próprias crianças no contexto coletivo da instituição.

A pesquisadora Monteserrat Fabrés (2011) analisando a organização das atividades diárias, chamadas por ela de rotinas cotidianas, também identificou nos discursos e práticas

das professoras que pesquisou uma insatisfação por realizá-las. As profissionais se pronunciavam da seguinte forma:

Nós não temos tempo, não podemos parar, temos que concluir logo, não podemos atendê-las [as crianças] como seria conveniente. Consideramos essas atividades como rotineiras, repetitivas, pesadas, incômodas e, especialmente, estressantes. (IDEM, 2011, p. 58).

Para Maurice Tardif e Claude Lessard (2005), o cansaço demonstrado pelas professoras em relação ao trabalho docente também está ligado ao fato de que as mulheres, a maioria do corpo docente, muitas vezes realizam uma dupla tarefa, no trabalho e em casa. Os autores alertam que isso gera uma carga de trabalho pesada e estressante. A desvalorização da atividade de cuidado, vista naturalmente como sendo das mulheres, será tema de análise no próximo capítulo.

Barbara Ongari e Paola Molina (2003, p. 79) também evidenciam que a insatisfação em relação ao exercício da docência na creche, além de explicitamente ligada ao relacionamento com as crianças, está também relacionada com os afazeres gerais da vida diária na instituição. Em uma pesquisa desenvolvida com educadoras italianas, as autoras constataram que a análise das perguntas abertas evidenciou que das 231 motivações declaradas como causa de insatisfação, 72 estão relacionadas ao tipo de trabalho realizado cotidianamente. Meus dados empíricos coadunam-se com os dados das autoras, pois os afazeres da rotina cotidiana instituída se mostraram pesados para as professoras pesquisadas.

No excerto abaixo uma das professoras se manifesta da seguinte forma:

Tenho dificuldade em acompanhar o ritmo diário dos afazeres cotidianos, ter que cumprir tarefas como trocar as crianças, dar banho e ir para o refeitório, isso mesmo é estressante. A hora do sono é a que mais me desanima e desmotiva aqui no CEI. Fazer todos dormirem é esgotante.
(Narrativa oral, professora Dinora, março de 2010).

A manifestação dessa professora em relação às dificuldades com os afazeres das rotinas apareceu em diversas narrativas discursivas. No quadro acima apresentado, podemos verificar que as tipologias das lamentações se apresentavam em situações similares, as quais

caracterizavam o que da docência apresentava-se como algo extenuante e fadigoso para as professoras. Reafirmo que geralmente as lamentações diziam respeito aos afazeres repetitivos das rotinas diárias, subordinando as ações das professoras a uma repetição mecânica e entediante.

Este é um ponto da pesquisa que considero particularmente importante para repensarmos os cursos de formação de professores para a educação infantil: é necessário que se chame a atenção para as demandas da vida cotidiana, para o fazer-fazendo da docência, tornando claro o trabalho que será desenvolvido diariamente com e para as crianças. Pensar em uma profissionalização atrelada ao fazer-fazendo da docência com crianças bem pequenas e pequenas parece ser o desafio do momento, pois como têm revelado os dados empíricos aqui reunidos, o executar das rotinas no dia a dia nessa faixa etária tem construído entre as professoras *um cotidiano de intensas lamentações*, isso demonstrado nas próprias narrativas orais das professoras, anunciado pelas narrativas escritas da professora Patrícia e confirmado em meus registros de campo.

Diante dessa realidade, ressalto a pertinência da afirmação de Moisés Kuhlmann Júnior (1998, p. 206): “no cotidiano das instituições as ações são sempre educativas, sejam elas boas ou más”. Certamente quis nos incitar ao desafio diante do que se faz diariamente com as crianças, pois se estamos educando em todos os momentos e com todas nossas ações, é necessário cada vez mais termos claro o que desejamos para a formação de nossas crianças. Isto nos leva aos seguintes questionamentos: o que privilegiar como sendo extremamente importante nas inúmeras ações de que se compõem as rotinas? Como olhar para as minúcias da vida cotidiana afirmando sua importância no fazer-fazendo da docência?

Respondendo em parte a essas questões, ressalto a importância de que na formação inicial ou na formação continuada das professoras seja dado destaque tanto às questões teóricas, quanto às experiências construídas no cotidiano com as crianças, famílias e profissionais. Saliento ainda a necessidade de discutir as características dessa profissão no seu fazer-fazendo diário, buscando indicativos para uma formação mais ampla e sólida, que contemple os afazeres da vida cotidiana e as minúcias que os revestem.

Algumas pesquisas da área já fazem esse alerta. Especialmente, encontrei indicações desse tipo nos trabalhos de Ana Lúcia Faria (1999); Maria Carmen Barbosa (2001); Nancy Alves (2002) e Deborah Sayão (2005), entre outros. Essas autoras falam da importância de

fornecer conhecimentos às professoras de educação infantil sobre os princípios que embasam a educação de crianças bem pequenas e pequenas, sobre a concepção de criança que embasa a prática, sobre o papel profissional da professora, ou seja, elementos que contribuam para se viver uma cotidianidade que seja rica em experiências para adultos e crianças. Constatei que no CEI essa noção não estava sendo construída com e entre os profissionais no geral, talvez por isso as lamentações se intensificassem e não permitissem às professoras perceberem que a profissão docente é pautada essencialmente nas interações humanas (TARDIF, 2005).

No decorrer do período em que permaneci em campo, percebi que havia professoras mais atentas e perceptíveis ao que as crianças comunicavam em suas reações, seja com o corpo, a palavra, o gesto, o olhar, o silêncio, um sinal de aprovação ou reprovação que a criança emitia diante de alguma situação; que algumas professoras, mesmo demonstrando estarem amarradas e presas às intensas lamentações, buscavam lançar um olhar atento para as relações entre as crianças, procurando observá-las e ouvi-las, ou seja, sendo sensíveis as suas demandas. Como descreve uma das professoras:

Eu faço pelas crianças, tento fazer atividades diferentes, pois me alegra muito em ver que elas estão felizes. Mesmo muito cansada eu procuro me esforçar aqui no CEI. (Narrativa oral, professora Ana, março de 2010).

Essa narrativa nos ajuda a analisar que muitas atitudes e ações, se carregadas de compaixão apenas, não possibilitam a essência de uma motivação e satisfação para o exercício da docência. Nas situações em análise, além de serem realizadas aleatoriamente e não demonstrar estarem ligadas a concepções que definiam o que poderia significar a educação de crianças tão pequenas em instituições coletivas, essas ações não demonstravam estar em conexão com um projeto coletivo de educação que respaldasse e guiasse o fazer-fazendo da docência dessas professoras.

Observei, portanto, que a docência assim era construída forjando e conformando comportamentos, atitudes, expressões e vontades das crianças, tangenciando um sentido orientado a treiná-las para uma racionalidade pautada na obediência e no cumprimento de tarefas quase sempre em uma mesma ordem e forma de execução, algo tendencialmente muito forte nos momentos dos afazeres das rotinas. Presenciei que as lamentações limitavam as

professoras a executarem suas ações identificando-as com o que meramente acontecia no dia a dia. Com isso percebi pouco questionamento ou mesmo estranhamento com o que era familiar e realizado habitualmente.

Finalizo sintetizando que as lamentações das professoras, mesmo que caracterizassem os diversos momentos das situações da vida cotidiana, de forma a mostrar a estrutura ritualística das rotinas, não eram direcionadas para a busca de sua compreensão por um prisma educacional-pedagógico. Isso levava os momentos das rotinas a se transformarem em tarefas diárias a serem apenas cumpridas.

Na próxima seção desenvolverei reflexões que nos possibilitam entender que o fazer-fazendo da docência, quando desenvolvido com base em rotinas rotineiras e impregnado de lamentações, acaba forjando um tempo acelerado e conseqüentemente leva professoras e crianças a um desperdício de experiências.

4.4 – Um tempo acelerado: experiências desperdiçadas

O Caminho da VIDA!

O caminho da vida pode ser o da liberdade e da beleza, porém nos extraviamos.

A cobiça envenenou a alma dos homens... levantou no mundo as muralhas dos ódios e tem-nos feito marchar a passo de ganso para a miséria e morticínios.

Criamos a época da velocidade, mas nos sentimos enclausurados dentro dela. A máquina, que produz abundância, tem-nos deixado em penúria.

Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa inteligência, empedernidos e cruéis, pensamos em demasia e sentimos bem pouco.

Mas do que de máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura.

Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido. (CHARLES CHAPLIN – O último discurso, do filme: “O Grande Ditador”).

A análise dos tipos de lamentações presentes na prática das professoras me leva a discutir a maneira pela qual o tempo tem sido vivido no interior das instituições educativas. Ao buscar compreender os tipos de lamentações, verifico que eles estão muito ligados ao uso acelerado do tempo, não contribuindo para o compartilhamento de experiências ricas e significativas tanto para as crianças, como para as professoras. Essa aceleração do tempo no fazer-fazendo da docência pode ser considerada, no meu ponto de vista, a maior causadora da ausência de sentido e significado diante daquilo que as professoras realizavam no decurso da vida cotidiana na instituição educativa. Talvez, provocasse uma sensação de desconsolo, que no limite, se transformava em lamentações e em desperdício de experiências, como analisarei nesta seção.

Para Maria Carmen Barbosa (2009, p. 9), “o tempo passa a ser um tema fundamental para ser discutido nas propostas de organização da vida cotidiana da educação infantil, pois ele é uma categoria política que diz respeito à vida das crianças, de seus pais e também de seus professores”. Considerada a complexidade do tema, não pretendo oferecer uma análise exaustiva do tempo nas inúmeras formas em que ele é representado e vivido pelo coletivo de professoras e pelas crianças, mas tecer algumas considerações que surgiram do confronto entre os dados empíricos e a crítica ao tempo acelerado em nossa sociedade encontrada na literatura consultada.

Diante do que observei, posso afirmar que a consequência mais relevante do fenômeno da aceleração da vida moderna é a sua capacidade de modificação das nossas categorias de tempo e espaço com e pelas quais ordenamos as nossas experiências. Segundo Catarina Tomás (2011, p. 49), uma das transformações mais frequentemente associadas aos processos de globalização do capitalismo mundializado é a “compreensão tempo-espaço, ou seja, o processo social através do qual os fenômenos se aceleram e se difundem pelo globo, em uma redução do tempo e um encolhimento do espaço”.

A noção de experiência está envolvida por complexas e polissêmicas questões. Isso me faculta dizer que não pretendo alcançar a complexidade que envolve o termo

“experiência”⁵⁷. Mais do que isto, o que me interessa é a problematização sobre o fato de o tempo ser vivido de forma acelerada, levando ao desperdício de experiências, principalmente as que estão relacionadas às situações do dia a dia, em última análise, às minúcias do fazer-fazendo da docência. Isso no sentido que venho apontando, por cuja análise observei que a docência com as crianças bem pequenas e pequenas tem passado por um grande desaproveitamento no que diz respeito à transformação das rotinas rotineiras em vida cotidiana.

Cabe afirmar que o tempo na modernidade tem sido vivido pela humanidade com muita pressa. A rapidez da vida tem diminuído a noção do tempo. Parece que as horas, os minutos e os segundos estão em um processo de rotação acelerado. Esse ritmo desenfreado tem imposto novas características às relações sociais, com decorrências importantes para a educação da infância. Temos visto a perda contínua da temporalidade nos processos sociais, há a substituição do pensar devagar pela imediatez das decisões. Não se tem mais tempo para acompanhar os processos da vida cotidiana no seu fazer-fazendo, pois o que parece importante é o produto final, o efeito de seu resultado.

A temporalidade a que estou me referindo se caracteriza e é determinada pelo modelo de sociedade do capitalismo industrial. Estamos conscientes de que vida nestes tempos atuais segue a velocidade das máquinas e o ritmo da automatização do trabalho industrial. Vemos que o tempo do capital ganhou força e as relações sociais cada vez mais seguindo o caminho da competição. Tais dimensões parecem representar os eixos estruturantes de nossa sociedade (GIDDENS, 1995; 2002). Diante de tal fenômeno, enfatizo a necessidade de criarmos formas de resistência e fomentar outras relações no contexto das instituições educativas.

Segundo Walter Benjamin (1994a e b), a riqueza da experiência se apresenta no encontro, no compartilhamento e nas interações estabelecidas pelas pessoas; “uma experiência não se basta em si mesma” (BENJAMIN, 1994b). Ela se dá pela dialética no processo do vivido e não no acabamento desse vivido. Este é um alerta datado do início das primeiras décadas do século XX, em cujo período Benjamin, já se mostrava preocupado com a rapidez

⁵⁷ Neste estudo reportar-me-ei às contribuições de Walter Benjamin. A obra desse autor é vasta e complexa. Aqui deter-me-ei aos conhecidos textos sobre a Experiência e pobreza (BENJAMIN, 1994a) e O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov (BENJAMIN, 1994b).

que a vida estava tomando, ao mesmo tempo em que observava que, gradativamente, diminuía a ação da experiência e a capacidade interpretativa do homem. Segundo o autor, o tempo começou apenas a passar com uma grande ausência de sentido da vida para as pessoas.

Maria Rita Kehl (2009) estudando em profundidade as obras de Benjamin comenta que o homem contemporâneo vive tão completamente imerso na temporalidade urgente dos relógios de máxima precisão, no tempo contado em décimos de segundos, que já não é possível conceber outras formas de estar no mundo que não sejam as da velocidade e da pressa. O relógio mecânico pode ser compreendido como instrumento máximo de regulamentação e controle dos corpos, dos espaços e dos tempos. Esse mecanismo de precisão do tempo infiltrou-se nas práticas escolares, procedendo a uma regulamentação social do tempo materializada em calendário escolar, ano letivo, períodos, semanas, dias, horas e minutos. Portanto,

(...) a sociedade contemporânea vem produzindo – e sofrendo com isso – uma invasão de formas imaginárias desse Outro apressado, que não admite nenhum tempo ocioso que não seja rapidamente preenchido por ações que visam satisfação imediata. (IDEM, 2009, p. 141).

O sociólogo Zygmunt Bauman em “Modernidade Líquida” também analisa que “a nova instantaneidade do tempo muda radicalmente a modalidade do convívio humano – e mais conspicuamente o modo como os humanos cuidam (ou não cuidam, se for o caso) de seus afazeres coletivos, ou antes, o modo como transformam (ou não transformam, se for o caso) certas questões em questões coletivas” (IDEM, 2005, p. 147).

Essa noção do tempo também é vivenciada nas instituições de educação infantil, pelo menos é o que tenho observado no fazer-fazendo da docência das professoras, que atrelavam as rotinas a “longos períodos roubados e fixados ao tempo do relógio” (KEHL, 2009, p. 142). Percebi que o tempo regido pelo relógio era o grande condutor da vida no CEI, sendo um dos aspectos que impedia o intercâmbio de experiências. Lembro que as professoras frequentemente comentavam, em tom de preocupação, o atraso das crianças quando já passava das onze e meia da manhã e estas ainda não estavam na sala deitadas nos colchonetes. Foram frequentes os momentos em que presenciei as professoras se pronunciarem: “*Th, hoje estou toda atrasada, já era para estar com todos deitados*”. (Diário de campo, março de 2010). A pressa ganha força e encolhe o tempo para viver uma verdadeira experiência, e o

fato de “já estamos atrasados para o momento do sono” se esgota em si mesmo, enquanto o caráter mágico de viver o momento da alimentação no refeitório declina e as crianças são apressadas a terminar o almoço. Esse processo impele a uma mediação com as crianças que provoca o isolamento e rompe com a riqueza dos afazeres da vida cotidiana.

Uma das professoras se referiu ao tempo da seguinte maneira:

Eu tenho a impressão de que estou correndo o tempo todo. No CEI tudo é muito corrido e nem sei o porquê na verdade. Aqui me parece que tem que ser tudo rápido, a gente tem que dar conta de tudo, sempre foi assim e muitas vezes me deparo pensando:-Ué mas eu ainda tenho o dia inteiro (...).
(Narrativa oral, Professora Ana, março de 2010).

Observei a existência de dois extremos para viver o tempo no fazer-fazendo da docência: de um lado o tempo que corre com muita pressa e que revela atitudes de uma profissional que ocupa um lugar mais tarefeiro, assumindo o simples papel de executante. Cito como exemplo os momentos vivenciados no refeitório e a relação das crianças com a alimentação em que ocorre a entrega dos pratos prontos para as crianças, encerrando os afazeres de muitas das professoras; o momento de colocar as crianças para descansar (todas tinham que dormir no mesmo horário e tempo), ocasião em que observava muita pressa de ver as crianças silenciadas o mais rápido possível, independentemente de terem sono ou não; ou ainda quando todas as crianças já estavam deitadas, se não dormindo pelo menos caladas e imóveis⁵⁸.

De outro lado, um tempo que corre muito devagar e sem pressa alguma, pois quase nada se tem para fazer. Isso em relação ao “momento do parque”, onde as professoras ficavam muito tempo na inércia ou apenas controlando e impedido as crianças de fazerem algumas coisas. Portanto, vemos que as rotinas desenvolvem-se entre um tempo que corre apressado e um tempo que corre devagar, em situações que se colocam entre a extrema liberdade e o extremo constrangimento em relação aos ritmos individuais das crianças. Situações extremistas muitas vezes não percebidas como sensações desagradáveis para as crianças,

⁵⁸ Isso pode ser melhor visualizado no quadro 3 (constante na seção precedente), que mostra as rotinas da vida cotidiana observadas na instituição da pesquisa.

situações em que as preferências dessas crianças não são respeitadas, gerando vivências desconfortáveis e de desprazer, as quais em nada tocam ou marcam para elas. Isso muitas vezes para atender o ritmo homogêneo que prevalece na instituição.

Novamente dialogo com Maria Rita Kehl (2009) para a qual o tempo é uma construção social e que toda ordem social é marcada, a sua maneira, pelo controle do tempo. Com base na afirmação da autora, ponho em evidência a necessidade de refletir sobre a importância que vem se atribuindo ao tempo, o qual tem comandado os sucessivos impulsos desencadeadores das ações junto às crianças nas instituições educativas. Isso no sentido de não compactuarmos com a realidade pesquisada, mas para efetivarmos algumas formas de resistência a ela.

Também para Anthony Giddens (1995), a temporalidade da vida se constitui por um fazer-fazendo coletivamente, sendo o tempo e o espaço categorias que concorrem para a produção da vida cotidiana. O tempo e o espaço como práticas sociais estão atrelados ao modo como organizamos a vida cotidiana.

A seguir identifico alguns aspectos que constantemente estavam presentes entre os dois extremos vivenciados quanto à dinâmica do tempo no fazer-fazendo da docência e θ que impunham algumas condições para as crianças em relação à vida cotidiana na instituição. Quando chamo a atenção para olharmos para as minúcias no fazer-fazendo da docência quero alertar para situações da vida cotidiana como estas que irei destacar do meu diário de campo:

- 1- O ato de interromper ou ignorar momentos relacionais que se dão entre as crianças;*
- 2 - De não observar as diferenças no ritmo de viver de cada criança;*
- 3 - Não prestar atenção a um gesto que muitas vezes poderia vir antes da palavra;*
- 4 - Deixar de capturar ações que muitas vezes eram irrepetíveis, sutis e momentâneas das crianças entre elas;*
- 5 - Atitudes que impediam de esperar as respostas das crianças;*
- 6 - Apresentar-se de costas para as brincadeiras espontâneas das crianças;*
- 7 - Não permitir-se retocar o desenho, a pintura ou colagem das crianças para expor nos murais da instituição;*
- 8 - Fazer todas as crianças dormirem no mesmo horário;*

9 - *Deixar crianças sentadas por longo período no parque porque incomodaram ou bagunçaram;*

10 - *Alimentar as crianças da mesma forma todos os dias.*

(Notas de diário de campo, março a dezembro de 2010).

Observei que se exigia das crianças um viver de necessidades e anseios em um ritmo bastante homogêneo e acelerado, algo muito visível no fazer-fazendo da docência. Porém, entre as crianças ocorria uma ebulição de desejos de viver a temporalidade em consonância com o que consideravam satisfatório para suas vidas. Ao contrário do que encontram no CEI, as crianças manifestam predileções e experimentam maneiras diversificadas de se expressar e de se relacionar com o mundo. Muitas das professoras diante dessa efervescência de desejos e predileções acabam padronizando o uso do tempo e dos espaços nas diferentes situações da vida cotidiana.

Era muito comum observar as professoras envolvidas por uma simultaneidade de coisas para fazer, o que provocava nelas a sensação de que tudo precisava ser feito com rapidez e rigorosidade, pois, caso contrário, corriam o risco de não conseguir dar conta. A fala da professora “- *Eu tenho a impressão de que estou correndo o tempo todo. (...) Ué, mas eu ainda tenho o dia inteiro*” demonstra que o ritmo acelerado e preciso das ações cotidianas, o qual em muitas situações atropelava a ebulição dos desejos das crianças, não era algo problematizado, mas acabava se perdendo no conturbado movimento da vida cotidiana. Uma das maiores angústias das professoras estava relacionada à temporalidade na instituição - e elas faziam questão de apontar -, especificamente a ausência de tempo no transcorrer da vida cotidiana. Talvez por isso encontrava as professoras diariamente tomando decisões instantâneas, o que, muitas vezes, as impedia de refletir sobre a complexidade de estar em um espaço de educação que precisa responder ao interesse de um coletivo de crianças e profissionais.

No movimento da vida cotidiana, entre as ocorrências rotineiras, presenciei um ritmo de intensas situações que constantemente quebravam essa rotina diária. Por exemplo, uma criança que chegava chorando e que não queria se desgarrar da mãe ou do pai, outra que no meio da manhã pedia para dormir ou pedia para ir embora, reclamava do barulho na sala, outras ainda que sentiam saudade da mãe, gritavam o tempo todo com a professora para ir ao

parque, crianças que pediam colo ou que resistiam em não participar do que era proposto, entre outras ocorrências. Disputa de espaços entre as crianças, disputas constantes por brinquedos, para ficar ao lado da professora, pela caneca da cor de sua preferência, por mais suco ou pelo resto da farofa, alimentos disputados, pois sempre faltava algo para satisfazer suas necessidades. Compreendi essas manifestações e esses desgostos como forma de mostrar resistência a uma realidade que diminuía e apressava o tempo, o qual muitas vezes não era pensado ou negociado considerando o tempo do coletivo de crianças.

Se do ponto de vista conceptual parecia haver entre algumas professoras certa compreensão das experiências vividas pelas crianças, já no que se refere ao fazer-fazendo da docência no decurso da vida diária, as experiências infantis, muitas vezes, além de serem desconsideradas eram pouco percebidas pela maioria das professoras. Foi aí que me alertei sobre a necessidade de observar a forma como era administrado o uso do tempo e do espaço na instituição. Posso afirmar então que grande era a discrepância entre o que determinavam algumas professoras e o que as crianças desejavam, o que ocasionava conflitos e marcava demasiadamente as interações, carregando-as de tensões e até de aflições da parte de algumas professoras. Sabemos que a diferença entre esses sujeitos é algo aceitável, pois pertencem a categorias geracionais diferentes⁵⁹, porém o que não é possível é concordar com as naturalizações e os essencialismos que, muitas vezes, não permitiam às professoras significar essas diferenças, atentando para sua complexidade ou, ainda, vendo-as como indicações para pensar o educacional-pedagógico da docência.

Em meu diário de campo registrei diversas situações em que as crianças tinham que cumprir diversas ordens, muitas vezes alheias as suas vontades, em um ritmo que para elas era quase impossível de acompanhar. É preciso reconhecer as manifestações das crianças em relação às orientações do coletivo de professoras. Manifestações que iam da aceitação sem objeções até a uma renhida resistência (FERREIRA, 2002; MARTINS FILHO, 2005; 2006). Presenciei crianças que demoravam a comer enquanto já havia outras pedindo mais alimento, ou ainda, crianças que desenhavam de um lado da folha e quando as professoras pediam não queriam continuar no outro lado com seu desenho e aí o riscavam todo. Diversas vezes

⁵⁹Refiro-me aqui aos pressupostos da Sociologia da Infância que consideram a infância como uma categoria social do tipo geracional que também ocupa uma posição estrutural em relação a outras categorias geracionais (maturidade, adolescência, juventude, velhice).

observei crianças se escondendo das professoras quando eram chamadas para ir à sala de referência ou resistindo em não dormir, quando estas insistiam para que todas ficassem quietas no momento do sono⁶⁰.

As manifestações das crianças eram feitas de diversas maneiras, mas o que sobressaía era o apelo por um tempo que não diminuísse o compartilhar das experiências entre si. Muitas foram as vezes que observei uma série de negociações ou transgressões mais ou menos explícitas que as crianças efetuavam nas relações com os pares e com as professoras com o intuito de alcançar certa autonomia no uso do tempo na instituição. Cabe salientar que o controle rigoroso do tempo reproduz o que está imposto a nossa sociedade na contemporaneidade, já que o fazer-fazendo das professoras na instituição educativa faz uso do tempo conforme o faz a sociedade.

Reporto-me aqui às reflexões de Susana Fernandes (2009) que, ao analisar as experiências das crianças na escola, afirma que a rotina organizativa do tempo na vida cotidiana sob um mesmo padrão leva as crianças

(...) a interiorizar uma rotina, uma forma de organização totalmente regulada.
[A] Aprender que na escola para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração bem como uma ordem de sucessão.
[A] Aprender não apenas que existe um horário, mas um ritmo coletivo, obrigatório, imposto do exterior que fixa os tempos a serem cumpridos.
(IDEM, 2009, p. 132)

O ritmo imposto como algo exterior que fixa a temporalidade da vida cotidiana na instituição era algo alimentado pelo coletivo de professoras. Como decorrência desse ritmo, algumas atitudes e posturas tomavam força na prática da docência. Vi ser estabelecido um tempo sempre igual para ações docentes que se repetiam diariamente, o que, na minha opinião, abalava qualquer possibilidade de novos ordenamentos para transformar a rotina instituída no cotidiano. O tempo das rotinas é um tempo essencialmente monocrono, isto é, uma rotina sequencialmente organizada de ações, marcada por uma “divisão e distinção de

⁶⁰Manuel Sarmiento e Manuel Pinto (1997), na introdução do livro “As Crianças: contextos e identidades” veem como impressionante, o fato de que, apesar de atualmente se falar muito mais acerca da infância, os adultos cada vez mais possuem menos tempo para se dedicarem às crianças. Estas, paulatinamente, são cada vez mais submetidas às regras das instituições que frequentam, as quais, apesar de serem criadas para atenderem a infância, cobram das crianças um comportamento de adulto. Levando isso em consideração, é possível afirmar que o não reconhecimento da infância como categoria social, pelos adultos, ainda impede de ver as crianças como crianças.

tempos em função da variedade de tarefas que há para cumprir” (FERREIRA, 2004, p. 97-98).

Já entre as crianças encontrei alguns fatores que, ligados à heterogeneidade desse grupo geracional, marcam outras possibilidades de organização e de uso do tempo. Esse tempo contrasta com os tempos institucionalizados. As crianças viviam um tempo polícrono em que não existem separações rígidas e as ações cotidianas podiam ser vividas simultaneamente e até juntar-se. Posso citar, como exemplo, uma situação no grupo da professora Patrícia, no qual com a permissão dessa profissional as crianças podiam levar para o colchonete, na hora do descanso, brinquedos ou livros para manusear, algo que não vi ser permitido em outros grupos do CEI. Essa era uma negociação da professora com as crianças e possibilitava juntar o tempo de descansar com o tempo de brincar, em razão de que as crianças demonstravam gostar muito.

De maneira geral, dentre o conjunto de atividades cronologicamente organizadas, uma das que as crianças mais solicitavam reviver era o estar no parque. Para as crianças nunca era suficiente o tempo oferecido pelas professoras e estavam sempre reivindicando mais tempo para satisfazer suas necessidades naquele espaço. José Machado Pais (2003, p. 135) vai dizer que os tempos livres podem considerar-se como uma das mais importantes dimensões da vida cotidiana. O autor, fazendo uma análise dos tempos livres para os jovens, diz que são importantes para a definição e compreensão das culturas juvenis, quer o usufruto desses tempos seja considerado como meio de ajustamento ao meio social envolvente, quer como fator de integração geracional.

No CEI, em situações diversas da vida cotidiana, a contrapartida por parte das professoras diante da reivindicação das crianças de mais tempo para as situações livres e prazerosas, ou da demora para realizar tarefas ou atividades que não lhes proporcionavam prazer era apressá-las, ao que algumas crianças para desafiar o tempo acelerado imposto pelo fazer-fazendo da docência, conforme registrei, retorquiam:

- Credo que pressa; - Espera um pouco; - Pra que tão rápido; - Calma aí, prof.; - Não terminei de comer ainda; - Deixa a gente brincar mais um pouco; - Por que não pode fazer assim; - Parece que vai morrer; - Ainda não terminei, calma aí; - Tá, só mais um pouquinho prof.; - Porque não

pode continuar? - Vem, vamos nos esconder aqui, aí ela [professora] não vai ver. - Vamos ficar aqui, depois ela nos esquece. (Notas do diário de campo, março a dezembro de 2010).

As crianças constituem a categorial geracional que mais desafia a definição dominante de tempos lineares, mensuráveis, uniformes e irreversíveis, caracterizados pela continuidade e singularidade das situações da vida cotidiana. Anunciavam ser possíveis outras dimensões para experienciar o tempo. Como podemos observar acima, elas tentavam contestar de modo direto as indicações das professoras acerca do uso do tempo. Muitas vezes, sem muito êxito, reivindicavam um tempo que ia muito além das repetições e das ritualidades das rotinas diárias. As palavras carregadas de expressões de desagrado e resistência *credo que pressa, espera aí, calma, mais um pouco, parece que vai morrer, depois ela nos esquece...*, sinalizam que as crianças não estão de acordo com a aceleração da vida nos espaços das instituições.

Rosa Batista (1998) refletindo sobre esse aspecto descreve que a força opressora do tempo faz com que adultos e crianças vivam de maneira distinta o cotidiano na instituição educativa. Para a autora, o adulto vive a insistência de inserir a rotina no cotidiano, enquanto as crianças têm o papel de vivê-lo. Posso dizer que as crianças vivem outros tempos, para além do proporcionado pelas professoras, o que contribui para a escrita de um outro texto, no contexto de suas vidas no cotidiano da instituição educativa. Assim, as crianças experimentam “tempos contrastantes” que, segundo José machado Pais (2003), se entrelaçam e se entrecruzam com o tempo rigoroso, mecanizado, previsível com o tempo volúvel, flexível, imprevisível.

Diante do exposto, parece ser pela categoria tempo que as crianças mais insistem em impor sua lógica e sua dinâmica ante ao fazer-fazendo das professoras. Faço referência ainda a uma passagem do texto de Walter Benjamin, quando reflete sobre o processo de emancipação da condição infantil, no qual chama a atenção para as especificidades geracionais, isso no intuito de contrariar as teorias que destacam a passividade das crianças pequenas:

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se

irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (IDEM, 2002, p. 57-58).

De fato, observei que as crianças buscavam alternativas diversas para organizarem seu próprio mundo, nem que para isso fosse preciso burlar algumas determinações das professoras, algo que muitas vezes me surpreendia pelas estratégias que criavam. Elas se voltavam para situações que as professoras quase não valorizavam. Um dia ouvi uma criança perguntar para uma das professoras do Pré-Escolar: - *Prof. porque a gente só pinta os seus desenhos?* Constatei que a atenção das crianças não se destina somente ao que as professoras lhes apresentam como atividades a serem cumpridas, os interesses das crianças se voltam para coisas que nós, adultos, desconsideramos como importantes. Os adultos estão mais voltados a olhar as coisas com base em uma racionalidade instrumental, o que os impede de prestar atenção ao detalhe, já as crianças, ao contrário, se permitem a inúmeras possibilidades de interpretação, como descreve Benjamin (2002, p. 101): “a criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início” e não se inibe de repetir diversas vezes a experiência.

Um dos tempos que as crianças mais solicitavam reviver era o estar no parque. Para as crianças nunca era suficiente o tempo oferecido pelas professoras e estavam sempre reivindicando mais tempo para satisfazer suas necessidades naquele espaço. José Machado Pais (2003, p. 135) afirma que os tempos livres podem ser considerados como uma das mais importantes dimensões da vida cotidiana. O autor, fazendo uma análise dos tempos livres para os jovens, diz que são importantes para a definição e compreensão das culturas juvenis, quer o usufruto desses tempos seja considerado como meio de ajustamento ao meio social envolvente, quer como fator de integração geracional.

No que diz respeito aos adultos, observei algumas situações pelas quais procurava-se emergir no mundo acrônico infantil, ou pelo menos, efetuar um deslocamento do tempo para além das formas fixas e aceleradas da maioria das professoras. Refiro-me, por exemplo, à delícia de sentar na areia do parque com um tapete e muitos livros infantis, no qual a

professora Patrícia ficava na contação de histórias por um longo tempo, sem pressa, mostrando-se despreendida do controle de um tempo regido pelo ponteiro do relógio. A professora, mesmo que ao final da proposta estivesse apenas rodeada de quatro, três ou duas crianças, que continuavam ouvindo e se encantando com os enredos e as vozes da professora que se alternavam ao imitar os personagens, misturando-se às vozes das crianças pedindo para ela conta outra vez, não se impacientava. Em propostas como esta, observei que se torna possível viver o tempo sem a exigência marcada pela brevidade, pela velocidade ou meramente regulada por interesses práticos, utilitários ou subordinados à razão instrumental, como percebi prevalecer no fazer-fazendo da docência de muitas professoras do CEI.

No fazer pedagógico da professora Patrícia há um episódio que demonstra a interpretação que ela procurava realizar das demandas das crianças, bem como o grau de responsabilidade assumido por essa professora frente aos tempos que demarcam a vida cotidiana no CEI. Pude visualizar uma prática que foi se mostrando diferenciada e que em muito contribuía para o surgimento de novas possibilidades em direção à reinvenção de modos de ser professora em um contexto coletivo repleto de desafios. Para demonstrar esse episódio, irei citar a passagem de uma de suas narrativas em que a professora descreve sobre o tempo das crianças no parque e suas implicações para repensar esse espaço:

Nosso “parque”, como assim o chamamos, tem a característica de ser um espaço amplo, com uma concentração muito grande de crianças e poucos brinquedos. O tempo de espera pelo balanço, que dentro das poucas opções de brinquedos parecem indicar ser o preferido, é muito grande. Às vezes saímos sem conseguir brincar. Aconteceu uma ocasião em que após a higiene do almoço Dudu fugiu para o parque. E lá fui eu, na condição de única responsável pelas diversas demandas do grupo, passar um “sermão” em Dudu pelo fato de ter que deixar o grupo sozinho para ir chamá-lo. Com o passar dos dias a ocasião foi se repetindo e Dudu já não estava mais sozinho, já havia conquistado parceiros. Já havíamos chegado num ponto em que uma tensão entre mim e as crianças já havia se estabelecido. Foi então que deixando de lado meu olhar adulto, me lancei ao desafio de olhar com outros olhos para o tempo das crianças naquela situação. Só então me dei conta de que Dudu havia feito uma descoberta maravilhosa e

que quis partilhar com os amigos. Imaginem só! Aquele parque enorme, aquele espaço amplo, poder correr por ele sem esbarrar em ninguém, percebê-lo sob diversos ângulos. E o balanço, lá estava ele, vazio, sem aquela demora, aquela fila para brincar. (Narrativa escrita, professora Patrícia, outubro de 2010).

Nos dias que se seguiram a esse episódio, foi possível acompanhar de forma detalhada a prática dessa professora e registrá-la em meus escritos no caderno de campo. Assim, posso afirmar que as reflexões realizadas por essa professora, seus modos de viver a vida na instituição e a forma como interpreta a realidade em muito divergiam da prática do coletivo de professoras. Para a professora Patrícia, a fuga de Dudu apresentou uma nova oportunidade de repensar o momento de estar no parque e realizar acordos com as crianças com base em seus interesses e vontades. Observei que a professora começou a experimentar outros tempos de estar nesse espaço e em vez de ir para a sala de referência logo após o almoço, começou a explorar o parque vazio em toda a sua dimensão. Uma oportunidade de as crianças não ficarem tanto tempo esperando para utilizar o balanço, já que comumente ficavam no parque mais de cem crianças e tínhamos disponíveis apenas três balanços, com o agravante de que um com a corrente quebrada, permanecendo assim durante todo o ano.

E aqui convoco Walter Benjamin (1994a) novamente uma vez que aponta para a possibilidade de uma relação diferente com o tempo, especialmente daquele que serve como simples veículo à razão instrumental. O autor vê a necessidade de dar “uma parada ao tempo”. Para o autor, o tempo vivido de forma aligeirada e apenas sob uma aparência superficial ou, ainda, a utilização dele com um único critério, o da utilidade, “não permite recuperar o passado para uma rememoração, tomando os cacos, as ruínas e os fragmentos” para uma “relação viva” com o tempo. Como observamos, Benjamin faculta a ideia de que a troca do tempo artesanal pelo acelerado e abreviado da modernidade tem papel fundamental no declínio da capacidade do compartilhamento da experiência.

Dirigindo o foco para a questão educacional, busco novamente a colaboração de Maria Carmem Barbosa (2001, p. 161), para quem o tempo de grande parte das instituições educacionais continua, sendo o tempo do início da modernidade, o tempo rígido, mecânico,

absoluto e apressado, o que se aproxima das análises de Benjamin. Muitas das professoras não compreendem o exato sentido do movimento acelerado que fazem do tempo, elas apenas se entregam ao tempo do capital que exerce sua hegemonia sobre os distintos tempos, incluindo o das instituições de educação infantil. Nas próprias palavras da autora,

Na rotina está implícita uma noção de espaço e de tempo: de espaço, uma vez que a rotina trata de uma rota de deslocamentos espaciais previamente conhecidas, como são os caminhos, as rotas, e de tempo, por tratar-se de uma sequência que ocorre com determinada frequência temporal. Outra característica importante é que o uso de uma rotina é adquirido pela prática, pelos costumes, não sendo necessário nenhum tipo de justificativa, razão ou argumento teórico para a sua efetivação. Ela está profundamente ligada aos rituais, aos hábitos e às tradições, e nem sempre deixa espaço para reflexão (BARBOSA, 2006, p. 45).

Já Maria Rita Kehl (2009, p. 225) entende haver incompatibilidade entre o tempo da experiência e o tempo “otimizado” das sociedades capitalistas e racionalizado pela razão instrumental. O valor do compartilhamento da experiência é incompatível com a lógica dos empreendimentos de “resultados”.

Como já ressaltai, Walter Benjamin (1994a e b) denuncia o tempo da produção, como descartável, fragmentado, próprio da racionalidade instrumental capitalista, que ignora e nos submete à ideologia do capital. Foi com esse olhar que analisei as atitudes do coletivo de professoras, as quais, mergulhadas cegamente no hábito e no tempo da produção e da racionalidade instrumental capitalista, acabavam caindo na idealização de uma formalização excessiva quando estavam exercendo a docência com as crianças, dando pouca ênfase ao compartilhamento de experiências.

Walter Benjamin (1994a) quando se referiu à “pobreza de experiência” que caracterizou as relações já no início da modernidade, atribuiu à forma aligeirada do uso do tempo a pouca possibilidade das pessoas de compartilhar e se maravilhar com a experiência no transcurso das situações da vida cotidiana. Para o autor, a experiência confere valor ao vivido. Todavia, para ele,

[...] está claro que as ações da experiência estão em baixa [...] porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes (IDEM, 1994a, p. 114 e 115).

A contribuição do autor em minha pesquisa está principalmente no fato de ter-me possibilitado entender a causa pela qual as professoras se deixam levar pela tirania do tempo da modernidade, cuja voracidade, se não as engole, as submete a uma vida que automatiza as ações em suas diferentes situações diárias na instituição educativa. Isso considerando a forma que o coletivo de professoras se relacionava e interagia com as crianças e com os afazeres das rotinas.

O autor ainda me ajuda a afirmar que a forma que escolhemos para viver a vida cotidiana pode ser uma das causas da baixa possibilidade de compartilhamento das experiências. Pois, se precisamos vivê-las para depois compartilhá-las, como diz o autor, torna-se impossível concordar com a forma preconceituosa, ritualística, acelerada e homogênea pela qual em muitos momentos era conduzida a prática da docência.

Por essa ótica, o fazer-fazendo da docência que se traduz por uma imagem técnica da profissão está mais voltado às competências racionalizadas que favorecem mais a reprodução do que a transformação das ações cotidianas. Essa prática profissional, agindo sob a capa da subserviência, coloca as crianças à mercê do ritmo acelerado do capitalismo. Também percebi que no CEI essa prática visava garantir a manutenção das rotinas como forma de organização temporal e espacial institucional⁶¹. A maioria das professoras mostrava-se extremamente preocupada, em manter essa organização, submetendo-se a viver uma temporalidade vazia, que não produzia diferenças e que, atuando mais para a perpetuação de um presente estagnado, não conferia valor ao vivido cotidianamente. As rotinas que seguiam horários determinados externamente e regidos pelos tempos maiores da instituição, são indicativos da influência das estruturas sociais na organização cotidiana do tempo dos professores e das crianças (GIDDENS, 1995; 2002).

Talvez aqui seja interessante citar a distinção que Walter Benjamin (1994a e b) realiza entre experiência e vivência. Para o autor, a vivência corresponde ao que se vive com sensações e reações imediatas. O imediatismo e o espontaneísmo inviabilizam que as coisas nos aconteçam, ou seja, impossibilita que tenhamos experiências. Rita Kehl (2009, p.160), em

⁶¹Diversos autores, dentre eles (VIEIRA, 1986; BARBOSA, 2001; PAIS, 2003; GIDDENS, 1995; 2002; KHEL, 2009 e outros também citados nesta seção) corroboram com minha análise afirmando que a prática da docência nessa ótica tem origem numa ideia de divisão social do trabalho típica da sociedade capitalista, no interior da qual atividades intelectuais são consideradas mais importantes em relação às denominadas manuais.

consonância com as ideias do autor, afirma que “é evidente o sentimento de mundo vazio, ou de vida vazia que decorre da supremacia da vivência sobre a experiência”⁶².

Sendo assim, pode-se perguntar se, nos é subtraída a possibilidade de viver uma experiência, seja possível entender isso como afeto a toda uma coletividade. Para Benjamin (1994a), é preciso admitir nossa pobreza e responde:

Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie. Barbárie? Sim. Respondamos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir pra frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para direita nem para a esquerda (IDEM, 1994a, p. 115 e 116).

Na sequência, transcreverei alguns excertos do diário de campo cujas situações, bastante generalizadas no fazer-fazendo da docência, nos dão uma ideia de como era vivido o tempo na instituição:

Hoje o refeitório está bem agitado, com a falta de algumas professoras, alguns grupos foram reordenados, as crianças do Jardim II estão com uma das auxiliares de direção. Esta coloca as crianças encostadas na parede do refeitório pelo lado de fora da sala e em voz alterada diz para elas não saírem do lugar que as colocou. Após a organização, a referida professora fala: - Vou lá dentro arrumar a mesa para o almoço, ninguém sai daqui, certo. Em seguida vejo a professora fazer os pratos de comida para cada criança e espalhá-los pela mesa grande em uma rapidez desenfreada, do lado de fora ouço as crianças gritarem: - Não quero farofa; não quero feijão; não quero salada; coloca bastante purê pra mim; quero somente arroz. A profissional parece não ouvir e continua a arrumação da mesa e serve os pratos de maneira igual para todas as crianças. (Diário de campo, maio de 2010).

⁶² Segundo Maria Rita Kehl (2009, p. 163) “as atividades que favorecem a transmissão das experiências através das narrativas são executadas em um tempo distendido, diferente do tempo da produção mecanizada que caracteriza o nascimento do capitalismo”.

(...) vamos logo, termine com isto de uma vez, tá na hora de dormir. Deita naquele colchão e fique lá quieto, sem incomodar, ouviu bem. (Diário de campo, abril de 2010).

Estou passando pelo pátio ao lado do CEI e vejo dez pratos com sopa esfriando na janela da pequena sala do maternal. Aproximo-me da sala e pela janela, por cima dos pratos, olho para dentro, a professora da turma comenta comigo: - Não te assusta, pois na janela a sopa esfria mais rápido. Ah, com essa turminha tudo é muito corrido, temos muito que fazer aqui, não dá para bobear com o tempo. (Diário de campo, novembro de 2010).

Sônia Kramer (2003, p. 102) em consonância com o sentido benjaminiano, entende que “o que torna uma situação uma experiência é entrar nessa corrente onde se compartilha, troca, aprende, brinca, chora e ri”. Analisando os excertos acima, podemos avaliar o tipo de experiências que as crianças estão tendo a chance de viver no CEI. Na primeira situação as crianças são “emparedadas” e impedidas de participar da organização do almoço, de viver essa experiência e tudo o que dela decorre. Depois acabam recebendo o prato pronto, o qual é servido de maneira igual para todas, padronizando-se o gosto e subjugando o desejo de experimentar o diferente à decisão da professora. No segundo, a professora conduz as crianças a dormirem e ficarem quietas, pois dormindo elas não incomodam como ela mesma anuncia em sua chamada de atenção que se repete por muitas vezes. No terceiro, com o agravante da pressa submetida ao tempo do relógio que não para nunca, a professora, a fim de não atrasar a rotina, coloca os dez pratos de sopa a esfriarem na janela da sala que dá de frente para a rua e muito atucanada arruma os colchões para em seguida colocar as crianças, que nem almoçaram ainda, a dormir. Essas vivências automáticas não produzem modificações duradouras nos sujeitos que nelas estão inseridos, o que equivale a dizer que empobrecem vida. Eu diria contribuem para subtrair a possibilidade de viver grandes e significativas experiências.

Compreender a prática da docência considerando as manifestações das crianças e como se processam suas experiências exige a escuta, o encontro e a aproximação, principalmente dos que vivem essa condição humana em instituições de educação coletiva,

pois, na voz e no olhar das crianças, “a realidade poderá ser diferente e, para se chegar a ela, torna-se, necessário penetrar nos meandros da vida cotidiana”. (PAIS, 2003, p. 35).

Com a reflexão em torno da questão de minha tese “minúcias da vida cotidiana_no fazer-fazendo da docência” busco afirmar os momentos em que estamos com as crianças como experiências fundamentais para a construção e o exercício de uma potência criativa que há de valer para toda a vida. Chamar a atenção para as diferentes situações da vida cotidiana – desde as mais comuns e repetitivas – e problematizá-las apresenta-se como possibilidade para compreender o valor da vida e o valor de si mesmo. Especialmente quando essas situações estão interligadas a um composto de envolvimento e comprometimento, podem ser causadoras de grandes efeitos para experienciar uma vida melhor.

Finalmente, em relação ao tema central desta seção – o tempo (cronologicamente falando) no fazer-fazendo da docência no contexto da educação infantil – cabe ressaltar que a privação de viver o cotidiano em um movimento característico ao ritmo das crianças, de fato, constitui-se em um problema não somente porque reduz a autonomia que elas poderiam conquistar, mas porque tal restrição limita a capacidade e a possibilidade de experienciar e experimentar com liberdade de expressão, movimentos, tempos e ritmos próprios, as diversas situações de que se compõe a vida cotidiana e que poderiam dar outro sentido ao fazer-fazendo da docência na educação infantil.

4.5 – “*Mastiga e come logo, temos que ir para a sala*”: escapando dos afazeres das rotinas

O olhar atento para o fazer-fazendo da docência no CEI me permitiu localizar situações em que o coletivo de professoras procurava escapar de algumas situações que caracterizavam as repetições das rotinas no dia a dia. Este é um tema que considere importante de ser categorizado na pesquisa. Talvez ele indique que não é suficiente planejarmos o momento denominado de “atividade pedagógica”, pois a entrada, o parque, a higiene, a alimentação, o sono, o rodizio das professoras para o café também devem ser considerados prioritários e contemplados por pensamentos que os possam compreender melhor no fazer-fazendo da docência. Ao apontar tais situações reafirmo a importância do planejamento do tempo, do espaço, das rotinas, das relações e interações, aspectos que

geralmente, como venho analisando, a maioria das professoras preterem em seus planejamentos. Meu alerta é que todo o fazer-fazendo da docência como processo de construção permanente da vida cotidiana precisa incluir tais aspectos em um pensar e um agir calcado em um projeto educacional-pedagógico para toda a instituição educativa. Alguns excertos do diário de campo me possibilitam demonstrar o que considero como aspectos da prática da docência. Necessário se faz torná-los vivíveis, percebendo-os e fazendo-os aparecer. O que nos causa perturbação não pode ser omitido e nem encoberto, mas focalizado para que se possa pensar e planejar com maior atenção, especialmente se olharmos atentamente para sua complexidade.

As ações de que observei as professoras estrategicamente escaparem, geralmente estavam ligadas àquela esfera da vida na instituição educativa, na qual se realizam as tarefas diretamente voltadas à existência de uma cotidianidade, isto é, ações voltadas à produção e reprodução das condições e possibilidades de existência da vida no coletivo do CEI. Vida cotidiana que é por essência heterogênea, atrelada a um existir e que em si deixa revelada toda a complexidade específica à natureza do fazer-fazendo da docência na educação infantil, apesar da aparente simplicidade de que se revestem as falas abaixo:

Vamos tomar café bem rapidinho, vamos logo. (Diário de campo, agosto de 2010).

Agora, será que tenho que dar banho nele? Não acredito, que triste! (Diário de campo, março de 2010).

Que coisa que ele não come de uma vez. Vamos, come tudo rápido. (Diário de campo, maio de 2010).

Agora deu! Durma e pronto. Que coisa que não consegue parar nunca. À tarde não vai brincar no parque, tá. (Diário de campo, abril de 2010).

Venha, depois tu lava as mãos, não vou fazer isto agora. (Diário de campo, junho de 2010).

Não vou descascar as maçãs, vamos comer com casca mesmo. (Diário de campo, outubro de 2010).

Sem margarina hoje. (Diário de campo, abril de 2010).

Você não vai mais escovar os dentes agora. (Diário de campo, abril de 2010).

Sem querer generalizar, esse repertório fazia parte dos cenários da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência. Ele possibilitou observar a falta de compreensão sobre a complexidade que a vida cotidiana em suas minúcias impõe à prática da docência. Muitas vezes observei uma prática que não correspondia as demandas de dificuldades das crianças, pois diante da falta de oportunidades para pensar e refletir, acabava-se alimentando algumas estratégias para se escapar das ações repetitivas nas diferentes rotinas diárias. Dessa forma, as dificuldades ficavam subsumidas e por isso (muitas vezes) as professoras deixavam de perceber seus efeitos. E isso me fez pensar: será que as situações além de serem afetadas pelas dificuldades geradas pelas péssimas condições de trabalho, não estavam ligadas também ao fato de que, em nossa sociedade, os aspectos relacionados ao cuidado, alimentação, proteção, acalento e afeto serem considerados menos relevantes para o desenvolvimento da profissão? Como veremos no próximo capítulo, o cuidado em relação a outros aspectos considerados educacional-pedagógicos era compreendido como de menor valor no fazer-fazendo da docência.

Observei que o fazer-fazendo da docência na primeira etapa da educação básica apresenta uma cotidianidade com grande diversidade de ações, muitas das quais as professoras tinham que dar conta sozinhas, pois não contavam com um segunda profissional. As rotinas diárias nesse segmento educacional, como tenho mostrado, são repletas de ações que vão desde tarefas mais básicas até as consideradas mais complexas. Em torno desta diversidade de ações observei que a docência quando olhada em sua vida cotidiana não é só heterogênea, mas também hierárquica, ou seja, pensada e exercida com base em certas prioridades. Tal hierarquia levava as professoras a escaparem de algumas situações, especialmente as que estavam ligadas às ações repetitivas nas rotinas diárias. Talvez essa hierarquia seja uma característica imutável da vida cotidiana, presente em toda e qualquer

profissão, pois pode ser inerente a própria estrutura e organização de cada profissão. Mas, quando é alvo de reflexão, pode mudar ou ganhar importância segundo o ângulo de visão dos profissionais que a exercem.

Portanto, quando analiso a docência no transcorrer da vida cotidiana em suas minúcias, focalizo especificamente a dimensão do fazer-fazendo, condição primordial para reestruturar o pensar e o agir pedagógicos das professoras, rompendo com isso uma estruturante socialmente determinado (GIDDENS, 1995) que muitas vezes desqualifica a vida cotidiana. Pretendo apontar para a importância de não exercer as ações das rotinas repetitivas e diárias de forma espontânea, naturalizada, não-reflexiva, ou seja, sem o estabelecimento de uma relação consciente com essas ações. Sendo assim, por observar que as professoras algumas vezes procuravam escapar dessa dimensão, afirmo a necessidade de refletir sobre o significado e as consequências que isso pode produzir na educação das crianças.

Não podemos ignorar que a vida cotidiana, é determinada e ao mesmo tempo determina as relações e interações entre os diferentes sujeitos (GIDDENS, 1995). No caso do fazer-fazendo da docência, percebi que a prática precisa estruturar-se com base num Projeto Político-Pedagógico ao qual subjazem concepções norteadoras para a docência. Estas, mesmo estando mergulhadas em particularidades, que revelam a singularidade de cada professora, precisam levar em conta a heterogeneidade da vida cotidiana, o coletivo da instituição enfim, um projeto de educação que seja comum ao processo de formação humana, cultural e intelectual das crianças. Quando não há essa preocupação, percebem-se as limitações de uma docência que somente responde às particularidades e não avança em suas concepções e nem no seu fazer-fazendo diário. Ressalto novamente que a não existência de um projeto coletivo de educação no CEI, conforme observei, favorecia para deixar as professoras presas a formas rígidas, que cristalizavam ações e tornavam a particularidade o centro único de referência para o fazer-fazendo da docência. Mesmo que um grupo muito pequeno de professoras tentassem romper com a estrutura estruturante, usando o conceito de Giddens (1995), percebi não ser isso suficiente para uma profícua transformação das práticas existentes.

Como analisarei mais adiante, o Projeto Político-Pedagógico deve, assim, guiar o fazer-fazendo da docência em seu percurso na vida cotidiana, para que as professoras não se aprisionem em particularidades, o que talvez leve a um processo de vida coletiva de transformação das relações e interações.

Muitas vezes observei algumas professoras irem até o refeitório e prepararem os pratos para as crianças, sem que estas pudessem participar do processo, mas apenas receberem o prato pronto para comer. Pensava o quanto isto facilitava para elas, porém para as crianças era algo muito constrangedor e motivo de muitas vezes não quererem comer. Presenciei diversas crianças ficarem sem almoçar, pois não aceitavam o que era servido para todos da mesma maneira. Também vi que muitas crianças separavam os alimentos no próprio prato, uma estratégia para tentar comer o que era dado de forma misturada. Os excertos abaixo ilustram essas situações:

Na hora do almoço a professora Fabiana distribui os pratos já com o alimento, ao entregar o prato para Camila (quatro anos), a menina diz que não quer comer feijão, a professora na correria não ouve a menina e continua sua tarefa. Passado algum tempo, Camila levanta-se e pede mais purê para a professora, ela fala: - Primeiro tem que comer tudo que está no prato para ganhar mais purê depois. Observo que Camila volta para seu lugar e fica remexendo na comida, mexe para um lado e para outro, separa os bagos de feijão e os coloca do lado do prato e tenta comer somente o arroz, mais não conseguindo, devolve a comida da boca ao prato. Em seguida a menina devolve o prato sem comer. (Diário de campo, setembro de 2010).

No refeitório percebo que para algumas professoras servir o café é um momento de muita correria. Vejo que as referidas professoras primeiramente buscam fazer todas as crianças sentarem juntas, impedindo-as de escolherem um lugar. As professoras pegam uma bacia plástica grande cheia de canecas, também de plástico e de cores variadas. Elas começam a distribuir as canecas, dando uma para cada criança, aleatoriamente. Um menino (quatro anos) que pegou a caneca rosa, pede para a professora trocar por uma azul, a professora diz: - Ah, meu filho se eu for escolher a cor da caneca para cada um, não sirvo o café hoje. Em seguida continua a distribuição das canecas. Depois se dirige até a janela que fica entre a cozinha e o refeitório, local onde são colocados os alimentos, pega uma jarra e começa a servir o café que está dentro de uma grande panela de alumínio. Depois coloca pratos com pão picado sobre a mesa. Vejo que o menino da caneca

rosa não toma o café, deixa-o inteirinho na caneca que ao final vai para outra bacia, onde vão os restos dos alimentos. (Diário de campo, março de 2010).

Percebi que a abordagem das questões do dia a dia no fazer-fazendo da docência é repleta de aspectos contraditórios que merecem ser discutidos, debatidos e analisados com cautela e muito senso crítico. Caso contrário, fica-se criando formas para escapar de certas ações tidas como menos valorizadas socialmente. O escapar é uma forma de invisibilizar as ações que fazem parte das rotinas repetitivas da vida cotidiana. Em meus registros da reunião pedagógica do mês de maio, dou destaque a duas situações que no meu ponto de vista retratam o pensamento hegemônico segundo o qual as pequenas coisas da vida cotidiana não são importantes:

A professora Rosangela comenta: - Não adianta ficarmos discutindo sobre o refeitório, perdendo tempo de nossa reunião pedagógica. Temos coisas mais importantes para dar conta, como por exemplo, a festa junina que está se aproximando e não pensamos em nada ainda. (Diário de campo, reunião bimestral, maio de 2010).

A professora Fabiana diz: - Ah, agora partiram para o cotidiano, vamos ficar o resto da manhã discutindo e não vamos chegar a lugar nenhum. O cotidiano é uma panela de pressão e está a ponto de explodir. É preciso uma reza brava para acertar a vida aqui. (Diário de campo, reunião bimestral, maio de 2010).

Por outro lado, presenciei, em alguns momentos, professoras reivindicarem espaço para discutir situações cotidianas do CEI, principalmente em relação às que as impediam de fazer um trabalho com qualidade, na intenção de redirecionar algumas práticas. Foram frequentes as vezes que registrei as observações da professora Patrícia e de suas duas parceiras ao solicitar tempo nas reuniões pedagógicas bimestrais para pensar mais especificamente sobre as práticas rotineiras. Tais professoras, lastreadas nas problemáticas existentes no cotidiano, reiteravam incansavelmente o que na instituição educativa precisava ser mudado. Porém, muitas vezes não eram ouvidas e suas reivindicações iam esmorecendo, perdendo força até caírem, muitas vezes, no esquecimento. Naqueles momentos percebia que

o coletivo de professoras acabava ratificando a concepção essencialista e naturalizante que era fortemente presente em suas práticas:

A professora Patrícia comenta na reunião pedagógica que participou de um curso sobre a refeição na creche, assistiu a algumas apresentações de práticas e percebeu como é possível fazer diferente as ações naquele espaço. Depois comenta que no debate falou para a professora da universidade, organizadora do curso, que em sua creche os pratos ainda são de plásticos. A professora comenta que a palestrante ficou admirada e até espantada de saber da situação. Nesse momento a professora Patrícia é interrompida por outra professora que comenta: - Isto é para ver como as professoras das universidades não sabem do que acontece aqui na creche, elas estão desatualizadas em relação ao nosso cotidiano. Coitada, ela não sabe da missa a metade do que se vive todos os dias aqui, os pratos plásticos são apenas detalhes sem muita importância diante de nossos problemas. (Diário de campo, reunião bimestral, maio de 2010).

Em uma de suas narrativas a professora Patrícia se pronuncia da seguinte maneira em relação a esse tema:

Convivemos com aqueles que acham que nada mais tem solução, com aqueles que dizem que o tempo se encarregará das mudanças e ainda com aqueles que se contentam em dizer que sempre foi assim, que temos que aceitar o que vem “de cima”. E com isso acabam escapando do que parece ser de grande valor para a vida das crianças. (Narrativa escrita, professora Patrícia, setembro de 2010).

Calar-se e aceitar as determinações parece algo mais evidente do que levantar questionamentos ou se declarar, se anunciar e se autorizar a dizer que é contrária ao que está sendo feito, isso tanto no plano da retórica como no plano da ação que faz a vida acontecer no dia a dia. Percebi que pouquíssimas profissionais defendiam seus pensamentos, crenças e convicções durante as discussões em reuniões bimestrais ou até mesmo no dia a dia com seus pares. Quando se discutia sobre os afazeres cotidianos, a organização da rotina ou questões problemáticas do dia a dia do CEI, a maioria das professoras acabava expondo pensamentos

baseados na familiaridade do que se fazia e não na busca de compreender a complexidade que revestia tal realidade. A reflexão da narrativa da professora Patrícia, acima, é um bom exemplo do que estou apontando aqui. Geralmente as decisões eram tomadas com base no (...) *eu acho que deve ser assim, (...) isso não vai dá para fazer, (...) vamos fazer como sempre fizemos já estão acostumados...* (Anotações da reunião pedagógica, março de 2010) e não por diagnóstico das ações realizadas.

Assim, questiono: se nós, profissionais, nos silenciemos diante dos desafios que o cotidiano nos apresenta, como buscar melhorias para a nossa profissão? Se não nos autorizamos a falar das dificuldades e complexidades da vida no seu dia a dia, como reverter esse quadro que desprestigia a docência na Educação Infantil? Um quadro que teima em permanecer nos contextos de educação infantil? Por que é mais importante discutir sobre a festa junina do que sobre os entraves do refeitório, parque, pátio e sono? Por que desvincular os afazeres habituais das propostas consideradas educacional-pedagógicas? O que faz esse pensamento se perpetuar nas práticas cotidianas? Se a festa junina possui caráter pedagógico, as ações executadas no refeitório, por exemplo, também não podem ser assim entendidas?

Algumas pesquisas já fazem referência às vozes caladas das professoras. Vozes que não se autorizam a falar, que preferem se silenciar diante das contradições, tensões e ambiguidades da docência no seu dia a dia. Vozes que, muitas vezes, não encontram eco quando, nas dificuldades do cotidiano, se propõem a um debate que possa ser profícuo na busca de soluções para a melhoria da prática da docência. A afirmação de Graziela de Lima (2010, p. 212) é ilustrativa dessa questão: “a voz calada do pedagogo se mostra como um fator de dificuldade já que, quem se cala de certa forma consente, e quem fala fica visado nos cenários de proteção”.

No contexto em estudo, a voz calada das professoras representava um meio de escapar também das discussões em relação às dificuldades enfrentadas no dia a dia, o que não permitia as professoras pensarem em mudanças que se refletissem em sua prática e se concretizassem em melhorias. Interpreto que o silêncio traz consigo a impossibilidade para as professoras falarem de si e das tensões, dos desafios e dos conflitos vividos.

Nesse ponto, para situar melhor minhas análises, chamo a atenção para a importância de as professoras lançarem um olhar sobre a Pedagogia que de fato se pratica no interior das instituições onde cada vez mais crianças passam parte significativa de suas infâncias. A voz

que conclamo a se pronunciar precisa problematizar e conceituar o que se faz e refaz cotidianamente. Mas, como um pré-requisito, torna-se necessário conhecer, ter consciência dos princípios teórico-metodológicos que subjazem às práticas cotidianas. Assim, questiono: As professoras tem se autorizado a dizer qual (quais) é (são) a (as) pedagogia (pedagogias) que embasa (embasam) suas práticas?

Para Maria Malta Campos (2012), “o que se observa é que onde a pedagogia, enquanto reflexão crítica e atualizada sobre a prática educativa, encontra-se ausente ou mal entendida, a pedagogia tradicional, é que ocupa seu lugar de sempre”. (IDEM, 2012, p.15). Nessa mesma linha de pensamento, Júlia Oliveira-Formosinho (2007) afirma: “a recusa de uma gramática pedagógica com nome é uma porta aberta para a adoção, por defeito, da pedagogia sem nome e sem rosto do autor anônimo (...)”. (IDEM, 2007, p.33).

A narrativa abaixo nos mostra as condições inadequadas encontradas nas instituições para o exercício da docência. Considerei-a muito representativa da realidade da docência na educação infantil:

O barulho do refeitório passa a ser insuportável. Acabamos não aguentando e aí temos que nos afastar mesmo por um tempo. Podes ver após outubro começa um rodízio de atestado médico no CEI. O cotidiano do jeito que é vai matando aos poucos nosso entusiasmo, vai aos poucos nos engolindo, nos deixando sem brilho e ânimo. (Narrativa oral, professora Ana, setembro de 2010).

Vemos que diversas contingências da vida cotidiana ameaçam o sucesso da prática da docência, exercendo seus efeitos sobre a realidade vivida.

Como constata Júlia Oliveira-Formosinho: “hoje assistimos a uma quase esquizofrenia educativa em que se naturalizou a distância entre as propostas e a realidade pedagógica experienciada por adultos e crianças”. (IDEM, 2007, p. ix). Diante da reflexão da autora, talvez fiquemos menos perplexos ao saber que muitas professoras na prática trapaceiam suas próprias concepções pedagógicas, conforme pude observar. Isto é bastante complexo e não pode ser simplificado.

Como podemos compreender e enfrentar os motivos desse descompasso? É nesse sentido que estou tentando problematizar o quanto é necessário visualizarmos as rotinas na direção contrária ao que vi ser usualmente compreendido na instituição educativa em tela.

O ponto de vista que defendo é a necessidade de termos uma pedagogia, explicitarmos um modelo pedagógico, exercermos uma liderança pedagógica positiva à vida na instituição. Aprender a liderar pedagogicamente com um modelo que seja compreendido no plural: pedagogias. Parece-me importante pensar: qual pedagogia se está utilizando quando se pretende escapar das situações rotineiras da vida cotidiana? Por que as rotinas rotineiras continuam “teimosamente” a se repetir nas instituições educativas de educação infantil? Por que tão poucas professoras se dispõem a quebrá-las?

Minha defesa sustenta-se na argumentação da necessidade de olharmos sem demarcação de fronteiras ao que se considera ser de âmbito educacional-pedagógico no fazer-fazendo da docência na educação infantil. O desejo é tornar central a intencionalidade nas ações da vida cotidiana, não apenas como um ideal a ser alcançado, mas como um ideal a ser concretizado. A proposta que lanço é que o pedagógico seja educacional e que o educacional seja pedagógico, isso no exercício de uma docência que está a todo tempo a pensar e planejar as situações vividas cotidianamente, não de forma isolada, mas entrelaçadas umas às outras.

Para finalizar, valho-me das afirmações de Barbara Ongari e Paola Molina (2003, p. 22), que parecem sintetizar a discussão desta seção: “apesar da riqueza e do interesse teórico da reflexão educativa que se está construindo pouco a pouco em torno das instituições coletivas para a educação da pequena infância, falta, todavia, uma discussão global da profissão, capaz de construir um perfil profissional relativamente homogêneo”. Dessa forma, dizem as autoras, o papel da professora de educação infantil foi vivenciado mais como um papel a “ser inventado” do que como um papel definido e ser assumido ou, em última hipótese, a ser inovado.

Com efeito, fica evidente a necessidade de inventar o fazer-fazendo da docência na educação infantil, para daí poder assumir ou inovar uma docência que esteja interligada a uma perspectiva que considera todas as situações da vida cotidiana como sendo partes essenciais do trabalho a ser desenvolvido no dia a dia. Mas o “inventar” precisa aqui ser entendido não no sentido de dar asas à imaginação e assumir atitudes sem um direcionamento, sem muito critério e planejamento, mas como um novo meio de atingir um fim por meio de reflexões

elaboradas e fundamentadas em concepções e princípios orientadores de uma prática da docência voltada ao cuidado e educação. Assim essa invenção da docência a ser assumida na educação infantil precisa estar conectada a um pensamento e a um agir educacional-pedagógicos atentamente voltados às diferentes minúcias da vida cotidiana, uma vida vivida de maneira coletiva nas instituições educativas.

4.5.1 – Acordos e negociações

Alguns acordos e negociações posicionam o coletivo de professoras em relação a certos modos de pensar e agir no que diz respeito às rotinas diárias. Observei que as professoras programavam suas saídas do CEI e destinavam momentos para se envolverem com os diversos tipos de comércio que circulavam no interior da instituição, por exemplo, principalmente nos momentos das rotinas. Como se “(...) os cuidados pudessem ser deixados de lado, secundarizados. Em outros termos, como se os cuidados pudessem ser prestados de qualquer maneira, porque o que importa é o educacional, considerado atividade nobre em oposição às tarefas desagradáveis como trocar fraldas de bebês, ou qualquer outro tipo de cuidado.” (KUHLMANN JR., 1998, p. 206), como mostra meu diário de campo:

A professora Fabrícia diz: - Vou na padaria enquanto as crianças estão no parque, dá uma olhada neles pra mim, é rapidinho. (Diário de campo, junho de 2010).

A professora Carla fala: - Vou de carro até a prefeitura ver se conseguimos o ônibus para o passeio, as crianças estão todas dormindo, adiantei o almoço para poder sair, dá uma olhadinha pra mim, pode ser daqui mesmo [referindo-se à porta da sala de referência da colega]. (Diário de campo, julho de 2010).

A professora Eli comenta: - Vamos lá ver as roupas do brechó. Pode ser de duas em duas, neste horário é mais tranquilo [referindo-se ao momento do parque]. (Diário de campo, agosto de 2010).

Era recorrente ver diversos tipos de combinações, acordos e negociações entre as professoras, pelos quais lhes fosse possível dar uma escapadinha, quase sempre nos momentos das rotinas para resolver diversos assuntos, sejam de ordem pessoal ou profissional. Cabe lembrar que as professoras não possuíam nenhum horário para resolver tais questões e, como comentei anteriormente, a carga horária da maioria era de 50 horas semanais em sala de referência. As professoras tinham uma carga horária de seis horas na instituição, mas muitas delas trabalhavam em outros municípios, preenchendo todo o horário do dia e algumas completavam a carga horária à noite. Também no período de trabalho no CEI, todas as seis horas eram cumpridas com as crianças e somente o Maternal contava com uma segunda profissional para ajudar nos afazeres da docência.

O ponto de vista da professora Patrícia sobre algumas situações que envolvem os acordos e negociações torna-se muito interessante e nos possibilita refletir sobre o assunto. A professora não aprovava as formas de comércio que circulavam no CEI. Muitas vezes também presenciei cenas que considere um exagero em relação à maneira como a situação se apresentava:

Entrando no refeitório vejo muitas roupas espalhadas por cima de uma das mesas e algumas professoras realizando compras, há um tumulto grande no ambiente, todas falando ao mesmo tempo e uma tentando convencer a outra para comprar. A professora pesquisada comenta comigo: - Não sei como pode isto ser permitido aqui no CEI, parece ser um shopping ambulante, um momento que era pra ser de tranquilidade se transforma nisto e ninguém faz nada. Eu e a professora vamos para a mesa do café, em seguida, instantes depois, a vendedora vem até a mesa do café e nos diz: - Depois venham dá uma olhadinha no que eu trouxe, hoje tem novidades. (Diário de campo, novembro de 2010).

Em alguns dias cheguei a observar que o refeitório era ocupado por vendedores de produtos da Natura, jogos infantis, CDs, livros, bolsas e roupas, por exemplo. Muitas vezes as mesas do refeitório estavam lotadas desses produtos, o que acabava provocando um grande movimento e agito entre as professoras. Esta era uma situação que também as fazia

ultrapassar o horário do lanche, conseqüentemente as crianças eram deixadas no parque por um período muito longo e sobre os cuidados de outra professora. Considerando que as professoras não contavam com uma segunda profissional para ficar com as crianças, concluiu-se que ficavam muitas crianças com uma ou duas professoras naqueles momentos. Isso no parque, pátio coberto ou sala de vídeo, locais onde as professoras reuniam as crianças para o rodízio do café.

Tal situação (de certa forma) nos mostra que o uso dos espaços e dos tempos define e ordena as ações das professoras, dando formas às atitudes relacionadas ao exercício da docência. Nessa perspectiva, é possível dizer que ainda estamos muito longe de construir um olhar educacional-pedagógico próprio para cada tempo e espaço ligados às rotinas na Educação Infantil. O excerto abaixo ilustra o que analiso:

Estou na secretaria recolhendo alguns dados das crianças e suas famílias, entra uma professora e diz para a diretora: - Marquei meu exame para as onze horas, preciso sair antes deste horário, pede para a F. (auxiliar de direção) ficar com elas [crianças]. Oh, já vou deixar todos dormindo para facilitar, tá. A professora neste momento dá uma risadinha e sai da sala. (Diário de campo, dezembro de 2010).

Parece-nos urgente começarmos a pensar em um investimento educacional-pedagógico no que diz respeito às rotinas. Podemos deduzir que, se a professora sairá às onze horas e deixará as crianças dormindo para facilitar, provavelmente elas irão almoçar em torno das dez e meia da manhã e em seguida já irão para os colchonetes. Esta é uma prática que obedece a uma certa lógica e possui uma racionalidade segundo a qual obrigar as crianças a dormir não interfere em sua formação humana. Parece que alimentar os corpos das crianças e submetê-las a uma normalização de conduta é o que importa para essa professora. Isso nos faz analisar que o sono e a alimentação são aspectos da docência pouco considerados e em muitos momentos realizados com uma incompatibilidade de sentidos entre os próprios e contar uma história ou fazer um desenho, por exemplo, tidos como pedagógicos. Evidencio a ambigüidade vivida pelas professoras em relação aos diversos aspectos da prática da docência em suas diferentes rotinas, tempos e espaços.

Essa situação me faz pensar: como é possível ver reconhecida a nossa profissão, se não lhe atribuímos um reconhecimento positivo? O lugar social dos afazeres cotidianos na instituição de educação infantil exerce influência direta nas formas internas de exercer a docência. A organização institucional confere especificidade às diversas atividades, produz objetivos e finalidades para a docência, define funções e atribuições profissionais, construindo a identidade da própria instituição. Assim, vão constituindo-se papéis, funções, identidades, saberes e modos de atuação profissional, em um processo que delimita condições objetivas de atuação e de relações entre os diferentes agentes do processo educativo, engendrando significados e sentidos na e para a docência, que passam a ser constituintes da identidade profissional.

Diante do exposto, posso afirmar que a desvinculação das rotinas de uma proposta educacional-pedagógica cria um clima que não permite às professoras elaborarem um sentido renovado para a docência, principalmente na construção de uma consciência em relação à complexidade e à integralidade das ações ligadas à vida cotidiana na instituição. Isso quer dizer que a ampliação das discussões sobre as rotinas entrelaçadas ao exercício da docência, ainda está por ser melhor problematizada, tanto na formação inicial, como na continuada ou em serviço, com as professoras de educação infantil. Das análises fica uma questão que me parece importante salientar: será que os debates, tão profícuos na atualidade, sobre a profissionalização do professor de educação infantil têm abarcado em suas várias dimensões essa temática e dado conta do que sejam as rotinas no dia a dia em uma instituição educativa dessa natureza?

Como podemos romper com pensamentos e atitudes que levaram ao desprestígio das coisas simples do dia a dia, mas nem por isso menos importantes para a vida cotidiana nas instituições infantis? Por exemplo:

Almoçar ao lado das crianças. Deixá-las desfrutar da areia do parque. Desfrutar da água na bacia do banheiro, comer devagar, alternar os espaços e tempos do café da manhã. Sorrir com as crianças por alguns instantes. Sentir-se feliz com o barulho e o movimento constante das crianças, em alguns casos não alterar a voz. Dizer menos “não” e possibilitar o “sim” com mais frequência. Não medir forças com as crianças em situações muitas vezes tão corriqueiras, se deixar envolver

com o bom humor das crianças. Não se abraçar a uma decisão. Permitir-se voltar atrás, etc... (Diário de campo, dezembro de 2010).

Penso que essas situações que dizem respeito à vida cotidiana precisam de mais atenção e discernimento no percurso do fazer-fazendo da docência, numa direção contrária ao que vem se fazendo, ou seja, voltar-se para elas e não escapar delas. Na próxima seção apresento algumas pistas que podem nos ajudar a ampliar nosso olhar para as coisas da vida cotidiana e suas minúcias. Irei analisar algumas rupturas com as rotinas que se repetiam diariamente.

4.6 – “Temos que fazer mais vezes experiências como esta. Tudo está uma delícia”: rupturas nas repetições das rotinas diárias

A alegria de estarmos juntos, de contar, brincar, pular, criar, se emocionar, lidar com sentimentos bons ou ruins, viver, ser criança, possibilitar que possam ter boas lembranças de sua infância no CEI como as que trago em mim. Até hoje sou capaz de evocar em meus sentidos o cheiro das loucinhas de barro que minha avó comprava para mim (...). (Narrativa escrita, professora Patrícia, março de 2010).

Para apresentar um pouco das rupturas com em relação às repetições nas rotinas diárias do CEI optei por trazer, para a abertura desta seção, uma reflexão em torno do diário das narrativas escritas da professora Patrícia. Considero que essas narrativas foram impulsionadoras de minhas escolhas para apresentar as diferentes minúcias do fazer-fazendo da docência. Suas reflexões me ajudaram a perceber o lugar das minúcias no fazer-fazendo da maioria das professoras. Como tenho acentuado, presenciei demasiada conformação da maioria das professoras às práticas rotineiras, especialmente em repetir da mesma forma algumas ações. Assim, tratarei nesta seção de algumas situações que, mesmo não se fazendo presentes diariamente, permitiram observar que em muito marcavam e contribuíam para a transformação da rotina rotineira. Tais situações podem ser compreendidas como os aspectos “eventuais e excepcionais” que aconteciam entre uma rotina rotineira e alguns eventos esporádicos.

Diante de uma rotina mecânica e rígida, presenciei que algumas situações da vida cotidiana insinuavam romper com a mesmice que atravessava o fazer-fazendo da docência de muitas das professoras. Tais situações apresentam-se, via de regra, de modo inesperado e imprevisível. É como afirmam José Machado Pais (2002) e Maria Carmem Barbosa (2002), segundo os quais o cotidiano é algo mais abrangente e surpreendente, com espaço para os acontecimentos, que na maioria das vezes não estão previstos nas rotinas. Por isso tenho categorizado as rotinas a partir da análise da vida cotidiana e não o inverso.

Segundo José Machado Pais (2003), a Sociologia da Vida Cotidiana passeia nos caminhos de encruzilhadas entre as rotinas e a ruptura, precisando estar aberta, como já vimos, ao que se passa mesmo quando “nada passa” ou quando algo se passa de maneira inusitada. Penso que o autor está se referindo às múltiplas dialéticas do rotineiro e dos acontecimentos. Isso nos possibilita elaborar outras “ordens de sentido à realidade” (Idem, 2003, p. 32). Considero que o desafio da Sociologia da Vida Cotidiana para Pais é: “revelar a vida social na textura ou na espuma da aparente rotina de todos os dias” (Idem, 2003, p. 33). De acordo com esse autor, não é relevante apenas aquilo que fixa as regularidades da vida social, mas também aquilo que a perturba.

Com base nessa perspectiva, a vida cotidiana deixa de ser banal representando, por um lado, o fundamento material e afetivo da vida diária de cada pessoa que, segundo Anthony Giddens (1995), pode ser entendido como a segurança ontológica dessa pessoa e, por outro lado, o lugar onde se reproduz a ordem simbólica que regula as relações e interações e que constitui o ponto de partida para estudar a realidade como construção social. (GIDDENS, 1995; 2002; PAIS, 2003)⁶³.

Ao observar as diferentes minúcias da vida cotidiana, mais especificamente as configurações de situações esporádicas, pude constatar o entrelaçamento de suas múltiplas variáveis, mesmo se dando de forma inusitada no CEI. Apresentando-as, estarei demonstrando o confronto entre essas situações esporádicas e as rotinas instituídas que teimavam em se repetir na instituição da mesma forma, dia após dia. A ideia é apresentar subsídios que poderão contribuir para reconstruirmos a forma com que é estruturada a vida

⁶³ O conceito de segurança ontológica de Anthony Giddens (1995) está extremamente ligado às rotinas instituídas. O autor entende por segurança ontológica “a crença que a maioria dos seres humanos tem na continuidade da sua auto-identidade e na constância dos ambientes sociais e materiais de ação em que estão inseridos” (IDEM, 1995, p. 92).

cotidiana de crianças e professoras na instituição educativa. Incluo os dois sujeitos – crianças e adultos –, já que minha intenção é procurar ressaltar uma posição teórico-metodológica em que ambos estejam no centro do processo educacional-pedagógico, travando relações e interações ricas em experiências, as quais valorizem a humanidade que habita em cada um desses sujeitos. Lógico que considerando o lugar específico que cada sujeito ocupa na realidade social e no interior da qual agem, uma vez admitida à complexidade e a heterogeneidade das diferenças geracionais entre eles.

A experiência das duas professoras (aqui já conhecidas) do grupo do Pré-Escolar, descrita abaixo, dá uma ideia do que estou definindo como rupturas nas rotinas repetitivas na vida cotidiana, isso pelo fato de ter acontecido e aparecido em caráter de excepcionalidade no fazer-fazendo da docência dessas professoras. Tratava-se de uma proposta coletiva, relacionada ao momento da refeição, a qual, naquele dia, foi servida no pátio coberto e não no refeitório como de costume:

No pátio estão em interação os dois grupos do Pré-Escolar. Está ocorrendo um almoço diferenciado no espaço externo. Fico surpreso, pois de todo o tempo que estou na instituição, além das vezes que acompanhei a professora da pesquisa em piqueniques, almoços e cafés organizados em sua sala de referência e em outros espaços, é a primeira vez que vejo outras crianças, digo as maiores, envolvidas em uma proposta coletiva, uma situação de almoço no pátio coberto. Fico por ali e percebo um clima gostoso e agradável entre as crianças e as professoras. Vejo as crianças ajudarem na organização das mesas, que foram colocadas para fora, algumas usam tocas de cozinheiro(a) e outras estão de aventais. Também é organizado, com a ajuda de todos, um buffet em uma mesa grande. Algo extraordinário e que pelo visto deixou as crianças muito animadas e integradas ao que está acontecendo. As professoras demonstram estar muito envolvidas na proposta, conversam com as crianças e vão auxiliando na organização do ambiente, não se percebe o barulho estridente e a agitação dos dias em que acompanho esses grupos no refeitório. A novidade é que as crianças estão se servindo e escolhem por si mesmas um lugar para se sentar e almoçar, tudo em um movimento de risos e participação mútua. Fico muito curioso, então pergunto para uma das professoras se o restaurante está aberto ao público, ela me responde: -

Ah, hoje vamos comer peixe assado, puedes almoçar conosco sim. Olha, tudo tá uma delícia, é bom ver todas as crianças juntas colaborando. Fugimos da loucura do refeitório hoje. A professora acrescenta: É, sabemos que temos que fazer mais vezes experiências como essa, mas é muito difícil para nós, se fazer tudo igualzinho é cansativo, sair da rotina é muito mais, pois não temos ninguém para nos ajudar. (Diário de Campo, setembro de 2010).

De fato, esse momento ou movimento, se assim podemos chamá-lo, que irrompe na vida cotidiana, retrata uma situação excepcional e eventual, algo que posso considerar extraordinário na prática da docência dessas duas professoras. Durante a permanência no CEI, verifiquei que foi a única vez que as crianças almoçaram em outro espaço e com uma organização diferenciada de quando ocorria no refeitório. Isso mesmo diante das críticas expressas nas narrativas orais das professoras sobre esse espaço. Essa situação insinuou um fazer-fazendo da docência que não era comum no coletivo de professoras. Uma situação da vida cotidiana reveladora de como é possível realizar mudanças ao que se apresenta de maneira rotineira e repetitiva⁶⁴.

As professoras reconhecem a necessidade de mais propostas à semelhança dessa: - *É sabemos que temos que fazer mais vezes experiências como essa, mas é muito difícil para nós, se fazer tudo igualzinho é cansativo, sair da rotina é muito mais, pois não temos ninguém para nos ajudar.* Entendo que sair da rotina rotineira realmente já é um grande desafio, tendo em vista que a tendência é seguir uma sequência de ações que se repetem e se automatizam diariamente. Também avalio que situações como esta, com uma organização diferenciada, exigem compartilhamento entre as profissionais, mas, no caso em pauta, como veremos adiante, as professoras não contavam com uma segunda profissional, e o estar sozinha com um grupo de 15, 20 ou 25 crianças para orientar e mediar, não é nada fácil. Talvez por isso tais situações apareciam de forma tão esporádica, extraordinária e eventual.

Outra possibilidade de realizar com mais frequência rupturas como a descrita acima é a consciência da tomada de participação das crianças. A participação das crianças nesta

⁶⁴No que diz respeito às ações do fazer-fazendo da docência de Patrícia e suas parceiras, Ana e Noêmia, irei analisar especificamente no capítulo II e III deste estudo, em razão de o fazer-fazendo dessas professoras ser o fundamento para anunciar o quanto o olhar atento às diferentes minúcias da vida cotidiana poderá caracterizar e qualificar a prática da docência no que se refere às ações do dia a dia.

situação foi algo em que as professoras acreditaram e possibilitaram. Talvez este seja o principal fator desencadeador de experiências diferenciadas, pois, no caso em pauta, vemos concretamente que se abriu uma brecha para construir outros jeitos de realizar o fazer-fazendo da docência. Um jeito que incluía as crianças como parceiras dessa aventura.

Em razão disso, a vida cotidiana tomou outros rumos, modificaram-se algumas atitudes das professoras com as crianças, criaram-se outras maneiras de estar juntos, enfim, outras formas de relacionamento. Assim, o que as professoras indicam em suas narrativas como sendo um peso e um desafio, nessa situação virou satisfação e entusiasmo, como podemos verificar na seguinte fala - (...) *Olha, tudo tá uma delícia, é bom ver todas as crianças juntas colaborando. Temos que fazer mais vezes experiências como essa.*

Cabe aqui lembrar que observei práticas muito marcadas pelo adultocentrismo, em razão do qual as crianças em suas ações cotidianas ficavam subsumidas. A maioria das professoras não se permitia perceber alguns dos sinais emitidos pelas crianças nas situações de vida cotidiana. Já na experiência diferenciada descrita acima, as rotinas repetitivas eram rompidas. No que consegui vivenciar desses momentos, sejam os propostos pelas professoras ou mesmo os extraordinários e inesperados, foi que neles as professoras exerciam a docência compartilhando-a com o protagonismo das crianças. Fiquei pensando: se a mudança na dinâmica da situação permitiu que o protagonismo infantil ficasse evidenciado, por que as professoras não proporcionavam outras experiências que se diferenciavam do que era comum ocorrer diariamente? E questiono mais: se nesses momentos as situações se tornavam agradáveis e menos rotineiras, o que levava a maioria das professoras a torná-los tão esporádicos, excepcionais e eventuais? Estão em jogo questões que nos convocam a pensar sobre as repetições nas rotinas rotineiras do fazer-fazendo da docência.

Muitas vezes, em tais momentos, eu acabava desenvolvendo em meu diário de campo reflexões sobre muitas das situações vividas. Da leitura dos registros, posso dizer que o fazer-fazendo da docência passava por redirecionamentos que na rotina do dia a dia não os presenciava:

Que gostoso foi ver a professora do jardim trazer para o parque uma caixa de palitinhos de picolé! Com eles a professora pode brincar com as crianças de diversas maneiras. Vi as crianças criarem diferentes possibilidades. O parque do

CEI é um espaço amplo, porém com poucos brinquedos. Ele reúne muitas crianças e por isso vemos muitas disputas entre elas. Neste dia os palitinhos serviram como velas de bolo, pazinhas, lápis para desenhar na areia, etc.. Eles foram um instrumento importante para aprimorar, intensificar e estreitar as relações e interações entre a professora e as crianças e, das crianças com seus pares. Percebi que hoje o encontro no parque aproximou crianças e adultos, também brincaram com maior possibilidade de criar, imaginar e se integrar. Observo que esta atitude contribuiu para romper com a rotina repetitiva do parque. (Diário de campo, maio de 2010).

Neste ponto cabe trazer as reflexões de Teresa Maria de Vasconcelos (1997). A autora também desenvolveu pensamento semelhante ao que estou apontando. Com base em sua pesquisa sobre a docência e a vida cotidiana na escola de educação infantil, em que pesquisou com profundidade a prática de uma professora durante o período de dois anos, assegura que:

(...) uma determinada rotina na escola da educação infantil exige a composição de uma estrutura suave, mas funcional, há que se deixar que esta estrutura se imponha por si sem necessidade de estar sempre a adaptar posições dirigistas. Dá às crianças grande liberdade de iniciativa e muito poder dentro dessa estrutura. O docente não precisa ter um papel controlador. A organização cotidiana deve ser um meio de clarificar a vida, de tornar as regras conhecidas de todas as partes envolvidas. Uma docência que se mantém flexível. (IDEM, 1997, p. 146).

Essa flexibilidade de que fala a autora permite quebrar a monotonia, provocando ruptura na rotina rotineira, possibilitando estruturar formas diferenciadas que contemplem outras organizações no fazer-fazendo da docência na educação infantil. Como sugere José Machado Pais, “O quebrar com a rotina pressupõe a existência da rotina” (IDEM, 2003, p. 84). Isso fica evidente na experiência em análise que contrariou a rotina habitual da alimentação no momento do almoço. Mas a quebra da rotina rotineira precisa ser tema de reflexão. A reflexão é o eixo condutor e demarcador para a transformação da prática da docência, no intuito de transformar o que é rotina rotineira em vida cotidiana.

Observei que os momentos em que havia possibilidade de abrir pequenas brechas nas rotinas que se repetiam diariamente, mesmo provocando alterações mínimas nessa rotina, proporcionavam ações que exerciam influência direta nas manifestações das crianças,

facultando-lhes maior autonomia. Assim, se por um lado, a rotina rotineira impedia e restringia os movimentos de livre expressão, a participação nas situações cotidianas e o viver com experiências extraordinárias, por outro, a ruptura com essa rotina no decurso da vida cotidiana valorizava tais dimensões nas relações e interações com as crianças. Cabe aqui fazer referência às palavras de Walter Benjamin (2000, p.247): “Todo hábito deve ser estorvado pela atenção se não pretende paralisar o homem”.

Reforço aqui mais uma vez ser urgente prestar atenção às diferentes minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência, especialmente para quebrar a solidez das repetições e contestar o imperativo curso das rotinas rotineiras. Este me parece ser o caminho para chegarmos à reflexão do *que se faz* e do *como se faz* a vida cotidiana no contexto da instituição. Isso deve fazer parte do percurso e não ser o fim do percurso. Aprender a olhar para as pequenas ações do dia a dia torna-se essencial. As observações diárias precisam tornar-se o fulcro do planejamento das professoras e guiar o fazer-fazendo de cada uma e do coletivo da instituição.

Se as rotinas no CEI dificilmente eram quebradas, como vimos até aqui, algumas situações de caráter não-pedagógico, digamos assim, alteravam as rotinas na instituição. Eram situações variadas, algumas até de catástrofes, como a que ocorreu num um dia em que a cidade sede da instituição em foco ficou praticamente inundada com uma chuva torrencial. Com a enchente e as ruas alagadas, muitas crianças faltaram, algumas professoras também e outras chegaram atrasadas. Diante dessa realidade, consegui perceber uma sensibilidade aflorada entre as pessoas que naquele dia circulavam no CEI. As professoras, de modo geral, viveram de seu jeito um clima de harmonia, tranquilidade e coleguismo, algo que se mostrou ser muito positivo. Esta foi uma situação que conseguiu “tocar” na rotina rotineira da instituição educativa. As professoras conversaram e refletiram sobre a chuva e os danos causados. Observei maior proximidade com as crianças e uma forma de recebê-las diferenciada. As professoras também conversaram e ouviram as crianças sobre o acontecido, algo surpreendente, pois presenciei uma atenção dispensada ao imprevisto. O vivido foi interrogado, passou a fazer parte de diferentes reflexões, ganhou sentido e tornou-se uma narrativa do presente:

Em uma segunda-feira chego bem cedinho no CEI, neste horário de chegada das crianças geralmente vejo muita agitação. Porém, hoje encontro poucas pessoas, algumas professoras faltaram e muitas crianças estão ausentes também. Muita chuva e no domingo diversas regiões do município ficaram inundadas. Há um clima de frio e um silêncio paira na instituição. Vejo que se alterou o funcionamento da rotina no CEI. As professoras juntaram grupos de idades diferentes e até a professora do Maternal que nunca aparece no coletivo está com as crianças que foram ao pátio coberto com os outros grupos, algo não visto ainda na rotina cotidiana. Uma das professoras lança a ideia de colocarem as mesas para fora, no pátio coberto, onde estavam recebendo as crianças, isto para tomarem café ali todos juntos, com o que as demais professoras logo concordam, as crianças são envolvidas na situação e participam da organização. Uma professora diz: - Vamos fazer de conta que é um piquenique em um bosque e está chovendo muito. As professoras permitem que as crianças se sirvam e possam se sentar misturadas. Uma das novidades desse acontecimento é que as professoras sentam com as crianças nas mesas para tomarem café todos juntos. A esta singularidade responde outra singularidade, a possibilidade do compartilhamento. (Diário de campo, junho de 2010).

Posso dizer que o olhar atento às minúcias da prática da docência me faz entender que com as crianças bem pequenas e pequenas o “conteúdo de vida” é o próprio percurso da vida cotidiana. Isso tendo claro que temos que proclamar a superação da espontaneidade e da repetitividade das ações. O que exige que o fazer-fazendo da docência não conceda às situações de rupturas com as rotinas rotineiras um lugar esporádico e eventual, mas um lugar privilegiado no caminho da expansão do vivido. As minúcias podem estar ligadas ao que parece ser óbvio. Porém, concordo que a obviedade obscurece o senso crítico e afirmo que olhar com atenção para elas poderá talvez ajudar a reconhecer a complexidade da vida cotidiana. Justamente porque é só aparentemente óbvio, não é algo simples. As minúcias, como podemos ver no excerto acima, eram percebidas de modo geral pela maioria das professoras, porém não ganhavam tanta importância e permaneciam silenciadas no fazer-fazendo da docência delas. Aqui reside o ponto diferencial entre a prática da maioria das

professoras e a prática da professora Patrícia e suas parceiras, Ana e Noêmia, o que será melhor aprofundado nos próximos capítulos.

Termino esta seção que tratou de evidenciar as rupturas nas rotinas rotineiras citando as palavras de José Machado Pais (2003, p. 35): “(...) importa fazer da sociologia do quotidiano uma viagem e não um porto”. A viagem dá possibilidade de encarar a vida em suas diversas situações, pois sempre traz uma experiência nova, já o permanecer no porto não possibilita aventurar-se ao novo, ao detalhe, ao pormenor, ao diferente e ao simplesmente extraordinário, ou seja, ao que estou chamando a atenção neste estudo, ou seja, as diferentes minúcias da vida cotidiana. Que essas minúcias sejam a nossa viagem de todos os dias para pensarmos o fazer-fazendo da docência na educação infantil.

4.7 – “*Aqui não se têm um projeto coletivo de educação*”: quando a falta de um trabalho coletivo afeta a docência

Observei que as professoras reconheciam que *a falta de um projeto coletivo de educação* limitava drasticamente o exercício da docência em muitos aspectos. Tanto nas narrativas orais, como nas narrativas escritas encontrei argumentos que expressavam as tensões e suas dissonâncias quanto à não existência de um pensar e agir coletivamente. Constatei que as professoras não conseguiam fazer distinção entre o cansaço por estarem cotidianamente com um grupo de 15, 20 ou 25 crianças (sem ter uma segunda profissional para auxiliar) e os sentimentos gerados pela falta de um projeto de educação que orientasse suas práticas. Assim, tais questões apareciam amalgamadas, respondendo de maneira negativa ao fazer-fazendo da docência.

Diante desse quadro, meu objetivo nesta seção é mostrar a importância de uma gestão educacional pública que colabore para que as professoras transitem entre a singularidade (respeitando a particularidade de cada uma) e a coletividade (pensada e construída por todas as profissionais) em prol da construção da colegialidade (HARGREAVES, 1998) e da colaboração. A ideia é desenvolver uma cultura que pense a docência não dissociada das dimensões pessoal, profissional e institucional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998; NÓVOA, 1991). Referência essencial para ampliar a perspectiva do

caminho que se quer trilhar ao destacar as minúcias da vida cotidiana como essenciais ao fazer-fazendo da docência.

Presenciei diversas ações entre situações de rotinas rotineiras e situações de ruptura com as mesmas⁶⁵ que acabavam perdendo seu valor potencial de âmbito educacional-pedagógico, pelo fato de não existir um projeto coletivo no CEI. Um projeto de educação que pudesse encaminhar as práticas cotidianas das professoras rumo a um posicionamento crítico e reflexivo do fazer-fazendo da docência. Um projeto com pensamentos e ações comuns. Enfim, faltava um planejamento que abarcasse e valorizasse as ações da vida cotidiana. Estas não eram discutidas e avaliadas com base em um diagnóstico e um acompanhamento. Entendo que a qualidade da docência não depende só de cada professora individualmente, mais de muitas variáveis que se articulam, devendo ser o projeto da instituição o orientador do trabalho. Talvez assim seja possível pensar não em práticas educacional-pedagógicas determinadas preferencialmente pela ação de cada professora, mas práticas que possam estar interligadas por um pensamento coletivo do que seja a educação infantil, como analisarei no próximo capítulo no fazer-fazendo da docência de Patrícia, Ana e Noêmia.

Esta também torna-se outra questão central neste estudo, pois mesmo defendendo uma proposta coletiva para o fazer-fazendo da docência, me questiono: será que o projeto político-pedagógico (considerado um projeto coletivo) teria “força” de mudar as concepções que se entrelaçavam ao fazer-fazendo das professoras ou seriam as concepções das professoras que dariam vida ao projeto político-pedagógico da instituição? Questão que levanto e que permeia minhas análises neste estudo.

Segundo a professora Patrícia,

Decididamente não dá para trabalhar sozinha na educação infantil. (...) parece que sem a parceria com outros adultos, sem a troca de experiências, sem considerar o ponto de vista do outro, o trabalho não vai para frente. Isto deve-se ao fato de compreender o planejamento como um processo de reflexão coletiva. Um processo em que procuro dialogar com autores, com as crianças, suas famílias e especialmente com colegas de trabalho. Educar crianças pequenas exige

⁶⁵Tomando como referência a distinção que apresentei na seção anterior.

parceria e coletividade no desenvolvimento das ações. (Narrativa escrita, setembro de 2010, professora Patrícia).

E ainda:

Fiquei pensando como deve ser a estrutura de acompanhamento do trabalho das professoras para a construção do coletivo. Penso que este trabalho vai além de um querer do professor. Requer acompanhamento, incentivo, valorização, orientação, encontros de planejamento e avaliação. (Narrativa escrita, setembro de 2010, professora Patrícia).

Seria improdutivo supor que a simples presença de uma professora cujas concepções bem fundamentadas e esclarecidas balizassem uma prática eficaz, por si só bastaria para educar e/ou cuidar bem das crianças. Levando isso em consideração, encontrei nas narrativas de Patrícia algumas dificuldades em relação à forma de pensar, organizar e realizar o trabalho junto às crianças bem pequenas e pequenas, por não poder contar com um projeto coletivo de educação:

Como minha docência está articulada a todos os momentos de interação com as crianças (acolhida, alimentação, higiene, parque...) não há como projetá-la sem o envolvimento do outro. O outro está imbricado no cotidiano de meu grupo. Quando vamos ao parque, ao refeitório, estamos no rodízio do café dos adultos, não estamos sós. Enquanto não consigo estabelecer esta relação com o todo da instituição, vou compartilhando com as parceiras mais próximas. (Narrativa escrita, setembro de 2010, professora Patrícia).

Algumas evidências extraídas das narrativas orais das professoras me permitiram constatar que muitas cultivam uma cultura segundo a qual o projeto coletivo é de responsabilidade da equipe diretiva do CEI à qual atribuíam a culpa pela inexistência desse projeto. Opera, nesse caso, entre essas professoras, uma semelhança de pensamento como definidora de quem é a responsabilidade pelo projeto de educação na instituição. Isso me faz ressaltar que o projeto político pedagógico não é um documento de responsabilidade única e

exclusivamente da gestão administrativa, mas boa parte do esforço e empenho pela organização, elaboração e concretização deve partir dela. Como venho apontando, ele é construído coletivamente e precisa ser o demarcador do fazer-fazendo da docência desenvolvida pelo grupo de professoras na instituição. Assim sendo, uma vida realizada com ações coletivas é muito mais do que a soma das ações individuais.

No estudo de Júlia Oliveira-Formosinho (1998, 2002) encontramos que a troca entre profissionais e a partilha de experiências em processo de desenvolvimento profissional são fatores importantes na construção de andaimes de sustentação da profissão. A autora explica que os andaimes precisam assegurar a imprescindível ação coletiva dos profissionais, como condição da construção de um projeto de educação interligado ao exercício da equipe gestora da instituição. A abordagem de Oliveira-Formosinho é precisa quando assegura que o projeto coletivo é articulador e integrador da ação educativa na instituição, afirmação que endossa minhas argumentações.

Defendo nesta tese a importância de um projeto de educação com traços específicos da realidade em que está inserido, tendo clara a fundamentação teórico-metodológica escolhida. Esta, na minha opinião, deve fundamentar um pensar e um agir transformadores dos relacionamentos. Um pensar e agir cimentados na aliança e na cumplicidade diante dos percalços da vida cotidiana. Segundo a abordagem italiana de educação infantil, à qual venho fazendo referência, definir um projeto de educação para a infância implica trabalho coletivo, tomando profissionais (professores, gestores, coordenadores, merendeiras, serviços gerais...), crianças e famílias como partícipes e protagonistas do processo. O coletivo de professoras em suas narrativas também explicitaram esse pensamento, como podemos constatar abaixo:

Precisamos aqui no CEI trabalhar o coletivo. A (diretora) precisa ser mais presente. Sabe pessoa presente de carne e osso, que fala e que assume seu cargo de gestão? Isto não temos aqui na creche e prejudica muito a nossa prática com as crianças. Isto provoca um isolamento da parte das professoras na realização do trabalho. Cada vez vemos as pessoas falarem menos nas reuniões e no dia a dia fazerem menos com as crianças. Isto é muito ruim e acaba não propiciando uma melhoria efetiva para a prática no cotidiano. (Narrativa oral, Professora Ana, agosto de 2010).

A professora Patrícia problematiza a questão quando descreve:

Muitas vezes ouvimos muitas reclamações e quando propomos uma mudança em relação a algum problema, a pessoa que reclamou é a primeira a colocar empecilhos e não quer mudar. Fico pensando: - Como falou tanto, reclamou tanto, mas não está disposta a mudar, fazer diferente, rever sua prática. Para mim, isto se dá principalmente quando não se tem um projeto de educação na instituição. (Narrativa escrita, setembro de 2010, professora Patrícia).

Muitos estudos (NÓVOA, 1992; DAY, 2001; 2004; CANÁRIO, 2008; HARGREAVES, 1998) têm mostrado que a mudança na prática docente, o querer exercer a docência de maneira renovada, requer o envolvimento ativo dos professores em um projeto de educação elaborado coletivamente. No entanto, “a mudança faz-se concretizar e só permanece se o professor quiser mudar” (NÓVOA, 1991. p. 38).

Sônia Kramer (2003, p. 71) reafirma esse entendimento: “o trabalho coletivo é requisito básico, é condição; ao mesmo tempo, é resultado”. Para a autora, os profissionais precisam do trabalho coletivo para construir e consolidar o Projeto Político-Pedagógico. “Mas um projeto político e pedagógico sério, competente, resulta no fortalecimento do trabalho coletivo” (IDEM, 2003, p.72). Kramer nos ajuda a compreender a narrativa da professora acima citada, que expressa a força de um projeto coletivo para a qualificação da docência.

No que se refere a algumas situações nas rotinas diárias, como por exemplo, as refeições, o parque, o rodízio do café, as atividades no pátio coberto ou festas que faziam parte do calendário cívico do CEI, de acordo com minhas análises, poderiam ser melhor direcionadas se fossem programadas com antecedência e envolvessem todo o grupo no pensar e no fazer-fazendo das propostas. Muitas dessas atividades acabavam se transformando em situações particularizadas e conduzidas por interesses individuais, dissonantes muitas vezes em suas formas de acontecer. Isso canalizava as ações da maioria das professoras para o não reconhecimento da existência das ambiguidades, contradições e tensões que acompanhavam tais situações. Percebi que quando essas ambiguidades, contradições e tensões apareciam, eram tratadas como conflitos ou naturalizadas, ou seja, não se discutiam suas origens e

repercussões. E os desencontros, na prática da docência, tornavam-se inevitáveis. A fala de uma professora ilustra o que estou apontando:

Então vamos fazer duas festas juninas, uma organizada pelo pessoal da manhã e outra à tarde, já que não se tem entendimento. Assim termina essa discussão de uma vez. (Notas da reunião pedagógica, maio de 2010).

Já bem diferente era a forma de pensar da Professora Patrícia:

Se ansiamos por uma sociedade mais justa, humana e democrática, sua concepção passa pelo fazer coletivo. É na vivência coletiva que aprendemos a pensar no outro, a acolher o outro, a lidar com as diferenças, a considerar pessoas que pensam e agem de formas diferentes, a respeitar opiniões e crenças. Um professor sozinho pode ser bom. Mas, quando ele se encontra com o outro e no outro, compartilhando tempo, espaço, recursos, ideias, crianças... Ele fica melhor ainda! (Narrativa escrita, setembro de 2010, professora Patrícia).

Nesta outra passagem de sua narrativa é possível compreender que o enfrentamento é necessário, porém muitas vezes perdemos as forças, e aí nos entregamos ao que não concordamos ou nos deixamos arrastar pela corrente das ideias que vicejam num contexto de conformidades e conformismos. Podemos analisar o quanto a construção de um coletivo é de fundamental importância, pois quem ganha são as crianças:

Outro dia, vi uma bacia com bananas no refeitório do CEI e fui pedir as cozinheiras farinha láctea e pratos para servir às crianças algo diferente do habitual. Ouvi um não, pois iria sobrar o café que tinham preparado. Pensei, ora! Café com pão? Oferecem tão repetidamente que sempre sobra. Que diferença faria a banana? Tentei argumentar, mas neste dia desisti! O que acontece com nosso grupo de professores que parece não caminhar na implementação de algumas ações? Não sei. Às vezes acho que é a falta da diretora no cotidiano, de tê-la misturada conosco, de perceber seu apoio. (Narrativa escrita, setembro de 2010, professora Patrícia).

Assim, confirma-se que o fazer-fazendo da docência sendo pensado e exercido por um projeto elaborado pelo coletivo de profissionais poderá significar um caminho para compreender a complexidade de que se reveste a vida cotidiana com as crianças. Penso que as professoras constituem a principal força propulsora da mudança educacional-pedagógica, porém é fundamental que elas sejam motivadas, incentivadas e tenham condições concretas para a realização dessas mudanças. No CEI poucas vezes foi possível observar a equipe de gestão mobilizada na elaboração de algum projeto coletivo. O contrário era mais frequente:

Estou no pátio e todos os grupos do CEI estão reunidos para as danças juninas. Estas foram organizadas por cada professora. Percebo que as crianças ficam em conjunto com seu grupo e são impedidas de se misturarem com os amigos de outros grupos. As professoras permanecem com as crianças divididas, sendo que cada grupo ocupou um lugar já demarcado no pátio. As crianças ficaram sentadas e também eram impedidas de se levantarem. Observo que agiram mais como expectadoras durante as danças juninas. Após as danças cada grupo se direcionou para sua sala, como se nada de diferente estivesse acontecendo no CEI. Depois foi servido o almoço normalmente, do mesmo jeito de outros dias. Cada professora com seu grupo e seguindo a mesma rotina rotineira dos outros dias. (Diário de campo, junho de 2010).

Apesar dessa predominante realidade, algumas professoras manifestavam a necessidade de sentirem-se pertencentes a um grupo profissional que tivesse para si um projeto coletivo de educação. Um projeto que pudesse fundamentar suas práticas no dia a dia na instituição. Não foram poucas as narrativas orais das professoras que se referiam à necessidade da existência de um projeto de educação para o desenvolvimento de uma boa prática. A professora Patrícia diante dessa dificuldade e da não existência de uma forma coletiva de pensar a docência, especificamente em relação à organização do planejamento desabafa:

Algumas trocas são também feitas por telefone e e-mails. Nunca conseguimos alguém da equipe diretiva para nos ajudar. Dividimo-nos em atender as crianças e em sistematizar o trabalho. (Narrativa oral, professora Patrícia, abril de 2010).

De modo geral, as professoras anunciavam que a dimensão coletiva em uma instituição de educação infantil é algo essencial e chave para o fazer-fazendo da docência. Esta era uma consciência plantada no grupo de professoras, porém não observei um movimento que pudesse levar tal consciência a sua concretude, e o desejo ficava expresso apenas no discurso. Assim, poucas professoras buscavam explicitar esse sentimento nos encontros proporcionados para o coletivo nas reuniões bimestrais. Aqui torna-se interessante citar a afirmativa de Walter Benjamin (2002, p. 23): “A pessoa irrefletida acomoda-se no erro”, pois com a incorporação irrefletida de algumas crenças e preconceitos perdemos na vivência e experiência das relações, como já analisei na seção antecedente.

Christopher Day (2001) apresenta uma distinção entre colaboração e cooperação, que considero pertinente. Para o autor, a colaboração envolve uma negociação cuidadosa, a tomada de decisão conjunta, uma comunicação eficaz e de aprendizagem mútua centrando-se na promoção do diálogo profissional, o que requer tempo e confiança. Na cooperação, segundo o autor, não se questionam os papéis e as relações de poder, havendo uma aprendizagem mútua reduzida. Com base nessa assertiva, posso dizer que presenciei as professoras agirem mais pela cooperação do que pela colaboração⁶⁶.

Para Andy Hargreaves (1998), na colaboração os professores trabalham em conjunto e partilham ideias e materiais como uma só comunidade profissional. Coloca essa dimensão como uma das formas de cultura docente⁶⁷. Segundo o autor, esse tema levanta questões não apenas ligadas à necessidade de culturas de colaboração entre os professores, mas também às formas particulares assumidas no compartilhamento mútuo do exercício da docência, atravessando todas as atividades da vida cotidiana.

Embora, conforme frisei acima, o agir das professoras tivesse mais um caráter cooperativo, em diversas ocasiões observei que, quando algum evento cívico (as datas comemorativas era o principal motivo para desenvolver algo coletivo) era realizado de forma

⁶⁶ Segundo Andy Hargreaves (1998), “o princípio da colaboração surgiu repetidamente como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificaram”. (IDEM, p. 277)

⁶⁷ O autor quando se refere a cultura docente, distingue duas dimensões: o conteúdo (relativo às atitudes substantivas, valores e crenças, e formas de atuar) e a forma (padrões característicos de relacionamentos e formas de associações entre os membros). Andy Hargreaves (1998) apresenta quatro formas gerais de culturas docentes, consoante o tipo de relação que os professores estabelecem entre si: individualismo, balcanização, colegialidade artificial e colaboração.

precária, as professoras logo relacionavam tal fato à não existência de um projeto político-pedagógico no CEI. Aqui faço referências a duas questões: a primeira, que a prática não pode ficar circunscrita somente a um projeto coletivo, pois, se este não existir na instituição, é preciso encontrar outros mecanismos para que as propostas sejam encaminhadas; a segunda, em muito observei que o contexto organizativo do CEI fazia com que as professoras trabalhassem alheadas umas das outras, o que não favorecia a colaboração e a colegialidade. Assim, problematizo: se o grupo de professoras ansiava por um projeto coletivo, o que as levava a não se empenhar para sua elaboração?

Algumas afirmações das professoras proferidas em tom condicional, parecem mostrar seu distanciamento, como se esse projeto tivesse que vir de fora:

As práticas iriam melhorar muito com um projeto coletivo, isto não tenho dúvida. (Diário de campo, maio de 2010).

Se fosse pensado com o grupo seria diferente. (Diário de campo, abril de 2010).

Como modificar nossa prática se não temos as coisas sistematizadas, organizadas ou refletidas aqui no CEI. Cada um faz como quer. (Diário de campo, julho de 2010).

Torna-se importante então não só o entendimento de que não é possível separar o fazer-fazendo da docência de um projeto político-pedagógico, mas também que este seja de responsabilidade de todos os profissionais da instituição. De minhas análises posso dizer que a gestão educacional deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância de projetos que integrem os diferentes sujeitos integrantes da instituição.

No excerto abaixo podemos localizar as fragilidades do exercício da docência pela falta de uma equipe pedagógica ativa no CEI:

Falta de alguém que possa trazer elementos que não conseguimos perceber, que nos ajude a ver com diferentes pontos de vista, de diferentes ângulos as

experiências vividas. Que nos ajude no atendimento as famílias, que nos dê a oportunidade de crescer ao circular em diferentes papéis. (Narrativa escrita, professora Patrícia, setembro de 2010).

Para António Nóvoa (1999), a concretização de propostas que prezem pela coletividade faz aparecer um ator coletivo, portador de uma memória e de representações comuns, que cria linguagens próprias, rotinas partilhadas de ação, espaços de colaboração e dinâmicas de participação. É uma mudança decisiva para a profissão docente. Esta dimensão da docência cria interdependência entre os profissionais e responsabilidade ética ao nível da prática.

Christopher Day (2001) novamente me provoca a pensar que “a mudança na docência do professor é um resultado necessário do desenvolvimento profissional eficaz, é complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas e presentes, da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das convicções sociais e principalmente do apoio institucional” (Idem, 2001, p. 38).

Um dos fatores que dificultam a concretização de mudanças na docência do professor requeridas pelos dois autores acima, diz respeito à falta de tempo da maioria das professoras da instituição. Posso fazer referência à reivindicação por parte de várias professoras de mais tempo em sua carga horária para pensar mais especificamente sobre as práticas que se desenvolvem no âmbito da instituição. Isso demandava a urgência de encontros e horários disponíveis na carga horária de trabalho para discutir as problemáticas concretas existentes no cotidiano, já que sua carga horária era toda preenchida em sala de referência. As reuniões bimestrais, realizadas apenas no horário da manhã, também favoreciam a irregular distribuição do tempo e o acúmulo de questões burocráticas. Assim, não se tinha tempo para o planejamento coletivo, a troca de experiência e a formação continuada ou em serviço. Como resultado, a vida cotidiana não era redirecionada dada a ausência de discussão e avaliação do que era vivido.

Temos sempre que questionar: como reinventar a vida se não refletimos ou compartilhamos o que é experienciado? Sônia Kramer (2003) argumenta que é refletindo sobre os desafios enfrentados na prática que as professoras poderão reconstruir a teoria e apropriar-se de seu fazer, tornando-se livre para agir conscientemente.

Tenho escrito em minhas análises que é preciso sofisticar a prática e projetarmos níveis superiores de atuação com as crianças. Neste estudo, reafirmando esse posicionamento, focalizo meu olhar para as minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência.

Na sequência irei trazer um tema referente ao fazer-fazendo da docência que permite demonstrar o quanto um projeto coletivo, como documento orientador da vida cotidiana, torna-se importante no contexto educativo e pode ser instrumento transformador da docência em seus diversos aspectos.

4.7.1 – Um fazer-fazendo da docência individualista e privatista: a valorização de um sossego solitário

Ué, onde está o grupo do Maternal? Esta foi uma pergunta que me acompanhou no início de minhas observações no CEI. Somente após alguns meses compreendi o porquê de o grupo do Maternal não frequentar os espaços coletivos, especialmente o do parque, pátio coberto e pátio da frente. No refeitório almoçavam antes de todos os outros grupos, quase sempre por volta das 10h15min e em seguida já se dirigiam para suas salas de referência, onde por volta das 10h45min já estavam deitados em silêncio e prontos para dormir. Algumas evidências levavam a crer que a falta de um projeto coletivo era algo que levava as professoras a acomodarem-se diante de situações da vida cotidiana, não lhes permitindo perceber o fazer-fazendo da docência e as diferentes minúcias, como esta em particular que estou apontando. Tais situações são conduzidas por práticas de superproteção individualistas e privatistas, que conseqüentemente levavam as crianças a viverem o que estou denominando de um sossego solitário.

Falo isso pelo fato de a professora do Maternal não possibilitar que suas crianças (com idade de um ano e meio a dois anos) frequentassem alguns espaços coletivos. Ela alimentava uma concepção segundo a qual considerava que criança menor não deve estar misturada com as crianças maiores, o que impossibilitava suas crianças de conviver entre grupos diversos e entre idades diferentes. Essa professora, por meio daquilo que considerava adequado às crianças, principalmente com base em seus conceitos e pré-conceitos, alegava

que as crianças maiores machucavam as menores e, ainda, que as crianças menores não sabiam brincar ou atrapalhavam as brincadeiras das crianças maiores e vice-versa.

Tal concepção contraria o que, por exemplo, Patrícia Prado (2011) salienta em sua pesquisa:

(...) observei que, nesses momentos de misturas de idades, as crianças menores adoravam assistir às crianças maiores jogando bola, por exemplo, e riam, gritavam e pulavam com euforia. Estas também ensinavam às maiores outras atividades e habilidades, como virar cambalhota, cantar uma música; além disso, as maiores demonstravam um extremo zelo e cuidado pelos menores, segurando-as pelas mãos, abaixando-se para conversar com elas, perguntando o que queriam (...). Todavia, observei que a negociação pelos brinquedos, entre essas crianças maiores e menores se dava de forma mais democrática do que entre elas e seus pares: “Agora ele é meu amigo!” (IDEM, 2011, p. 113).

Talvez a forma de agir da professora do CEI esteja ligada à ideia de “superproteção” das crianças menores, ideia enraizada na organização dos grupos que é segmentado por idades. A justificativa para um procedimento dessa natureza é “*as crianças menores precisam de lugares sossegados e por isto precisam de espaços com horários reservados no CEI*” (Narrativa oral, professora Kátia, junho de 2010); “*não dá para misturar os maiores com os menores*” (Narrativa oral, professora Kátia, março de 2010). A ideia de “lugares sossegados” presente na narrativa da professora, para mim ecoa como sinônimo de “prática privativa” e “prática individualizada”. Noção que impedia as crianças bem pequenas de conviverem com o coletivo em um contexto de vida atravessado por relações e interações mútuas e múltiplas.

De fato, o parque era um espaço amplo e havia sempre muitas crianças juntas. Isso iria exigir da profissional do Maternal uma atenção especial para com as crianças menores. Porém, observei que a professora valia-se do argumento da “superproteção” para ficar a maior parte do tempo com os menores na sala de referência ou no pequeno pátio em frente desta, não se aventurando a ir ao parque e misturar-se com os maiores. Ela permanecia naquela área isolada e cercada, ficando longe do restante dos outros grupos do CEI. Como observei, isso limitava, restringia e impedia as crianças de se movimentarem, brincarem mais amplamente ou estarem em um ambiente que oferecesse desafios e proporcionasse a conquista da autonomia.

Além da ideia de superproteger as crianças, a referida professora, não se intimidava ao expor para os seus pares que sua atitude privatista, de individualismo e de isolamento

estava relacionada à falta de um projeto coletivo no CEI. Procurava justificar que enquanto não se tivesse um horário específico para as crianças menores no parque, iria continuar sem frequentar esse espaço. Evidência da produção de um pensamento arbitrário. Um dia observei a professora comentar com sua colega no café:

Faz como eu. Não vou com as minhas crianças ao parque. Elas precisam de um horário específico neste espaço, pois são muito pequenas. Como as coisas aqui não tem organização, prefiro ficar no pátio lá atrás sozinha e isolada de tudo.
(Narrativa oral, professora Kátia, outubro de 2010).

Segundo Andy Hargreaves (1998), o individualismo, o isolamento ou privatismo são formas no exercício da docência que têm sido entendidas como obstáculos ao desenvolvimento profissional, à implementação da mudança ou ao desenvolvimento de objetivos educativos compartilhados.

O autor salienta que “o individualismo é essencialmente tido como uma fraqueza, não uma força; um problema, não uma possibilidade; algo que deve ser removido, e não respeitado” (IDEM, 1998, p. 192). Tal como o autor, obviamente posiciono-me de maneira crítica ante o individualismo, o isolamento e o privatismo da docência, característica predominante, construída, enraizada, cristalizada e fundante do pensar e do agir educacional-pedagógicos.

Como é possível ser conivente com essa forma de desenvolver a prática da docência, se observei que as crianças do Maternal permaneceram sem ir ao parque durante o ano em que estive presente na instituição? Uma situação à qual está subjacente uma concepção de criança, infância e educação infantil em que o modelo da superproteção ganha força em detrimento das necessidades, desejos e vontades das crianças. Não foram poucas as vezes que vi essas crianças dependuradas na cerca olhando as maiores brincarem no parque. Penso que um projeto coletivo de educação possa interferir de maneira positiva no fazer-fazendo da docência, como esta que estou demonstrando.

Refiro-me a um projeto que possa elencar extensivamente propostas educacional-pedagógicas que considerem as diferenças etárias da educação infantil. Tais propostas precisam considerar ainda as especificidades das crianças de zero a três anos, as de quatro a

cinco anos, a diversidade cultural dos contextos educativos e a ideia de que a criança vive uma infância plural. Isso possibilitaria às crianças maiores e menores exprimirem e estabelecerem relações na diferença, não só de idade, mas também de gênero, de etnia, de classe social, etc.

Um projeto coletivo talvez supere o que Maurice Tardif (2005) critica em suas análises sobre a docência. Para o autor, embora os professores cooperem uns com os outros, tal cooperação não ultrapassa a porta das classes de aula, isto significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente e de maneira isolada, sem colaboração e integração.

A situação particular da professora acima citada que escolhe não ir ao parque com suas crianças mostra o quanto é essencial aprofundar o conhecimento sobre as crianças e sua educação, recorrendo também aos recursos teóricos e práticas para subsidiar a ação docente. Tais subsídios precisam estar atrelados ao planejamento, tanto individual como coletivo do trabalho, que não dispensa uma formação continuada consistente que possa fazer frente à lógica hegemônica do capitalismo que sustenta um viés individualista e de individuação dos sujeitos na sociedade.

Deborah Sayão (2005), Patrícia Prado (2006) e Daniela Guimarães (2008) também apontam, o que observei em relação às práticas individualistas e privatistas. As autoras analisam que as crianças bem pequenas (zero a três anos), sujeitos de suas pesquisas, não participavam dos passeios, nem tampouco usufruíam os parques e pátios externos das instituições, elas só saíam do espaço da sala de referência e do espaço que era considerado como que um solário nos dias de festa e ainda por um tempo muito limitado.

Observei que as práticas individualistas e privatistas atuam mais como um alibi de que se valiam as professoras e, por extensão, a própria instituição para impedir as crianças de experienciarem uma vida social no contexto educativo. Ou de viverem situações práticas em um convívio diversificado. Isso tem criado obstáculos aos avanços no que diz respeito à docência. Uma das professoras elabora a seguinte reflexão:

Quanto à instituição falta clareza do que é a Educação Infantil, o que é fazer um projeto educativo. Falta um rumo para a proposta pedagógica sem a qual cada um

faz um trabalho individualizado. Aqui no CEI encontrei poucos e raros momentos para sonhar. (Narrativa oral, professora Noêmia, março de 2010).

É preciso aqui alertar que a individualidade (entendida aqui no sentido de autonomia do indivíduo) é importante e precisa ser vista de maneira positiva, já que a capacidade de pensar e trabalhar com independência é fundamental, pois a organização estrutural mais ampla da instituição não pode ser efetuada sem a organização de cada indivíduo. O problema é que se tem observado de maneira cada vez mais restrita a reflexão partilhada, sistemática e crítica em nível de coletividade e coleguismo. Vemos apenas um coletivo enfraquecido por formas individualistas e privatistas de pensar e exercer a docência, com formas de colaboração e compartilhamento apenas respondendo a questões imediatas e corriqueiras, resolvidas em curto prazo, o que acaba mantendo as práticas docentes fragilizadas em vez de desafiá-las.

4.8 – Um limite para o fazer-fazendo da docência: a força político-partidária na gestão

Muitas professoras em suas narrativas deixavam explícito que não aceitavam a forma de atuação da gestora. A indicação da diretora pelo governo municipal era algo bastante comentado e era um tema de constantes críticas. As conversas que ouvia entre as professoras no momento do café quase sempre circulavam em torno dessa questão. Ela também apareceu com recorrência nas narrativas escritas da professora Patrícia. Entendi serem mais uma forma de desabafo, diante de tantas situações conflituosas, especialmente pelo fato de as contratações dos cargos para gestor educacional serem por indicação e nomeação do governo municipal. As indicações, segundo as professoras, não seguiam critérios que qualificassem as escolhas, eram feitas pelas lideranças político-partidárias, sendo os vereadores do município a ponte entre essas lideranças e os interessados em assumir o cargo.

Nesse particular, presenciei que algumas professoras, mesmo divergindo das demais em outros aspectos da atuação docente, como estou demarcando nas análises, posicionavam-se consensualmente em relação à escolha e às atitudes da diretora. Assim, procuravam

reivindicar e valorizar um modelo mais democrático, participativo e que prezasse pela coletividade. Nunca presenciei nenhuma ponderação em relação a essa específica questão, por parte da diretora, isso era algo que lhe passava despercebido e me pareceu algo velado nas relações. Tomando como base as reuniões pedagógicas de que participei durante o ano que permaneci no CEI, observei que esse assunto não aparecia, mesmo que depois virasse motivo de conversas e críticas no momento do café. Constatei que as professoras se pronunciavam em surdina, será que agiam assim por medo de represália?

A professora Patrícia ressaltava sua indignação e inconformidade em relação à *força-partidária na escolha da gestora do CEI*, conforme escreve:

Indignação e Inconformismo. São realmente estes os sentimentos que me tomam neste momento. Indignação no sentido pleno, absoluto e preciso da palavra. Um misto de inconformismo e raiva por um estado de coisas que temos que enfrentar diariamente no exercício de nossa docência. Num município onde a administração educacional é ainda fortemente guiada por forças político-partidárias na escolha da gestora, muitos são os limites e desafios que esta escolha impõe ao nosso trabalho. (Narrativa escrita, professora Patrícia, setembro de 2010).

Algumas professoras não entendiam como o governo podia escolher uma pessoa sem experiência em gestão e que pouco havia trabalhado com a educação pública municipal:

Como pode nossos governantes indicar para a direção das instituições pessoas sem experiências e preparo profissional, este é um cargo que exige muito da pessoa e a experiência com a Rede pública de educação é fundamental. (Narrativa oral, professora Ana, março de 2010).

A diretora é indicada e não tem preparo nenhum para assumir o cargo. Ela precisa tomar chá de semacol. (Narrativa oral, professora Kátia, maio de 2010).

Talvez as narrativas querem anunciar o quanto a interferência da política partidária na indicação de gestores para as instituições educativas está equivocada e merece ser repensada. O que as professoras apontavam, na minha opinião, era a importância de a

Secretaria de Educação desenvolver um programa com diagnóstico, acompanhamento e avaliação das diretoras indicadas. Um ponto de partida, como levantado na seção precedente, é a chamada para a participação das professoras e a comunidade na elaboração de um projeto de educação e este ser um instrumento instigante para as professoras pensarem suas propostas pedagógicas.

No município do CEI, tomando como base as narrativas das professoras, é possível concluir que nunca houve um movimento de reivindicação de eleições para diretores, ficando assim evidente a marca do “clientelismo e apadrinhamento político” (PARO, 2007).—Tal situação gerava insegurança e falta de legitimidade da gestora. As relações de poder das autoridades, quando não afrontadas e confrontadas com lutas mais diretas, ganham força e acabam podendo colocar nesses postos pessoas de sua “confiança”. Nessa política de favoritismo fica inviabilizada a abertura de canais legítimos de participação e democratização, o que vem perdurando ao longo dos anos no município pesquisado.

O favoritismo, neste caso, funciona da seguinte forma: o Secretário de Educação nomeava o diretor, que por sua vez havia sido indicado pelo político mais influente, representado pelos vereadores que, de acordo com seu grau de influência, indicam seus “afilhados” para ocuparem os cargos de direção na escola. Nesse processo observei que as discussões sobre os Conselhos Escolares, Associações de Pais e Professores/APP e o Projeto Político-Pedagógico/PPP, importantes para a democratização da gestão eram colocadas em posição secundária ou simplesmente tratadas de forma superficial. E isso de tal maneira que no CEI não constatei ter esse assunto repercussão e nem envolvimento das profissionais e familiares das crianças. Apenas observei que de maneira muito tímida estavam iniciando a organização do PPP e da APP, mas por iniciativa de uma das professoras, pois a diretora não se colocava à frente dessas questões.

Concordando com as indicações da pesquisa de Nancy Alves (2007), alerta sobre a importância de medidas que impeçam toda e qualquer ingerência político-partidária na gestão das instituições educativas, contra a qual lutaram educadores em todo o Brasil, conquistando a eleição direta como mecanismo que favorece a gestão democrática e partilhada, ainda que não possam assegurá-la. No município em que fiz a pesquisa faz-se necessário repisar essa questão, pois como já ressaltai, todos os gestores eram indicados partidariamente.

Isso parecia causar um certo desconforto entre as professoras. No que observei acabava levando-as ao desejo de pedir transferência do CEI, como forma de fugir das situações conflituosas. Com efeito, no final do ano da pesquisa, cinco professoras, inclusive a professora Patrícia foco deste trabalho, requereram desligamento funcional do CEI.

Vitor Henrique Paro (2007), mesmo admitindo os limites do sistema eletivo, reconhece que “a eleição, como forma de escolha do dirigente escolar, tem-se constituído em importante horizonte de democratização da escola e pode ser uma alternativa para desarticular o papel do diretor dos interesses do Estado.” (IDEM, 2007, p.3). O autor problematiza essa questão, dizendo que ainda não temos outra forma para a ocupação do referido cargo.

Na sequência transcrevo um longo trecho das narrativas da professora Patrícia, que em muito ilustra a atuação da gestora e a organização da Secretaria de Educação do Município, ao mesmo tempo em que contribui para pensarmos sobre os aspectos aqui levantados:

A separação existente entre a Secretaria de Municipal de Educação e o contexto da instituição, enfraquece qualquer iniciativa de luta por uma gestão participativa. Em um ano e meio de gestão, recebemos apenas uma visita da secretaria de educação do município e de uma pedagoga do setor da Educação Infantil para que tomassem ciência das necessidades da instituição. Se ficam sabendo do andamento das atividades é apenas nas reuniões de diretores, onde limitam-se a apenas uma visão. Com a estrutura organizacional oferecida por esta secretaria, como fazer a instituição funcionar pautada num projeto coletivo de educação? A equipe diretiva, que teria como uma de suas responsabilidades sensibilizar os profissionais para a construção de um projeto comum aos indivíduos que convivem neste espaço, orientando valores, atitudes e relacionamentos que envolvam colaboração, comprometimento e diálogo, não existe. As duas auxiliares de direção dividem-se nas tarefas burocráticas e de substituição de profissionais. Uma delas, com postura extremamente autoritária, ao invés de transforma-se num elo entre as profissionais, serve para aguçar intrigas e conflitos. Quanto à diretora, além de ter seu cargo preposto pelo governo, se intimidando na busca por qualidade e defesa dos direitos das crianças, é de um completo espontaneísmo e ausência de direção. Não se posiciona e assim vai permitindo que qualquer um

vá tomando a direção em suas mãos. A exemplo de sua secretária (refere-se à secretaria de educação do município), não existe sequer um projeto de gestão. (...) fica para os profissionais a imensa responsabilidade de autogerir a instituição. (Narrativa escrita, professora Patrícia, agosto de 2010).

Sabemos que este é um assunto pouco explorado e pesquisado, considero que ele se abre nesta tese para futuros estudos⁶⁸. Coloco em evidência a importância de problematizá-lo e discuti-lo pelo fato de que a força de resistência das professoras em desenvolver uma prática coerente e de boa qualidade tem como causa, em grande parte, a pouca sintonia com a equipe gestora e, como consequência, o não fortalecimento da docência. Ficou evidente a necessidade de o sujeito que vive a cotidianidade poder estabelecer relações mais autônomas e conscientes em relação aos espaços e tempos de atuação coletiva. Este é o ponto fulcral para minhas análises quando me refiro à atuação da gestora e seus efeitos no fazer-fazendo da docência. Esses fatores, se adequadamente reconhecidos, podem trazer elementos significativos para a profissão, o que parece estar presente nas narrativas das professoras.

Da mesma forma, considero que os dados levantados com base nas narrativas das professoras sejam indicativos da necessidade de contarmos com profissionais na equipe diretiva capazes de realizar algumas inferências a respeito do entendimento expresso em palavras e ações do que seja o trabalho a ser desenvolvido em contextos coletivos de educação infantil. Compreendi que este conhecimento por parte da equipe diretiva muitas vezes pode ser o diferencial para o estabelecimento de novas ações, propostas, escolhas, prioridades, ou seja, direcionamentos que estarão sendo problematizados no projeto coletivo e que poderão dar sentido à vida cotidiana.

Considerando tais aspectos, a narrativa da professora Patrícia ajuda a refletir sobre a complexa dimensão que envolve o papel da equipe diretiva:

Precisamos ser estimuladas e provocadas a trabalhar de forma colaborativa. E penso que esta não seja uma tarefa só de formação. Aqui vejo o importante papel da diretora em garantir que a instituição trabalhe pautada num projeto coletivo

⁶⁸ Sobre esse tema caberiam discussões muito mais amplas do que o espaço dessa Tese comporta.

que envolva a todos do CEI. (Narrativa escrita, professora Patrícia, agosto de 2010).

Cabe dizer que gestar o cotidiano de uma instituição requer se envolver com as diferentes atividades institucionais, ações individuais e coletivas de que se compõe esse cotidiano, bem como ocupar-se da reflexão e discussão dos pensamentos e concepções que estão gerando a vida ali.

Rui Canário (2008) enfatiza a importância decisiva da liderança (incluindo modalidades de liderança partilhada) como fator capaz de promover articulações entre os diferentes níveis dos sistemas escolares e de favorecer melhorias no desempenho profissional e pessoal dos professores, bem como na aprendizagem das crianças, sem dúvida o aspecto mais importante numa instituição educacional. A criação, no interior da escola, de uma cultura de questionamento, de incremento de modalidades de aprendizagens colaborativas permite evoluir para modos de “transformar o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores numa responsabilidade partilhada” (IDEM, 2008, p. 135). Assim, “a liderança é essencial ao desenvolvimento e manutenção de um sentido de missão comum e de finalidades partilhadas entre todos na escola. A liderança implica também oferecer aos professores diversos tipos de apoio que podem ser incentivos, elogios ou mesmo apoio concreto no dia a dia, tornando o cotidiano escolar mais ameno e tranquilo”. (IDEM, 2008, p. 140).

Tomando também como referência a abordagem italiana, faço menção à experiência de Gestão Social nas instituições de educação infantil municipais daquele país⁶⁹. Como explica Sergio Spaggiari (1999, 1998), o objetivo desse tipo de gestão é a integralidade completa entre os movimentos administrativos e pedagógicos, sem cortes e sem separação. Segundo o autor, configura-se, como parte constitutiva e unitária de democracia, de corresponsabilidade e de aprofundamento dos problemas e das escolhas pertencentes a uma instituição educacional. Tal política, considerando o que estou apontando nesta seção, parece ser de fundamental importância para concretizar uma gestão que envolva todos os sujeitos.

A apresentação dessa experiência amplia minhas análises pelo fato de retratar a importância de uma gestão social que preza pelos valores éticos e não apenas de governo (no

⁶⁹Refiro-me aos trabalhos de Sergio Spaggiari traduzidos no Brasil. Ele é atualmente o diretor das escolas comunais de Reggio Emilia, ver especialmente SPAGGIARI (1998; 1999).

sentido da administração pública). Sergio Spaggiari afirma que essa gestão “se legitima e se reforça somente através da promoção de processos de participação e de relacionamento interpessoal que mais tarde se tornam o dado de valor mais significativo para a elaboração de um projeto educacional” (IDEM, 1998, p. 98). O autor acrescenta:

(...) à medida que objetiva a promoção de uma intensa vida de relação comunicativa entre educadores, pais, crianças e sociedade, valoriza a linha conotativa de fundo de um projeto educacional que tem suas bases e seus objetivos fundados sobre a primazia da relação e da solidariedade (SPAGGIARI, 1998, p. 99).

Em linhas gerais, o autor considera como condição *sine qua non* para a implantação da gestão social que “as escolhas e as decisões [sejam] tomadas com o máximo de consenso possível, buscando a circularidade de ideias e de informações, com diálogo e escuta” (IDEM, 1998, p. 113). Aqui temos possibilidade de compreender o que a abordagem italiana de educação infantil denomina de protagonismo compartilhado e que passo a assumir neste trabalho com uma alternativa para transformar a nossa realidade brasileira e propor uma “educação baseada no relacionamento e na participação” (MALAGUZZI, 1999, p. 75).

No caso brasileiro, está é uma questão bastante complexa e polêmica, em razão de suas raízes antidemocráticas, marcadamente autoritárias e que tornam a participação nas decisões, ainda muito restrita. Não cabe levantar aqui uma discussão mais abrangente sobre o tema da gestão social, pois não é o objetivo deste estudo. Busquei levantar algumas questões que, a meu ver, necessitam de um amplo e urgente aprofundamento da área, pois observei que muitos aspectos da gestão e suas decorrências interferem na qualificação do fazer-fazendo da docência.

Voltando à organização da gestão no CEI, cabe dizer que, por ser uma das maiores instituições de educação infantil do município, as professoras entendiam que para assumir o cargo de direção era necessário alguém com experiência e formação específica para tal. As três pessoas que compunham a equipe de gestão eram todas indicadas por partidos políticos do governo atual. Nenhuma ocupava cargos por meio de concurso público, pois eram professoras ACTs⁷⁰ no município. A diretora possuía formação superior em Pedagogia com Curso de Especialização na área da Educação Infantil. Sua experiência era como professora

⁷⁰ Nomenclatura atribuída às professoras contratadas por um período temporário.

em uma pequena escola privada no município. Das três auxiliares de direção, duas eram formadas em Pedagogia e uma havia iniciado recentemente o Curso Superior. Elas tinham como função substituir as professoras em sala de referência e somente ajudavam na secretaria quando não havia faltas. Quem contribuía mais com a diretora era uma professora readaptada⁷¹. Observei que as três auxiliares de direção acabavam tendo mais contatos com as professoras e com isso assumiam a mediação entre estas e a diretora.

Uma das maiores indignações das professoras era que a instituição não contava com uma coordenadora pedagógica. Observei que tal situação trazia ainda mais dificuldades para as professoras e criava níveis elevados de insatisfação por trabalhar naquele espaço, como já demonstrei. O impacto que isso causava era semelhante ao das pressões exercidas pelas situações da vida cotidiana.

Outro motivo de desagrado era o afastamento da diretora, mesmo em momentos como o do café. A escolha da diretora de ir tomar café na padaria fora do CEI, em vez de sentar com o grupo de professoras e aproveitar o momento para com elas interagir, era bastante criticada pelo grupo. Também presenciei que ela muitos dias tomava seu café na própria secretaria, preferindo não ir até o refeitório e sentar-se com as profissionais. Essa atitude, no meu ponto de vista, revela as fragilidades que fortemente se faziam presentes nas relações da diretora com as professoras.

Examinando os registros do diário de campo, constato que os momentos mesmo de compartilhar eram os que proporcionavam o contato com os colegas nos corredores, quando as profissionais dividiam o pátio e o parque, e quando eram desenvolvidas as propostas coletivas organizadas pela professora Patrícia e suas duas parceiras. Os horários de lanche eram momentos em que as professoras falavam de suas angústias, das experiências, da ansiedade, das expectativas e por isso a presença da gestora é essencial nesse compartilhamento. Algo que não era por ela valorizado.

Segundo o que a professora Patrícia descrevia nas narrativas, a instituição como um *ambiente organizado de forma dinâmica e aberto à inovação, colocando-se como motivador e impulsionador das iniciativas das professoras, poderia contribuir para a construção de uma imagem positiva da docência*. (Narrativa escrita, 04 de setembro de 2010). Compreendi que a

⁷¹ Termo que designa as professoras que estavam no CEI e que por restrições médicas não poderiam ficar em sala de referência com as crianças.

professora anunciava que a complexidade de viver cotidianamente em uma instituição de educação infantil poderia ser melhor dinamizada, principalmente se as ações estivessem integradas a um projeto coletivo de educação. A professora referia-se constantemente ao fato de que *“as professoras sentindo-se bem na instituição poderiam dedicar-se com maior satisfação no desempenho dos seus afazeres com as crianças, minimizando, conseqüentemente, muitos dos aspectos negativos ali presentes”*. (Narrativa escrita, professora Patrícia, outubro de 2010).

Quanto às análises tecidas nesta seção, termino dando ênfase à importância da construção de um projeto coletivo de educação no seio da instituição educativa. Essa dimensão da docência se mostrou como algo fundamental e essencial na busca de melhores soluções para serem partilhadas, experimentadas e refletidas, produzindo, desse modo, saberes docentes voltados à educação de crianças pequenas e bem pequenas. Mesmo que fiquem visíveis as dificuldades e os desafios no desenvolvimento de processos democráticos, colaborativos e participativos, não podem os profissionais da educação esmorecer diante das principais atribuições de todos os envolvidos no processo educacional.

5 – CUIDADO E EDUCAÇÃO: DANDO VISIBILIDADE AS DIMENSÕES NORTEADORAS DO FAZER-FAZENDO DA DOCÊNCIA

5.1 – Cuidado e educação no fazer-fazendo da docência: impasses e possibilidades

As diferentes minúcias da vida cotidiana são consideradas neste estudo como elementos essenciais para compreender as especificidades da prática da docência na educação infantil. Constatei que muito do inconformismo de algumas professoras que se lançavam a romper com a rotina rotineira e com as intensas lamentações que observei presentes nas ações do dia a dia, especialmente as relacionadas ao cuidado e educação, estava ligado a um olhar otimista para as minúcias da vida que qualificavam o fazer-fazendo da docência.

De minha parte, o olhar atento para algumas minúcias da vida cotidiana me oportunizou pensar possibilidades concretas para a melhoria da qualidade de vida das crianças que estão na instituição diariamente vivendo suas infâncias. Sei que se torna impossível em uma tese de doutoramento demonstrar a intensidade das minúcias da vida cotidiana na prática da docência, porém foi com base nas narrativas orais das professoras e das narrativas escritas da professora Patrícia que encontrei um caminho promissor para apresentá-las e problematizá-las.

A atenção ao fazer-fazendo da docência me faz destacar que o cuidado e educação não é algo genérico ao outro-criança, mais exige atitudes específicas, presença-presente e a escolha de prioridades ao realizar as ações cotidianas. Tal afirmação me permite dizer que estar com crianças diariamente em contextos de vida coletiva é algo complexo e exige responsabilidade e compromisso das professoras, das instituições que as acolhe e das políticas públicas de educação voltadas a esse segmento.

Tenho apontado que o fazer-fazendo da docência na estrutura do dia a dia da instituição apresenta forte dicotomia entre as atividades consideradas tradicionalmente pedagógicas (os momentos de atividades dirigidas) e as atividades pertinentes aos afazeres de cuidado (atividades consideradas rotineiras). Concebidas, muitas vezes, como não sendo constituintes e constituidoras da dimensão educacional-pedagógica, essas últimas são vividas

na esfera do imediatismo sem planejamento ou pensamento crítico e refletido, sendo assim automatizadas, mecanizadas, hierarquizadas para enfim virarem rotina-rotineira, como descrevi no capítulo anterior. O que pretendo neste capítulo é trazer apontamentos teóricos e da prática das professoras observadas, para problematizar o cuidado e a educação como dimensões de um mesmo processo, o qual deve ser pensado a partir de uma base educacional-pedagógica específica à educação infantil, que deve atuar como produtora e formadora das qualidades humanas. Com isso pretendo demonstrar que todas as ações do fazer-fazendo da docência necessitam de uma ação pedagógica intencionalmente orientada para esse máximo desenvolvimento humano das crianças.

Na educação infantil a prática da docência apresenta diversas peculiaridades comparadamente a outros segmentos da Educação Básica, sendo o cuidado e educação os princípios norteadores para a construção dessas singularidades. Historicamente o cuidado e a educação têm sido encarados dicotomicamente⁷² nas instituições educativas. Como mostrarei no decorrer deste capítulo, essa dimensão da docência muitas vezes é compreendida em relação à situação de dependência das crianças por sua pouca idade, o que torna as diferentes minúcias da vida cotidiana algo com pouca importância no fazer-fazendo da docência. Visibilizar a prática da docência e apontar para as diferentes minúcias creio que possa contribuir para romper com ideias que colocam o cuidado numa dimensão de menor valor no fazer-fazendo da profissão.

Pensar no fazer-fazendo da docência é chamar a atenção para os aspectos de convivência cotidiana das e com as crianças, envolvendo as professoras nas suas relações com os outros profissionais, com as crianças e com as famílias. Entendida por essa ótica, a docência na educação infantil extrapola o modelo de professora que tradicionalmente foi desenhado. Posso mencionar, por exemplo, entre as singularidades inerentes a essa etapa educacional que muitas das crianças frequentadoras desse espaço de vida coletiva não possuem a linguagem oral como forma primordial de comunicação, com isto exigem maior atenção na apreensão de suas formas de expressão. Encontro aqui um motivo ainda maior para

⁷² A tese de Ana Beatriz Cerisara (1996) é esclarecedora dessa temática. A autora evidencia que de modo geral as profissionais concebem que as professoras educam e as auxiliares cuidam, alimentando uma dicotomia na função e na prática da docência. Neste estudo, tendo em vista que as professoras que pesquisei não contavam com uma segunda profissional para ajudá-las, observei que apresentavam diferentes posições de resistência para exercer simultaneamente o cuidado e a educação, o que se transformava em lamentações, como já analisei no capítulo anterior.

dizer o quanto é importante dispensar atenção às minúcias da vida. As crianças bem pequenas utilizam-se de formas de linguagem da não-palavra, mas comunicam muitos pensamentos, sensações, expressões, relações, desejos e emoções dando sinais de extraordinária versatilidade e expressividade dos seus modos de dizer. Por isso lançam mão e se comunicam com o choro, o corpo, o toque, gestos, expressões faciais, lágrimas, risos, gritos, silêncios, movimentos, balbucios entre outros modos e formas de estabelecer relações e conexões com o mundo. Todas essas linguagens se constroem em condições de reciprocidade e se desenvolvem por meio de experiências concretas de vida no dia a dia. As professoras precisam ter disponibilidade para compreendê-las e encaminhar o fazer-fazendo da docência, pois são todas produtoras de um sentido educacional-pedagógico para a profissão professor de educação infantil.

Concordo com Eloisa Rocha (1999; 2002), Maria Carmen Barbosa (2001) e Debora Sayão (2005) quando afirmam que na escola, historicamente, o conhecimento sob a forma de disciplinas ou áreas do conhecimento tem sido o motor que dinamiza o movimento da instituição, na educação de crianças de zero a cinco anos e onze meses; são as relações, interações e as diferentes formas de comunicação entre os sujeitos – professoras/crianças e crianças/crianças – que conferem sentido à existência das instituições educativas. Nas palavras de Rocha (2002),

(...) a creche e a pré-escola diferenciam-se essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. O corpo, o movimento, as emoções, as diferentes linguagens, entre outros elementos, são instrumentos de apreensão da cultura e, por essa razão, a educação das crianças pequenas diferenciam-se daquela presente na escola tradicional. Ou seja, a relação não se limita a uma professora que ensina e um aluno que aprende. (IDEM, 2002, p. 78).

Ao chamar a atenção para as minúcias da vida cotidiana na prática da docência, constatei que embora mais recentemente muitas instituições educativas tenham passado por intensas transformações quanto ao projeto político-pedagógico, o modelo escolar mais tradicional é o que ainda vigora nesses contextos. Observei na prática de algumas professoras uma forma de relação com as crianças que traduz uma atitude de preocupação no que concerne ao comprometimento e à responsabilidade com o desenvolvimento, a aprendizagem e a socialização das crianças em toda a complexidade que tais dimensões contemplam. Mas

isso não se evidenciou como uma realidade na instituição educativa e, como a maioria das professoras não podia contar com uma segunda profissional para ajudar no fazer-fazendo da docência, como irei analisar mais à frente, as situações relacionadas ao cuidado com as crianças ficavam prejudicadas em seus diferentes aspectos de seu atendimento no dia a dia. Como mostra esta passagem do diário de campo:

Patrícia vai ao banheiro para atender uma criança que a chamava aos gritos. Voltando à sala, a menina Sidielen pede-lhe para trocar sua roupa, pois havia feito xixi e estava com frio. A professora se abaixa e ao encostar sua mão na barriga da menina esta se assusta e encolhe o corpo. A professora percebe e diz: Ah, desculpe Sidielen, você sentiu que minha mão está muito gelada né, é que acabei de vir do banheiro e tive que lavar a mão na água fria. Agora vou tomar cuidado para não encostar a mão em sua pele. A professora com muito cuidado troca a roupa da menina. (Diário de campo, junho de 2010).

Cabe contextualizar que muitas das situações que demonstravam negligência ou falta de exatidão em relação aos cuidados retratavam o impacto de trabalhar em um ambiente desprovido de condições físicas adequadas e de uma organização educacional-pedagógica articulada a um projeto coletivo de educação, seja nos meandros da vida na instituição ou interligada a um projeto político municipal de âmbito mais abrangente. Como já mencionei no capítulo precedente, as professoras não contavam com uma coordenadora para auxiliar em seus planejamentos e dificuldades no dia a dia, as instalações eram precárias, salas sem ventilação, algumas muito pequenas, como era o caso das salas dos maternais, o vídeo e a televisão, por serem doados, em mau estado de conservação, aparelhos de som ou outros equipamentos não existiam, brinquedos e livros também não, enfim, poucos eram os recursos materiais. O mobiliário, além de inadequado, estava em péssimo estado de conservação, o parque da instituição também se encontrava em péssimas condições de uso. Pareceu-me, no entanto, que a maioria das professoras, devido ao não reconhecimento social da profissão, desconsiderava as concretas condições de trabalho e acabava ligando suas frustrações quase sempre ao que era realizado de forma repetitiva nas rotinas, isto em relação às peculiaridades e especificidades da docência na educação infantil. Percebi que boa parte das professoras

desviava a atenção para a grande quantidade de afazeres e suas exigências, situação que se traduzia em lamentações, as quais não permitiam em muitos momentos as professoras estranharem a repetição de uma rotina rotineira no fazer-fazendo da docência.

Como venho analisando, as professoras enfrentavam precárias condições de trabalho, na verdade um quadro desolador e isto com todos os avanços pelos quais a educação infantil vem passando. Observei que no município muitas das práticas contrariavam parâmetros de qualidade de atendimento às crianças, estes estabelecidos e consagrados nacionalmente e expostos em documentos nacionais⁷³, também discutidos e apresentados em pesquisas da área, como por exemplo, (CAMPOS, 1994; CAMPOS & ROSEMBERG, 1995).

Sabemos que do ponto de vista qualitativo o atendimento às crianças bem pequenas e pequenas sempre apresentou muitas fragilidades. De acordo com Maria M. Campos et al. (2006), com base na análise de dados colhidos em pesquisas no campo da educação infantil entre 1996 e 2003, desde os primeiros estudos sobre as condições de financiamento das instituições por parte dos órgãos públicos evidenciou-se a baixa qualidade desses serviços. Os principais indicadores dessa realidade são as precárias condições de prédios e equipamentos, a falta de materiais, a baixa escolaridade e a falta de formação das educadoras. Estas, além de atenderem um grande número de crianças, enfrentam dificuldades várias, tais como a ausência de projeto pedagógico e a dificuldade de comunicação com as famílias. Essa situação caminha lado a lado com as conquistas legais, no sentido do reconhecimento do direito social das crianças. Os resultados dessa pesquisa tornam-se importantes, pois nos mostram que ainda é grande a distância entre legislação e realidade; e o esvaziamento do discurso sobre os direitos, tão bem propagados pelos diversos documentos oficiais⁷⁴.

Percebi que os significados e sentidos que atravessam os discursos oficiais invadem as comunidades educativas, porém, buscam tornar a falta de recursos e as inadequadas condições de trabalho somente um detalhe na vida profissional das professoras. Falo isto pois,

⁷³ Esses documentos nacionais trazem propostas de ações às quais subjazem concepções de educação, educação infantil, infância e criança e são base para orientar as propostas curriculares das instituições educativas e seus projetos políticos e pedagógicos. Refiro-me aos documentos elaborados pelo Ministério da Educação, consultar, por exemplo, MEC/BRASIL (1995; 1998a; 1998b; 2006; 2009).

⁷⁴ O trabalho é resultado de um levantamento de pesquisas, referente ao período compreendido entre 1996 e 2003, pelo qual buscaram localizar indicações nos estudos apresentados na ANPEd, no Grupo de Trabalho Educação da Criança de zero a seis anos (GT 07). O relatório foi realizado para a UNESCO, dentro do projeto Revisão de Políticas e Serviços de Educação Infantil no Brasil e publicado em Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, número 127, volume 36, jan./abr. em 2006.

muitas vezes, vi ser disseminado nas reuniões gerais em que participei no município⁷⁵, que o direito a uma educação de qualidade depende do que as professoras oferecem às crianças. Esta é uma preocupação que ronda minhas análises, pois quando afirmo a falta de atenção às minúcias da vida cotidiana na prática da docência, não pretendo, de forma alguma, debitar tal problema às professoras em exercício, deslocando a responsabilidade e o compromisso de outros setores na construção de um projeto de educação de âmbito geral, que envolve todos da instituição educativa e do próprio órgão geral da Secretaria de Educação do município.

Foi possível constatar que as professoras precisavam quase sempre driblar os problemas da vida cotidiana na instituição, parecendo que somente a elas caberia produzir soluções dentro e fora da profissão. Ao ver as professoras, no exercício da profissão, constantemente viverem momentos de frustração, acompanhados de lamentações, nasceu nos meus questionamentos a necessidade de inscrever pensamentos e ações que possam promover elos de pertencimento com as diversas situações da vida, isso para reclamar o vínculo latejante entre o exercício da docência e as coisas experienciadas no dia a dia com e das crianças. A dimensão do cuidado, portanto, ganha importância e passa a ser considerada a base para qualificar o fazer-fazendo da docência.

Certamente que a sociedade, os gestores da educação e o próprio professorado precisam discutir abertamente a respeito das condições materiais (inclusive salariais), simbólicas e pedagógicas pelas quais a educação vem sendo gestada, seja em âmbito municipal ou em outras esferas da administração brasileira, o que envolve questões de ordem pessoal, profissional e institucional (NÓVOA, 1991; HARGREAVES, 1998; DAY, 2001; SACRISTAN, 2008). Do mesmo modo, não é possível que a sociedade, os gestores educacionais e o professorado ignorem o imaginário que ativamente vem sendo construído sobre o significado da educação e o conseqüente processo de desautorização que a docência e as próprias instituições estão sofrendo. A voz calada do professor precisa falar, como registrei.

Como alerta Gimeno Sacristan (2008), os discursos governamentais e midiáticos ressaltam a importância da educação e dos professores para o desenvolvimento das crianças, da cultura e da sociedade de maneira ampla. Entretanto, trata-se muita mais de retórica do que

⁷⁵ Refiro-me a uma reunião no município para a realização da conferência do CONAE e a uma palestra proferida a todas as professoras do município em um projeto de formação continuada.

um tratamento justo que se traduza, na prática, em reconhecimento e valorização pelo trabalho dos profissionais da educação. Essa dissonância foi possível de perceber no município em que esta pesquisa foi realizada.

As situações vivenciadas me fazem avaliar o quanto ainda políticas governamentais responsáveis pela profissionalização dos docentes, gestões eficientes nas instituições, percepção das necessidades mínimas de trabalho se encontram presentes somente nos discursos, na maioria das vezes sedutores e alimentadores de ilusões, pois na prática vimos uma descaracterização da docência e no limite, uma precarização das condições de trabalho, tornando o dia a dia da profissão um fardo a ser enfrentado (KUHLMANN JR. 1998; ROSEMBERG, 1986; 1995; 2002; CAMPOS, 1994; CORRÊA, 2003).

Pelas observações de campo registradas em meu diário que quase sempre retratavam a prática das professoras, percebi que muitas das narrativas soavam como forma de resistência às condições inadequadas que elas enfrentavam para exercer a docência. Encontrei detalhes da vida cotidiana que apontavam muitas das dificuldades das professoras no atendimento às crianças. Registros que anunciavam ações do dia a dia reveladoras do que se precisa observar para o desenvolvimento de uma prática docente responsável e cuidadora em relação às necessidades das crianças, isto tanto no atendimento de âmbito individual, como de âmbito coletivo. Aqui refiro-me às propostas que se realizavam com os diferentes grupos no pátio coberto, quadra, parque e refeitório.

A reflexão contínua sobre a própria ação docente, que comumente observei se fazer presente na prática de algumas professoras, lhes possibilitava expressar com avidez a necessidade de reinventar o fazer-fazendo da docência com as crianças. Penso que talvez tenha sido isso que me fez perceber a importância de olhar atentamente para as diferentes minúcias da vida cotidiana na prática da docência. Observei, em algumas situações, que mesmo diante de tantas impossibilidades encontradas no contexto da instituição, havia professoras que se colocavam vivas para enfrentar condições muito desfavoráveis para florescer o amadurecimento de uma educação que não fosse reprodutora do que se deseja superar. Posso dizer que tais professoras não trapaceavam suas próprias crenças, convicções e concepções, pois percebiam e problematizavam as tensões e as contradições, as quais se tornavam constantes desafios para viverem a vida cotidiana na instituição educativa com as crianças.

Como afirma Thereza Montenegro (2001), o cuidar e educar ainda está para ser compreendido como uma dimensão fundamental da docência ou mesmo “como natureza da educação com crianças bem pequenas e pequenas”⁷⁶. Com base nessa premissa, na sequência trago alguns excertos que evidenciam reflexões importantes sobre a prática da docência atenta aos aspectos do cuidado. Podemos confirmar pelos relatos que cuidar e educar mais que um ato, são atitudes que, além de seleção de prioridades, exigem dedicação, atenção e responsabilidade, especialmente afetiva com o outro ser humano-criança:

Procuro com minha prática estar sensível às manifestações das crianças. O choro é dentre estas diversas manifestações a menos tolerada pelos adultos no CEI: - Chega de choro! É o que ouvimos. Porém, muitas crianças tem a necessidade de chorar. Lembro de Alyson, uma criança com atitudes bastante desafiadoras para mim, professora. Ser deixado no CEI por sua mãe era motivo de choro e transtorno para o meu trabalho, pois muitas vezes tinha de deixar o grupo sozinho para buscá-lo quando fugia atrás de sua mãe. Mas, apesar de todas as dificuldades, principalmente pela ausência de uma auxiliar de sala, como não se sensibilizar com o choro de uma criança manifestando o medo do abandono de sua mãe, sentimento vivido e experimentado por Alyson quando sua mãe ficou presa por um tempo. (Narrativa escrita, professora Patrícia, março de 2010).

Diferente não pode ser o tratamento com Nauane, para muitos do CEI reconhecida como uma menina manhosa, birrenta e agressiva, apelidada de a rainha do choro. Como a menina não iria chegar no CEI contrariada e irritada depois de uma noite mal dormida de sono? Sua mãe havia descoberto que devido a adenoide Nauane tinha quase 90% de sua respiração comprometida. Foi quando começamos a observar a menina em parceria com a família e notamos sua deficiência respiratória. (Narrativa escrita, professora Patrícia, maio de 2010).

Ou ainda, como nestas outras narrativas:

⁷⁶Deborah Sayão (2005), mediante os estudos feministas internacionais de Carol Thomas (1993), comenta que um dos aspectos relevantes em relação à proposição do cuidado, é que o cuidado em si não é uma categoria teórica, mas uma categoria empírica que requer análise em relação a outras categorias teóricas. Encontro nessa assertiva uma possibilidade para afirmar que as minúcias da docência perpassam pela noção do sentido do cuidado nas relações que são estabelecidas com as crianças.

(...) perceber e acolher as individualidades, o que é peculiar a cada criança, sistematizar indicativos em forma de planejamento, garantir o exercício das diferentes formas de registro, as quais representam papel muito importante enquanto memória dos fatos e acontecimentos, para poder perceber o patrimônio da riqueza que são as experiências do dia a dia com as crianças. (Narrativa escrita, professora Patrícia, maio de 2010).

Nos afazeres de cuidado se preocupar com ações que para muitos podem passar despercebidas, mas que para mim tem um significado muito grande por estarem associadas ao bem-estar das crianças, ao fato de precisarmos ser respeitosos com suas necessidades: lavar o rosto de quem chegou sem lavar, parar para amarrar um cadarço, preocupar-se em trocar suas roupas quando esquenta ou esfria, pentear os cabelos, fazer um penteado, dar um colinho quando pedem, oferecer água em caneca quando o bebedouro não é suficiente para saciar a sede (...).(Narrativa escrita, professora Patrícia, junho de 2010).

No fazer-fazendo da docência as minúcias da vida cotidiana em relação ao cuidado com as crianças requerem competência delicada e profunda e a capacidade de um pensamento reflexivo, interrogativo da parte das professoras que se ocupam de conviver com as mesmas diariamente. Para que os cuidados se tornem significativos, tanto para quem cuida, como para quem é cuidado, necessitam de um diálogo contínuo entre o pensamento e a ação, como analisam Ana Lúcia Faria e Sandra Richter (2010):

Trata-se de negar a redutora cisão entre o “eu penso” (mente) e o “eu posso” (corpo) para destacar a educação infantil como tempo e lugar de aprender e encantar-se com o poder de operar linguagens, como espaço formativo de temporalização do corpo infantil que aprende a complexificar-se no e com o mundo através das diferentes formas de recontar e refazer o vivido com os outros. (IDEM, 2010, p. 04).

Cuidar é dar sentido ao olhar e ao sorriso, é saber ouvir o choro com paciência na hora de trocar de roupa, medir a temperatura, calçar o tênis, pentear o cabelo e alimentar uma criança. É importante perceber que nesses contatos há uma relação corporal que propicia a construção da afetividade com as crianças. É um momento que se abre com diferentes

possibilidades de experiências, de relações e interações ricas e intensas. Atribuo ao cuidado um significado para além de cumprir tarefas rotineiras que se repetem cotidianamente e se tornam, com isto, pouco prestigiosas. Esta pode ser entendida como uma tentativa de ultrapassar a visão de cuidado associada unicamente à assistência, à guarda e à noção de tutela em que o termo historicamente está envolvido.

Algumas questões em relação aos aspectos do cuidado também foram problematizadas no estudo de Deborah Sayão (2005), ao pesquisar a docência de professores homens na educação infantil. Argumenta, por exemplo, a autora:

Se, na escola, negar os corpos pode significar a supremacia do conhecimento de cunho cognitivo que precisa ser valorizado ao custo do sacrifício do movimento, da criatividade, da brincadeira e da liberdade, na Educação Infantil, negar os corpos pode significar que educar crianças pequenas é acalmar, silenciar, tornar inertes seus corpos, preparando-os para o “futuro”, ocultando que há um trabalho “sujo” a ser feito. Cuidar do corpo de crianças pequenas – seja alimentação, sono ou higiene – faz parte da necessidade que todas elas possuem de serem atendidas, independentemente de classe social, gênero, etnia ou credo religioso. (IDEM, 2005, p. 172).

Semelhante direcionamento também foi dado por Thereza Montenegro (2001), em seu livro *O cuidado e a formação moral na educação infantil*. Atenta ao fato de que os processos de formação estão voltados para o “educar”, que muitas vezes exclui o “cuidar”, a autora faz uma retrospectiva histórica do atendimento à infância no Brasil, enfatizando a trajetória marcada pela tensão entre assistência e educação. Alerta para o fato de que o binômio está presente também em outros países e, como aqui no Brasil, o cuidar é o polo de desprestígio nas práticas das professoras de creches e pré-escolas. Nesse caso, o cuidar é justificado apenas em razão da dependência da criança e não como um direito e uma necessidade humana, ou ainda, como fator de humanização. Dessa forma, como Damaris Maranhão (2000), elevo o cuidado humano à categoria de prática cultural:

O cuidado humano seria a capacidade que temos, pela interação com outros seres humanos, de observar, de perceber e interpretar as suas necessidades e a forma como as atendemos. Nesse processo de cuidar do outro também nos desenvolvemos como seres capazes de ter empatia com o outro, de perceber nossas próprias necessidades e de desenvolver tecnologias para aprimorar tais cuidados (...). Assim, o ato de cuidar está sujeito também à capacidade daquele que cuida de interagir com o outro, de identificar suas necessidades, capacidade construída no interior da cultura pelas aprendizagens específicas de determinados conceitos,

habilidades que têm por base os diversos campos de conhecimento que estudam o processo de desenvolvimento e o cuidado humano. (IDEM, 2000, p. 120).

Observei que, no universo da prática, muitas vezes as professoras acabavam castrando o seu próprio desejo de dar atenção aos cuidados às crianças, isto em um sentido para além das necessidades de sobrevivência básicas. Não tenho dúvidas de que a dependência biológica das crianças, no mais amplo sentido do que isso possa significar, intensificava as relações entre estas e os adultos no dia a dia da instituição, o que em muito contribuía para colocar os cuidados apenas no âmbito das questões com a higienização, em hábitos concernentes à alimentação, ao uso do banheiro, ao descanso e sono, na proteção para não se machucar e na saúde, aspectos apenas relacionados ao corpo das crianças. Parece que há forte tendência em somente focalizar o cuidado com o corpo, problema também identificado por Fernanda Tristão (2004) em seu estudo sobre a docência com crianças de zero a três anos:

(...) uma das grandes dificuldades na compreensão do cuidado na Educação Infantil é sua vinculação restrita ao corpo, não levando em consideração as intensões, os sentimentos e os significados que estão amplamente correlacionados com o cuidar. Essa visão reducionista de cuidado não pode mais ser concebida. (IDEM, 2004, p. 156).

Na minha opinião, a importância de problematizar o sentido do cuidado se amplia ainda mais em relação à docência na educação infantil, contexto em que os cuidados precisam ganhar maior relevância devido às exigências que a idade das crianças requer, mesmo concordando, sem sombra de dúvidas, que se deve cuidar do ser humano a vida toda e não somente na infância, como já apontaram muitos pesquisadores e intelectuais da área⁷⁷. Sônia Kramer (2003, p. 77), por exemplo, destaca que “(...) há atividades de cuidado que são específicas da educação infantil, contudo, no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos sempre do outro. Ou deveríamos cuidar”.

O educar e cuidar, como vimos no capítulo teórico, trata-se de uma concepção que está associada às novas reformulações da especificidade da docência na educação infantil a partir da década de 1990. Tal concepção fortemente contribuiu para romper com a noção

⁷⁷Podemos citar, por exemplo, as pesquisas de: CAMPOS, 1994; KUHLMANN JR, 1998; 2002; MARANHÃO, 2000; NASCIMENTO, 2002; BARBOSA, 2001; AVILA, 2002; KRAMER, 2003; ONGALI & MOLINA, 2003; SAYÃO, 2005; MONTENEGRO, 2001; TRISTÃO, 2004; GUIMARÃES, 2008. Algumas proposições dessas pesquisas serão levantadas e trabalhadas no decurso deste capítulo, pois vem ao encontro de minhas análises.

assistencialista das creches e com o caráter escolarizante da pré-escola, indo em direção à construção da identidade da professora de educação infantil. Passa-se a enfatizar a indissociabilidade entre educação e cuidado. Isso na tentativa de reafirmar a função social das creches e pré-escolas como sendo, segundo Maria M. Campos (1994, p.37), uma “(...) concepção integrada de desenvolvimento e Educação Infantil, que não hierarquiza atividades e não as segmenta em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes”.

Venho destacando, neste trabalho, que a profissão professor de educação infantil se mostra muito diferente de outros campos profissionais, isso em relação a sua especificidade. Se tomarmos, por exemplo, a profissão de um médico, veremos que este atende o paciente individualmente no consultório, ou então pode ficar horas em uma cirurgia sem interagir com esse paciente, quando anestesiado. O advogado desempenha seu papel no tribunal, realizando a defesa ou a acusação do réu estando este ou a vítima em silêncio. O cliente está presente, porém tem pouca ou quase nenhuma participação. Já o professor recebe e atende todas as crianças juntas, 15, 20 ou 25 ao mesmo tempo, em diferentes movimentos. As crianças se apresentam por inteiro, um movimento que revela todas as dimensões humanas afloradas no dia a dia. O professor precisa interagir com todas ao mesmo tempo, ouvindo-as, conversando com elas, explicando diversas vezes a mesma coisa. Na instituição em pesquisa, por exemplo, pude presenciar um movimento sem fim, na sala de referência, pátio, refeitório, banheiros e parque. Não estou colocando uma ou outra profissão, como melhor ou pior, mas querendo mostrar o quanto é complexa a profissão docente no seu fazer-fazendo cotidiano. Isso especialmente pelo fato de que cada criança, tendo obviamente uma vida fora da instituição, a traz para dentro, extravasando-a com toda a intensidade. Assim sendo, um dos elementos que mais conta no sucesso da ação educacional-pedagógica é a possibilidade de compartilhar a experiência que cada uma traz e expressa em suas interações, que, como venho mostrando, são intensas e extensas.

O que constato é que os aspectos relacionados ao cuidado com o corpo, alimentação, higiene, acolhimento, aconchego, proteção e acalento ainda sofrem muita discriminação e acabam não sendo compreendidos em sua indissociabilidade com o educacional-pedagógico. Isso não é algo específico de um único contexto, pois determinados tipos de trabalho são historicamente desqualificados. No Brasil, as instituições de educação infantil, especialmente as creches, carregam marcas que desvalorizam o que lá se faz, ponto de análise importante

quando se pretende destacar as minúcias da vida cotidiana como possibilidades para se qualificar o fazer-fazendo da docência.

Sabemos que a educação infantil tem sido alvo de políticas compensatórias destinadas à pobreza, produzidas em bases marcadamente higienistas e, por que não dizer, em muitas situações, de cunho eugenista (KUHLMANN JR., 1998; SAYÃO, 2005). A reflexão de Anelise Nascimento et al. (2002) em relação ao tema é esclarecedora:

Na história da sociedade brasileira que tem a servidão e a escravidão como marcas muito fortes, o cuidado quase sempre foi delegado – e relegado – àquelas pessoas com menor grau de instrução, ou seja: quem aprendeu a fazer outra coisa ou quem não teve a opção de escolha (quem é servo ou escravo). O ato de cuidar aparece sempre relacionado a uma tarefa menor, sem prestígio ou reconhecimento (...). (IDEM, 2002, p. 18).

Neste ponto também é importante citar o que argumenta Sônia Kramer (2003):

(...) ousou dizer que só uma sociedade que teve escravos poderia imaginar que as tarefas ligadas ao corpo e às atividades básicas para a conservação da vida – alimentação, higiene, etc. – seriam feitas por pessoas diferentes daquelas que lidam com a cognição! Só uma sociedade que teve escravos – expressão máxima da desigualdade –, que teve seu espaço social dividido entre casa-grande e senzala, poderia separar essas duas instâncias da educação e entender que cuidar se refere apenas à higiene, e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais. (IDEM, 2003, p. 78).

Deborah Sayão (2005), autora aqui bastante citada, dedicando-se ao estudo da prática da docência, visualizou a dimensão do interligada à educação, considerando-a como especificidade da educação infantil. Ela levanta algumas questões que considero muito pertinentes para problematizar o que estou chamando de fazer-fazendo da docência. Tal qual a autora questiono: o que é cuidado para a educação infantil? É possível delimitá-lo? Em que medida ele se diferencia ou se associa à educação? Tudo é educação? O que, de fato, significa a “indissociabilidade” entre cuidado e educação?

Talvez não seja possível, no atual estágio dos estudos na área, fornecer respostas com profundidade acerca desses questionamentos, uma vez que o cuidado e educação no fazer-fazendo da docência ainda carecem de muitas definições. Todavia, atualmente temos uma grande produção no campo da educação infantil que nos permite afirmar que o cuidar e o educar não se opõem, mas se compõem. Limitam-se mutuamente e ao mesmo tempo se complementam. Que são dimensões que precisam ser consideradas como modos de ser do

único e mesmo ser humano. Há necessidade de traçar e afirmar algumas características específicas para a profissão e a atuação das profissionais, principalmente visando à valorização dos aspectos da vida cotidiana.

Na educação infantil, o que constitui o fazer-fazendo da profissão não é necessariamente o que constitui o dos demais níveis educativos. Nesse particular concordo com Júlia Oliveira-Formosinho (2002) quando afirma que:

O papel das professoras de crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Estes aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras da infância. Os próprios actores envolvidos na educação de infância têm sentimentos mistos no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores, nomeadamente dos professores do ensino primário. (IDEM, 2002, p. 135).

A docência na educação infantil se faz, de fato, por construtos elaborados pelo fazer-fazendo no decurso da vida cotidiana, no qual professoras e crianças estão em interação nas instituições educativas, portanto, ela não é determinada unicamente por uma “estrutura técnica” que desenharia *a priori* uma forma para o seu exercício. Essas construções tendo como base as situações da vida cotidiana precisam ser evidenciadas em suas minúcias e como processos relacionados à prática da docência, conduzindo à percepção de que há um mundo social e cultural em cujo contexto sucedem as interações e no qual subjetividades, idiosincrasias e identidades se entrecruzam interferindo no fazer-fazendo da profissão.

Com base no alerta de Moisés Kuhlmann Jr. (1998), Damaris Maranhão (2000), Thereza Montenegro (2001), Anelise Nascimento et al. (2002), Sonia Kramer (2003) e Deborah Sayão (2005) cabe dizer que a crítica ao modelo higienista contribuiu para avançarmos na legislação e nos programas voltados para a educação infantil, porém muitos equívocos foram criados no que diz respeito aos cuidados com o corpo, higiene, alimentação, proteção, afeto e saúde, especialmente em relação à função das instituições educativas e o papel de seus profissionais no fazer-fazendo da docência.

Destaco que muitos dos impasses presentes na prática da docência que se referem ao cuidado e educação nas instituições educativas existem porque detalhes extraordinários desafiam o que nos é familiar em relação ao sentido do cuidado com as crianças. Constatei que muitos pormenores não são percebidos, pois “não existe nada que se possa ver se o ver

carece de ânimo, de energia, de iniciativa, de acoplamento temporal e sensível às coisas” (RICHTER e FARIA, 2010, p. 07).

No caso deste estudo, como venho mencionando, as lamentações, a exacerbada repetição dos afazeres rotineiros e a aceleração do tempo na vida cotidiana, aspectos que estavam impregnados na prática de muitas professoras, as impediam de visualizar os efeitos positivos ao procurar olhar com atenção para as diferentes minúcias da vida cotidiana, refletidas na prática da docência. E assim ficavam também impedidas de transformá-las em possibilidades de interação com as situações de cuidado, interações que precisam reconhecer a complexidade da docência quando se pretende outra organização dos espaços e dos tempos passados no dia a dia com as crianças.

Penso que trazer à tona a discussão em torno das minúcias no fazer-fazendo da docência poderá contribuir para acrescentar elementos novos à educação infantil, especialmente provocando uma revisão de concepções e propostas de cuidado e educação na interação e no convívio diário com as crianças. Da mesma forma, pode conduzir a pensarmos nas configurações e estruturações dos ambientes, tempos e espaços educativos, como também na construção de uma nova identidade para a profissão, pela qual poderá ser valorizada e entendida segundo suas características e especificidades. Cabe destacar que quando defendo uma especificidade para a educação infantil, o faço em razão das próprias particularidades que as idades das crianças nos impõem. Acredito que as crianças bem pequenas e pequenas fornecem pistas importantes para pensar e delimitar tais especificidades, especialmente no que condiz à forma de viver a vida de maneira coletiva e isto não somente porque as crianças são ainda muito dependentes dos adultos – como percebi prevalecer nas narrativas das professoras e nas observações de campo no decurso desta pesquisa –, mas pelo fato de destacar a importância de construirmos experiências educacional-pedagógicas que assumam:

(...) uma imagem forte, rica e potencial da infância. [o que] necessita de uma correspondente transformação do papel e atuação do professor em uma direção em que sua ação se desenvolve muito mais sobre a organização de contextos estruturantes sobre a proposta de estímulos diretos no fazer das crianças. (FORTUNATI, 2009, p. 38).

Quando afirmo que as práticas são de cuidado e educação e que estão interligadas por uma mesma corrente de ações, estou dizendo que crianças tão pequenas não teriam como

sobreviver se não recebessem a atenção necessária e a intervenção qualificada de um adulto que com elas convivem. Há grande necessidade de potencializar os valores humanos no intuito de contribuir para o desenvolvimento desses sujeitos de pouca idade. Desse ponto de vista, quero mostrar que o simplesmente atender a criança, cumprindo apenas a rotina diária e suas obrigações, não é suficiente para colocar em prática um projeto de educação que deseja respeitar as crianças como cidadãs no presente, e não no futuro. Ou seja, cuidado e educação constituem categorias essenciais na educação infantil e precisam ser olhadas e consideradas em suas diferentes minúcias nas diversas situações da vida. Tais categorias quando compreendidas como construções permanentes e consideradas nas dimensões do sensível e do inteligível, podem trazer resultados compensatórios às crianças, desde a mais tenra idade, resultados que poderão refletir-se em suas trajetórias de vida. Sem dúvida, meninos e meninas, imersos nessas construções mediatizadas pelos adultos, são influenciados por essas construções, assim como exercem influência sobre elas. Este é um processo que se entrelaça a um movimento de transformação de mão dupla.

Procurar olhar a vida cotidiana com inteligibilidade e sensibilidade é simultaneamente fascinante e tenso na convivência diária. Observei que o desencanto com a cotidianidade e com a dimensão da vida compartilhada emerge muitas vezes da pouca significação que damos às expressões livres e desinteressadas que manifestamos todos os dias. Desencanto que pode desencadear situações que beiram o absurdo, como indicam Sandra Richter e Ana Lúcia Faria (2010):

A seriedade e o tédio fazem, enquanto modos de pedagogizar o sensível e simplificar o inteligível, a educação na infância confluir, como momento de aprender a estancar o vivido até uma realidade imóvel e imutável: um realismo *absurdo* ao turbilhão da vida que reduz o real à palavra que nomeia e explica o mundo. (Idem, 2010, p. 25). (Grifos das autoras).

Com base nesta explanação, é possível pensar nas instituições de educação como lugar de experiência de vida, conectando em uma só intensão as aprendizagens, o desenvolvimento e a socialização. Daí a importância de enfatizar as categorias de cuidado e educação, atentando não só para as possibilidades de desenvolvimento dessas dimensões na complexidade de viver as situações do cotidiano, bem como para os muitos impasses que daí poderão surgir. A ideia é que seja possível compreender bem mais a prática da docência,

assim, faz sentido que tais impasses ganhem visibilidade para que possamos pensar na superação destes e daí avançarmos rumo a uma docência decente e repleta de possibilidades para visualizarmos as minúcias da vida de todos os dias.

Na próxima seção irei apresentar diferentes práticas de conduta do cuidado e educação, analisadas de forma ampla no fazer-fazendo da docência das professoras no contexto educativo em pauta.

5.2 – Diferentes práticas de conduta do cuidado e educação: urgências para pensar o fazer-fazendo da docência

Após analisar alguns impasses e possibilidades referentes aos aspectos do cuidado e educação na prática da docência, retomo minhas anotações no caderno de campo, para trazer diferentes formas em que o cuidado era conduzido pelo grupo de professoras, ampliando a minha análise em relação ao tema. Verifiquei que as práticas relacionadas às situações cotidianas exigiam urgência para pensar o fazer-fazendo da docência, já que apresentavam algumas ambiguidades e conflitos em suas realizações. Isso me possibilita afirmar que no exercício da docência os aspectos ligados ao cuidado ainda apresentam muitas fragilidades e discrepâncias, especialmente no momento de assumir concretamente essa parte do trabalho na vida cotidiana com as crianças.

Para problematizar esse tema procurei observar amplamente como os aspectos ligados ao cuidado com as crianças eram encarados e postos em prática no grupo de professoras do CEI. Assim, escolhi iniciar com uma das narrativas orais da professora Eli, a qual comparou os aspectos do cuidado com as crianças ao de uma *babá de luxo*. Encontrei na narrativa dessa professora alguns preconceitos, no que diz respeito, por exemplo, a *trocar fraldas, dar comida na boca das crianças bem pequenas, dar banho, ter que limpar o bumbum ou colocar a dormir*. Em seu pensar estes são afazeres que tornam a docência de menor valor; assim, podemos analisar que para ela “crescer, cuidar e viver transformava-se num processo frio e burocrático” (KUHLMANN JR., 2002, p. 59). A professora narrou:

Sempre me identifiquei com a pré-escola. Gosto dos menores, são meigos e engraçadinhos, mas trocar fraldas, dar comida na boca, dar banho, limpar a bunda não é comigo, não estudei para isto não. Não dá pra estudar e ser babá de luxo, isto não suportaria ser mesmo. Por isso trabalho somente com os maiores, os de 4, 5 ou 6 anos. (Narrativa oral, professora Rosângela, maio de 2010).

A expressão *não sou babá de luxo*⁷⁸ dá margens para analisar a insuficiente clareza que circunda as práticas de educação e cuidado na educação infantil, especialmente em relação à urgência de pensar o significado do que seja o fazer-fazendo na vida cotidiana. Evidenciam-se controvérsias, conflitos e ambiguidades no trabalho diário, intrinsecamente relacionadas ao entendimento do papel, da função social, da indissociabilidade entre cuidado e educação, ou ainda, da atuação das professoras. Tal expressão nos mostra que mesmo a educação infantil sendo atualmente reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, apresenta muitas indefinições entre as professoras atuantes, especialmente em relação à construção de uma identidade profissional⁷⁹ que seja correspondente às especificidades dessa etapa.

O significado e o sentido extraído dessa expressão nos colocam diante da incompreensão do exercício da profissão, do que estou denominando de fazer-fazendo da docência na vida cotidiana. Considero que ela ofusca o entendimento de que todas as ações realizadas com a criança são essencialmente educacional-pedagógicas. Acredito que as dimensões de cuidado e educação devem estruturar a vida cotidiana na instituição e devem ser o conteúdo da docência nessa faixa etária. Enfim, encontramos na narrativa dessa professora um alerta para a necessidade de ultrapassar a visão de cuidado apenas associada à assistência relacionada às satisfações imediatas das crianças.

No redimensionamento dessa visão, é preciso levar em conta que nessa fase as crianças estão produzindo conhecimentos relacionados a seu corpo. Dessa forma, as professoras são referência para as crianças e, quando se colocam como mediadoras, estão

⁷⁸ Expressão também encontrada por Deborah Sayão (2005) em sua pesquisa de doutoramento, sobre a docência com professores homens na educação infantil.

⁷⁹ A identidade profissional está sendo compreendida aqui com base no que sustenta Claude Dubar (1997, p. 105).-Segundo o autor, “ela nunca está dada, ela vive um grau de incerteza, não é mais do que um resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos”.

contribuindo para assegurar uma forma higiênica que preserve a saúde, a dignidade, o conforto e o bem-estar das crianças. Estas, sendo cuidadas com respeito e atenção em relação às situações da vida cotidiana, podem desenvolver o autocuidado (MARANHÃ, 2000; MONTENEGRO, 2001; SAYÃO, 2005; CAMPOS, 2012).

Talvez estejamos ainda longe de atingir essa meta. Constatei nas narrativas orais de muitas professoras que os cuidados físicos, alimentares e higiênicos são considerados mais como um *sacrifício* a ser executado no dia a dia da docência do que uma atividade agradável e gratificante. Reafirmo a rejeição que observei existir na prática de muitas das professoras em relação aos aspectos do cuidado, especialmente quando trazidos pelas minúcias da vida cotidiana. Por exemplo, posso citar o banho. Quando este era necessário, muitas professoras não queriam assumir tal função. Percebi em situações como esta que muitas delas chamavam o pessoal da limpeza para dar o banho nas crianças. É preciso ressaltar que as professoras não contavam com uma segunda profissional, o que também dificultava em muito essa prática. Faço referência a essa realidade para mostrar que muitas vezes a docência é recheada de muitos conflitos, sem que haja um desvelamento explícito destes, revelando os sentidos e significados a eles subjacentes. Resulta daí que algumas visões e concepções acerca das práticas de cuidado ainda são incompreendidas, ou quando não, distorcidas pelas próprias profissionais da área.

Constatei, por exemplo, que as professoras na intenção de se desvincular dos princípios do assistencialismo e da maternagem, implantados historicamente na figura da “tia” ou da “cuidadora” na educação infantil, em muitos momentos desconsideravam as práticas relativas aos cuidados físicos, afetivos e emocionais com as crianças. Essa tentativa de abolir a ligação da docência com aspectos ligados à figura da babá, mãe, tia, cuidadora acabava desqualificando muitas das situações de conduta específicas ao cuidado com as crianças. Talvez encontremos uma justificativa para a expressão *não estudei para ser babá de luxo* por parte da professora acima citada: ter que realizar afazeres que tem conotação com atividades domésticas. Como tenho explicitado, percebi uma forte negação nesse grupo de professoras com relação a atividades dessa natureza. Para elas, as atividades consideradas de âmbito doméstico e as consideradas profissionais situavam-se em polos opostos: enquanto essas últimas atribuíam valor e *status* à profissão assumida, as primeiras contribuía para desvalorizá-la. Isso poderia também estar ligado ao que ouvia frequentemente nas narrativas

orais das professoras: uma vontade explícita de romper com a visão essencializada da mulher calcada numa suposta capacidade natural de cuidar das crianças⁸⁰.

Nessa direção, cabe também o alerta de Deborah Sayão (2005) quando diz que focar os cuidados com o corpo antes de dicotomizar ou fragmentar o sujeito criança, é trazer para a cena “o corpo” historicamente negado na creche, pré-escola e na escola, como produto do que a ciência e a religião, de modo geral, sobre ele elaboraram. Atribuir ao corpo o *status* que lhe é devido se faz necessário, no meu ponto de vista, tanto na formação inicial, como na formação continuada das professoras, pois assim poderiam problematizar as naturalizações impostas às crianças.

A imagem da docência com características fortemente de âmbito doméstico e que acompanha permanentemente a profissão no seu dia a dia se destacava por ações que exigem das professoras *abaixar-se, levantar-se, deitar-se, servir as crianças, escovar os dentes, trocar roupas e fraldas, o banho, correr, escorregar, mexer em areia e água, correr, brincar, lavar e limpar, carregar, molhar e secar, organizar, consolar, proteger e cuidar*. (Anotações do diário de campo, março a dezembro de 2010). Certamente, para as professoras, todas essas atividades contribuíam para atribuir um *status* secundário à função social que exerciam. Assim sendo, a expressão cuidado e educação quando afirmada como binômio indissociável e princípio da educação infantil, trazia explícita a possibilidade de se desvincular da tradição assistencialista, que na visão delas percebi estar interligada somente aos aspectos do cuidado, como se estes não fossem parte do lado pedagógico da prática da docência.

Acentuo que o ponto crucial desta seção é explicitar que se torna impossível negarmos a ligação da docência com a maternagem, especialmente em relação a alguns utensílios da vida doméstica, tais como: *berços, bicos, mamadeiras, banheiras, fraldas, colchonetes, travesseiros, lençóis, escovas de dente, pentes, etc..* A semelhança com o papel de mãe contribui para a existência de uma atuação profissional supostamente feminina. Embora muitos aspectos sejam mesmo ligados ao âmbito doméstico, não podem ser encarados como empecilhos da profissão, mas como aspectos constitutivos desta. Isso reafirma que as práticas de cuidado com as crianças ligadas à vida privada não devem ser o ponto para nos

⁸⁰ Especificamente sobre essa questão vale a pena conferir o trabalho de Marília Carvalho (1999). A autora analisou que a maternidade e o papel das mulheres no cuidado com os/as filhos/as são aspectos que secundarizam o *status* de sua função social da mesma forma que o desenvolvimento das qualidades psicológicas femininas em torno da maternidade e da reprodução, perpetuando a falta de poder das mulheres.

envergonharmos ou muito menos diminuirmos ou desvalorizarmos a profissão de ser professora de educação infantil.

Como vemos, a especificidade da docência na educação infantil exige a interconexão entre aspectos do espaço público e os do espaço familiar. Observei que a aproximação a esse último faz com que a profissão seja acompanhada de muitos comentários pejorativos que a desqualificam e isso precisa ser superado. Percebi em diferentes momentos desta pesquisa que não somente as crianças perdem com esse desprestígio, mas as professoras também, pois acabam desqualificando aspectos importantes da própria profissão.

Ana Beatriz Cerisara (2002), ao pesquisar a identidade da professora de educação infantil, afirma que há um conjunto de funções que ultrapassam as situações de ensino, isto no sentido formal e escolar do termo. A autora salienta que é função da profissional no decurso do exercício da docência “desenvolver tarefas tais como alimentar, dar banho, trocar fraldas, manter contatos corporais constantes com as crianças e estabelecer formas de comunicação cuja predominância reside em manifestações emocional-corporais” (IDEM, 2002, p. 62-63). Portanto, discute que a combinação casa-creche-escola e público-privado assume interfaces e ao mesmo tempo impõe fronteiras para essas profissionais. De acordo com sua análise, “a presença maciça de mulheres, o predomínio das formas femininas de relacionamento entre elas, a organização do espaço físico, as práticas desenvolvidas vinculadas ao universo doméstico ajudam a confirmar que é um espaço onde estão presentes práticas femininas domésticas e ausentes práticas femininas profissionais” (IDEM, 2002, p. 64).

Diante da constatação de que é esta uma profissão predominantemente feminina, Cerisara assinala que a construção da identidade da professora de educação infantil se faz por meio da inserção da mulher no espaço público, trazendo consigo as referências femininas, domésticas e maternas. Para ela, a construção da identidade da professora de educação infantil ocorre pela incorporação dos vários papéis hoje vividos pelas mulheres de forma complementar e contraditória.

Posso trazer um excerto do diário de campo o qual mostra bem como as professoras utilizavam os conhecimentos maternos e domésticos em suas práticas, mesmo que não os reconhecessem e os desqualificassem⁸¹:

Estamos em um momento de integração, o grupo da professora Patrícia com o grupo do Pré II. A menina Sabrina (três anos) diz para a professora Patrícia que sua barriga está doendo. Esta sugere que ela sente com a professora Noêmia, pois já iria ligar para sua mãe. A menina já estava com dor desde quando chegou no CEI. Patrícia leva Sabrina até Noêmia e explica para ela o que se passa com a menina. Noêmia coloca a menina em seu colo dando-lhe muita atenção. Em seguida diz para Sabrina: - Sei o que vou fazer, olha, quando meu filho era pequeno e tinha dor de barriga eu esfregava as duas mãos, elas ficavam quentinhas e aí eu colocava-as em cima de sua barriga e passava a dor, queres que eu faça isto contigo? A menina balança a cabeça acenando que sim. A professora faz gestos de esfregar as mãos e a menina começa a rir. Após algumas esfregadas a menina fica em pé e começa a colorir uma borboleta. (Diário de campo, julho de 2010).

Nesse caso específico, o conhecimento materno em relação ao saber cuidar de uma criança que apresenta uma dor de barriga, amplia as possibilidades da educação institucionalizada. A professora utiliza-se dos conhecimentos da vida privada para aliviar a dor da menina. Esse sentimento característico de sua experiência de mãe possibilita à professora desenvolver atitudes de cuidado ante a necessidade momentânea de Sabrina⁸². Portanto, em uma reflexão mais direta sobre o que pode significar o cuidado nas instituições de educação infantil, ratifico o que sugerem Barbara Ongari e Paola Molina (2003):

É necessário partir de um ponto de vista diferente, recolocando a função de cuidar como atividade central e necessária ao funcionamento da sociedade e reinterpretado, de modo diferente do que se fez no passado, a relação entre função materna e função da professora; reinterpretar a relação entre saberes naturais sobre

⁸¹Como já venho fazendo referência, o estudo de Deborah Sayão (2005) sobre a docência de professores homens em creches, também analisa que a experiência com a paternidade respalda e legitima ações dos docentes.

⁸²Tese defendida por Manuel Jacinto Sarmento (2001, p. 15) em pesquisas realizadas com educadoras de infância em Portugal, indicando que “no quotidiano parece não haver uma distinção clara entre a vida pública e a vida privada”.

a educação da criança e o conhecimento científico sobre o seu desenvolvimento. (IDEM, 2003, p. 116).

As duas autoras italianas enfatizam que a experiência feminina relacionada à maternidade é um elemento crucial, mas nem sempre considerado nos percursos das profissionais, o que parece também estar presente em meus dados empíricos.

Das análises desenvolvidas é possível depreender que o que muda são as intencionalidades e a visão educacional-pedagógica em relação à conduta do cuidado, já que quem irá executá-lo no espaço da instituição educativa serão professoras, pedagogas com formação específica. É preciso levar em consideração que cuidado na educação infantil não é trabalho doméstico, como de uma babá, tia ou cuidadora, porque não se realiza no ambiente de uma casa, num contexto familiar/privado. Tampouco podemos classificá-lo como puericultura, pois não se liga às práticas médico-higienistas e às práticas hospitalares de enfermagem. Não tem função escolarizante, pois o que se faz não se pode chamar de “aula”, no sentido restrito do termo como historicamente foi definido (FARIA, 1999; ROCHA, 1999; CERISARA, 2002; ONGARI & MOLINA, 2003; SAYÃO, 2005).

Embora tais dimensões se complementem, elas são diferentes e as professoras lidam com a vida, com o humano, com o cuidado, mas este trabalho exige formação teórica e um pensar reflexivo que precede e acompanha a atuação com as crianças. Logo, o cuidado envolve uma habilidade técnica, mas igualmente uma qualidade relacional, uma disponibilidade para as interações interpessoais, algo da ordem do corpo, da emoção, do afetivo e da mente, de modo integrado, complementar e contínuo.

Penso que o reconhecimento dessas especificidades está a exigir a atenção e o esforço de todos os envolvidos com a educação infantil. Portanto, esta deve ser a nossa luta.

Talvez com isso possamos afugentar o que Deborah Sayão (2005, p.152) nomeou como um “fantasma” que ronda a docência na educação infantil. A autora estava se referindo ao cuidado, responsável e causador de envolvimento emocional e perda de energia por parte de diferentes professores que se negavam a admitir ser o cuidar uma das atribuições na instituição de educação infantil⁸³.

⁸³ Sabe-se que no imaginário da sociedade brasileira, a mulher ocupou e, por vezes, ainda ocupa uma posição de inferioridade, baseada numa visão machista/masculina construída ao longo dos tempos. À mulher cabem funções pelas quais possa exercer e colocar em prática seus “dotes femininos”: bondade, ponderação, submissão,

De minha parte, analiso que, para a professora Eli, associar o adjetivo *luxo* ao substantivo *babá* significava que assumir o cuidado, a higiene, alimentação, sono, amparo e proteção no dia a dia do CEI como sendo ações específicas da profissão em seu fazer-fazendo cotidiano lhe causava desconforto. Percebi que o preconceito não permitia à professora Eli significar o cuidado como inerente à profissão. Pensamentos desse tipo fazem com que persista a lógica pela qual se subestima o cuidado relativamente ao que é considerado de caráter educacional-pedagógico na educação infantil. É como se a dimensão cognitiva fosse desativada nos momentos do cuidado e passasse a ser acionada novamente no momento das propostas de cunho pedagógico. Com minha análise o que pretendo é quebrar qualquer forma de preconceito em relação à conduta do cuidado no fazer-fazendo da docência.

Para melhor fundamentar o pensamento reducionista da professora que considera o cuidado às crianças como atividade de uma babá e não de professora, talvez, valha a pena citar as palavras de António Giddens (2002) quando afirma que:

Um aspecto fundamental da condição humana é que os seres humanos não podem tomar conta de si mesmos nos primeiros anos de vida. As rotinas de cuidados são parte elementar das circunstâncias da confiança na vida da criança; os adultos responsáveis são também os provedores. (IDEM, 2002, p. 62).

Podemos ampliar a ideia do autor afirmando que o cuidado não é somente uma prestação de serviços, mas está relacionado a atitudes de amorosidade, carinho, respeito, atenção, proteção, compaixão, consolo, empatia com os seres humanos, independente de sua classe social, gênero, etnia ou credo, religioso, como um elemento cultural que está na base da formação humana de todos.

De fato, na educação infantil os cuidados não só com o corpo, mas com as dimensões afetivo-cognitivas implicam em proteção, pois as crianças em muitos aspectos são dependentes das professoras. Revisitando o documento pioneiro do MEC (BRASIL, 1994), o qual inaugurou cuidado e educação no início da década de 1990 como funções indissociadas e indissociáveis, encontro que⁸⁴:

paciência, tolerância, sentimentalismo, cuidados... Tal referência, fazendo-se fortemente presente nas instituições de educação infantil é rechaçada pelas professoras, o que repercute negativamente nos atos de cuidado.

⁸⁴ O debate acerca da articulação, dos significados e do papel do cuidar e educar como uma dimensão fundamental da docência na Educação Infantil tomou corpo nos anos de 1990, especialmente pela política implantada pelo Ministério da Educação, durante a gestão de Ângela Barreto na Coordenação de Educação

Urge garantir que tal profissional esteja comprometido com os objetivos da educação infantil, e que sua formação seja coerente com tais objetivos. Se são objetivos de cuidar e educar, a formação de seus profissionais deve também assegurar essas facetas, aliando as questões pedagógicas com as questões ligadas à higiene, alimentação e cuidados em geral, (...) e ambas se relacionam às dimensões afetivas, éticas e estéticas da prática educativa na Educação Infantil. (IDEM, 1994, p. 74).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI reeditaram e reafirmaram tal concepção em relação às funções e atuação das professoras com as crianças. Esse documento não se destina a discutir a docência por questões técnicas direcionadas ao que se entende ser educacional-pedagógico, mas reafirma o “compromisso dos políticos, administradores, educadores de cada creche e pré-escola com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais das crianças” (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009, p. 07). Nas DCNEI encontramos o seguinte entendimento para o cuidado:

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações. (BRASIL/MEC, 2009, p. 10).

Temos exemplos suficientes para percebermos o quanto a conduta de cuidado com as crianças frequentadoras das instituições de educação infantil, especialmente em momentos em que as colocamos para descansar sem obrigá-las a dormirem por um período longo, ou ainda em que, trocá-las, lavá-las, protegê-las, animá-las, recebê-las e se despedir delas expressam o devido grau de responsabilidade e compromisso com a docência no seu fazer-fazendo. Todavia, como, estou apontando ao longo desta discussão, essa função ainda é ambígua, conflituosa e contraditória na profissão. Urge, portanto, ampliar e aprofundar a compreensão em torno do assunto para buscar alternativas de possíveis mudanças, tanto nas concepções, como na efetivação da docência.

Infantil. Uma política nacional que foi inaugurada com o documento *Política de Educação Infantil*. (BRASIL/MEC, 1994).

Com isso encontro um ponto de convergência entre meus dados empíricos e as reflexões de Carol Thomas (1993), citada por Deborah Sayão (2005, p. 177). A autora sublinha que cuidado possui significados e ações diferentes para profissionais diferentes desenhando-o como algo que é específico e não universal, e aí reside um certo conflito entre as ações nas diferentes instituições.

Historicamente mostrou-se um desafio para o campo pensar a formação para os professores de educação infantil tendo como lastro o entendimento segundo o qual o cuidado e a educação devem ser conduzidos de forma integrada. Em outras palavras, as diferentes maneiras do cuidado unidas com o que significa a educação formariam uma unidade denominada atividade educacional-pedagógica, de tal maneira que um aspecto não se sobreponha a outro, ou que um não exerça predominância sobre o outro. Sendo assim, as tarefas referentes ao cuidado precisam ser compreendidas como “as atividades ligadas à proteção e apoio necessário ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, cuidar, todas fazendo parte integrante do que chamamos de educar” (CAMPOS, 1994, p. 350).

Constatedei, ao problematizar as diferentes formas que pelas quais o cuidado é conduzido por um grupo de professoras, que este se entrelaça a todo o fazer-fazendo da docência na educação infantil, porém é ainda compreendido como um apêndice que se presta às crianças devido à “incapacidade” destas na execução de certos cuidados consigo mesmas. Explicito com isto o caráter problemático que levanto em relação à dimensão do cuidado, especialmente com o interesse de vê-lo e considerá-lo em suas diferentes minúcias que cercam a vida cotidiana.

De fato, conforme pude verificar, as narrativas (orais e escritas) sobre os aspectos do cuidado quando tomados isoladamente são amplamente rechaçados pelas professoras atuantes, que incansavelmente repetiam: - *aqui nós cuidados e educamos* (Diário de campo, março de 2010). Os vínculos da história da educação infantil com a guarda e a assistência e com a forma específica como se constitui a nação brasileira “borram ou obscurecem” o termo e as significações dele procedentes fazendo com que pouco ou nada se debata ao longo dos cursos de formação de professores, em eventos acadêmicos e mesmo nas instituições educativas. Nas palavras de Deborah Sayão (2005), este tema aparece da seguinte forma:

Parece que o cuidado virou tabu não pelo caráter sagrado que agrega – aquele do valor ético universal de que devemos cuidar de todos os seres humanos objetivando a valorização e a sobrevivência da “humanidade” –, mas talvez por seu caráter profano – ligado ao corpo e à afetividade. Portanto, alijado do debate tornou-se mal visto, mal utilizado, mal falado, esquecido, conquanto as práticas de cuidado existam em diferentes espaços sociais. (IDEM, 2005, p.162).

Outro aspecto que considero interligado a essa questão e que foi apontado na pesquisa de Barbara Ongari e Paola Molina (2003), é o que diz respeito à noção de que, de modo geral, as mulheres se envergonham do trabalho doméstico e dos afazeres a ele correlacionados. No caso em questão, como venho apontando, o fazer-fazendo da docência, ligado a um estilo de trabalho doméstico, provocava grande tensão nas professoras. Talvez, por isso, consideram tão importante diferenciar os aspectos do cuidado dos pedagógicos. Esse fato, na minha opinião, contribui para afirmações reducionistas, levando a lamentações e a uma rotina rotineira em relação aos afazeres da vida cotidiana. Problematizo que a própria negação dos aspectos do cuidado pode alimentar esse pensamento tão difundido desde a gênese das creches e pré-escolas e acompanha o seu percurso histórico. Tal análise pode ser observada nesta outra narrativa da professora Kátia, registrada em meu caderno de campo:

Acabei de servi o café da manhã. Hoje me atrasei toda, vou ficar menos tempo no parque, pois daqui a pouco a professora vai ter que entrar em ação. Ainda tenho todas as lembrancinhas das mães para fazer com as crianças. (Diário de campo, maio de 2010).

Analiso a expressão *a professora vai ter que entrar em ação* atrelada à já discutida acima *não estudei para ser babá de luxo* como discursos que se encontram e demonstram de forma evidente que para promover o reconhecimento e a valorização social da docência na educação infantil é preciso valorizar ou até sobrevalorizar as atividades de caráter cognitivo, mas desvinculadas dos aspectos do cuidado com as crianças que a profissão requer.

Embora, conforme Thereza Montenegro (2001), o discurso do cuidado tenha se ampliado na área da educação infantil, ainda temos a tarefa de dar consistência à construção de conhecimentos “a despeito da referência constante ao cuidado como objetivo da atual política de atenção à criança pequena, pois ainda estamos longe de um consenso quanto ao significado do termo” (IDEM, 2001, p. 82). Montenegro verificou que um dos limites

impostos à dimensão do cuidado na educação infantil diz respeito à menção ao termo apenas como sinônimo, nem sempre explicitado, de assistencialismo. Para ela, a definição do cuidado é vaga e a complexidade do conceito pouco explorado. As afirmações de Montenegro endossam o que Sayão (2005) observou em sua pesquisa e ratificam minhas análises neste estudo. Temos evidências do quanto ainda precisamos avançar para termos uma docência - praticada nas instituições públicas - respeitosa com nossas crianças.

Nesse ponto volto às análises de minha pesquisa de mestrado, quando, estudando as marcas das relações entre adultos e crianças na creche, utilizei a máxima “criança pede respeito” (MARTINS FILHO, 2005). Na referida pesquisa já havia constatado que as crianças, nas relações entre pares, procuravam alargar, condensar, intensificar e ampliar as experiências vividas, pois para elas não há divisões e hierarquias, elas ultrapassam, vão além do que é proposto, imposto, esperado, formatado e fragmentado pelas professoras.

Ao observar as diferentes formas de conduta do cuidado verifiquei que as crianças demandavam uma certa atenção das professoras, mesmo que algumas vezes suas necessidades não fossem atendidas de maneira imediata. As crianças insistiam em sinalizar quando estavam com fome, sede, calor, mostravam-se bravas, chateadas, quando não gostavam de algo, quando suas fraldas precisavam ser trocadas ou, mesmo quando queriam ser olhadas, acariciadas, embaladas, abraçadas ou, simplesmente, uma mão para segurar. Percebi que as próprias crianças davam a tônica para a ação em relação ao cuidado para com elas. A potência de vida das crianças apresenta-se em querer cheirar, tocar, sentir a pele, pegar com as mãos, transgredir, viver a intensidade do momento, saber da surpresa, misturar razão com emoção, ser corpo e mente junto, grudar as coisas, não separar o afeto do cognitivo.

Cabe esclarecer que não considero como algo negativo a valorização da dimensão cognitiva pelas professoras desta pesquisa, porém, o que está em questão em minha análise, é o fato de ter presenciado que isto acabava representando uma ausência de propostas em relação aos gestos que conduziam o cuidado. Por exemplo, das ações ligadas aos aspectos do cuidado, visualizei no geral práticas de condutas com as crianças que muitas vezes me levavam a questionar: como pode isto acontecer no CEI e ninguém dizer nada? Ninguém reagia diante das ações negativas de atenção ao cuidado, visto que muitas vezes eram realizadas de forma muito aligeirada e com grande carência perceptiva e sensível às necessidades das crianças.

Assim, foi olhando para os gestos e a forma como o cuidado era conduzido, dando especial destaque às minúcias da vida cotidiana na prática da docência, que constatei estar tudo isso ligado ao corpo, à proteção, ao bem-estar, ao acolhimento, as aproximações, ao afeto, à segurança, ao estímulo, à liberdade de movimentos e ao vínculo que se pode estabelecer com as crianças, ou seja, são aspectos ligados às relações e às interações. Assim sendo, os processos de socialização se tornam veementemente essenciais para pensar a educação e o cuidado nas instituições. E a docência, por sua vez, uma profissão fundamentada sobretudo na dimensão relacional.

Os argumentos aqui apresentados em favor da valorização das minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência, talvez possam contribuir para uma convivência coletiva positiva nas instituições de educação infantil. Os pormenores, sendo intencionalmente pensados e planejados, podem proporcionar experiências inéditas, saudáveis e de conforto para o grupo de crianças. Cabe dizer que no percurso de meus estudos sempre procurei atribuir aos relacionamentos valor inestimável, considerando a dimensão para qualificar a prática na educação infantil. Todavia, evidencio que o sistema de relacionamentos tem em si mesmo uma capacidade virtualmente autônoma de educar, o que não se coloca em oposição ao cuidar, pois ambas são dimensões humanas em permanente ligação, complementariedade e continuidade.

Na educação infantil, vemos, pelas narrativas das professoras e pelas situações analisadas, que as interações humanas integram um conjunto de gestos entre adultos e crianças e entre as próprias crianças, cada qual com um valor em si mesmo. Penso que um dos aspectos mais relevantes neste segmento educacional é não enraizarmos as crianças pequenas nas salas de referências ou as enfileirarmos para uma obediência sem nexos, sobrepondo o poder de adulto ao protagonismo infantil.

Falo de interações entre dois seres humanos, em que a ação de um (professora) resulta no bem-estar do outro (criança). Esse processo singular de constituição de sujeitos diferentes expressa-se por relações de complementariedade, em contínua imbricação das demandas e solicitações de um com a solicitude do outro em atendê-las. Isso em relação àquele que cuida e àquele que recebe cuidado, ambos aprendendo um com o outro em determinadas circunstâncias que demandam ações, gestos, condutas, decisões e reflexões no decurso do que se vive no fazer-fazendo da vida cotidiana.

Tal discussão pode subsidiar as professoras na direção da construção de uma Pedagogia da Infância orientada por práticas emancipatórias em oposição a práticas restritivas da criatividade e da felicidade e bem-estar. Práticas que visam à formação de cidadãos e não a de consumidores compulsivos e alienados como pretende a cultura escolar burguesa que foi tradicionalmente desenhada pelo projeto da modernidade.

Penso que dentre as profissões que cuidam e em que a dimensão relacional predomina, a docência na educação infantil deve potencializar tal experiência. Isso na defesa de que o cuidado, como atividade social, não pode prescindir da dimensão relacional e de interação. Com crianças bem pequenas e pequenas, os relacionados ao corpo, higiene, alimentação, sono, proteção e acalento exigem primordial atenção, quando se pretende educar para o cuidado. Isso significa dizer que a docência na educação infantil possui especificidades que precisam ser incorporadas no fazer-fazendo da vida cotidiana nas instituições.

Com base nas reflexões aqui efetuadas, levanto alguns questionamentos: uma profissão que mais cuida, não deveria propiciar um maior cuidado às profissionais que dela se ocupam? A aproximação entre quem cuida e quem é cuidado deve propiciar que tipo de relação e interação? Que saberes devem ser construídos entre uma criança que é cuidada e uma professora que cuida?

Por ora, algumas respostas podem ser enumeradas, com abertura para novas reflexões e contribuições. Parece-me primordial que educar e cuidar em contextos de vida coletiva significa possibilitar as crianças se expressarem por diferentes linguagens: do gesto, da dança, das múltiplas formas de movimentos, da brincadeira, da arte, do riso, do sonhar, do verbal, do olhar entre outras possíveis. Elas precisam andar de pés descalços na terra preta, se lambuzar, se sujar, se molhar e se secar. Tudo isso pode representar uma oportunidade para apreenderem sobre todas as coisas do mundo e uma possibilidade para compreenderem alguns aspectos da vida. Isso, talvez, possa dar sentido ao educar para o cuidado e precisa fazer parte do processo de humanização de qualquer sujeito, pois somente quem é cuidado poderá perceber o valor imprescindível do cuidar, o qual perpassa por todos os aspectos da vida cotidiana em suas diferentes minúcias.

Pelas razões expostas nesta seção, reforço que as ações do dia a dia são referências representativas para conduzir os gestos do cuidado e estes são elementos fundamentais à educação das crianças que vivem suas infâncias em contextos de vida coletiva. Assim, afirmo

e acredito que o cuidado é um dos elementos primordiais no fazer-fazendo da docência. Com isso busco marcar a diferença, o lugar do devir da profissão de professora na educação infantil, um espaço de invenção, de criação, que não está preso a um modelo universal e que muito se difere da docência nos outros segmentos da educação escolar. Este é um tema que voltarei a debater mais adiante neste capítulo, com base nos pressupostos da Pedagogia da Infância.

Na próxima seção, continuarei analisando o cuidado e educação no fazer-fazendo da docência, porém dando destaque e problematizando um dos grandes limites que as professoras enfrentam no dia a dia, isso pelo fato de não contarem com uma segunda profissional para ajudá-las nas tarefas com as crianças.

5.3 – “Quando se está sozinha”: como qualificar o cuidado e educação no fazer-fazendo da docência?

A questão que abordo nesta seção apareceu de maneira recorrente em todo o grupo de professoras e estava correlacionada a sua grande insatisfação no que diz respeito ao fazer-fazendo da docência no dia a dia. Nas reflexões da professora Patrícia foi possível observar que tal situação tornou-se preocupação constante por senti-la como impedimento para qualificar o cuidado e educação no decurso da vida cotidiana. Por esse motivo trago este tema em forma de questionamento. Patrícia desenvolveu importantes reflexões tanto em seus escritos no caderno de registro, como nas narrativas para a pesquisa. Ficou assim evidente o quanto a falta de uma segunda profissional torna-se empecilho para potencializar a prática da docência.

As situações da vida cotidiana mesclam-se com as peculiaridades das experiências de seus protagonistas, os quais experimentam e exprimem anseios revelando suas heterogeneidades, subjetividades e idiossincrasias. Foi focando na singularidade das múltiplas necessidades das crianças e professoras que percebia com clareza algumas dificuldades do que significava *quando se está sozinha* com o grupo de crianças tão pequenas e, como isto apresentava limites para qualificar o fazer-fazendo da docência. As reflexões da professora

Patrícia em relação à falta de uma segunda profissional ultrapassavam o que constatei nas análises anteriores como sendo “lamentações”, pois não ficava apenas no âmbito da queixa. Percebi que Patrícia aliada a mais duas professoras, Ana e Noêmia, formavam um pequeno grupo que buscava explicitar as dificuldades para desenvolver soluções em relação às situações da vida cotidiana, que muitas vezes passavam despercebidas pela maioria na instituição. As reflexões eram expressões de tomada de decisões, propiciando a essas professoras alguns avanços para pensar a prática da docência e as experiências com as crianças. Também as levava a não se isolar, assim como lhes possibilitava enfrentar com maior envolvimento toda a demanda de tarefas que o trabalho com as crianças exigia, como pode ser evidenciado nos excertos abaixo. No próximo capítulo apresentarei algumas das estratégias desenhadas por essas professoras, quando tratarei especificamente de algumas minúcias da vida cotidiana na prática da docência. Vejamos o que narra a professora:

É também na parceria com outras professoras que acreditam em nossas concepções e realizações que vamos tentando transgredir os tempos tão marcados da instituição. (Narrativa escrita, professora Patrícia, setembro de 2010).

Com a falta de uma outra profissional para dividir as tarefas do dia a dia que comecei com esta linda parceria com Ana e Noêmia. Logo percebemos uma sintonia na maneira de desenvolver o trabalho com as crianças, um respeito que se fazia necessário diante de tantas dificuldades encontradas aqui no CEI. O envolvimento nos mostrou um processo de identificação, começamos a sentir que tínhamos muito a ver uma com a outra, me ajudou bastante a permanecer confiante com o trabalho. O coletivo que conseguimos formar, mesmo que não contemple todas as professoras, nos fornece esperança em desenvolver um trabalho diferenciado na relação com as crianças. Isto nos segura na instituição. (Narrativa escrita, professora Patrícia, outubro de 2010).

A análise que a professora desenvolve me permite afirmar que a docência na educação infantil exige duas profissionais que juntas possam agir em parceria para atender, receber e acolher com atenção as interações das crianças no decurso da vida cotidiana. Novamente ganha sentido e destaque a categoria relacional da docência, proposição que

perpassa todo este estudo e que precisa se tornar realidade, tanto em relação às crianças entre si, às professoras com as crianças e entre as próprias professoras. Reafirmo que a profissão professora de educação infantil é um constructo do coletivo e não pode ser realizada isoladamente na instituição educativa.

É possível perceber o desejo das crianças de estarem divididas em diferentes espaços, mais como estou sozinha não é possível atender tal necessidade. Por exemplo, quando alguns querem permanecer na sala e outros brincar no parque. Questões relacionadas à falta de planejamento coletivo e de uma auxiliar de sala para estar conosco ajudando as necessidades individuais das crianças são evidentes em minha prática. Neste sentido, que o atendimento individual fica impossibilitado. Importante registrar sobre a angústia de Otávio [3 anos], talvez tenha sido a criança com mais dificuldades de inserção no CEI. Ver a mãe ali e não poder ficar com ela? Como entender este processo? Queria ter ficado com ele mais tempo, saído da sala para conversarmos... Mas como fazer tudo isso sem o apoio de outra profissional? Quando se está sozinha tudo se torna muito mais difícil. (Narrativa escrita da professora Patrícia, março de 2010).

Hoje Nauane chorou muito na hora do café, não consegui dar a atenção que ela merecia, pois as crianças no geral estavam bem agitadas, foi impossível conversar e atender individualmente Nauane. Eram muitas crianças com diversas situações e o nosso dia hoje foi bem tumultuado. (Caderno de registro da professora Patrícia, abril de 2010).

Nas reflexões da professora Patrícia, podemos perceber situações que retratam as necessidades particulares de Otávio e Nauane. Essa profissional reconhece sua responsabilidade de estar atenta ao que o menino e a menina demonstram precisar no específico momento em que chegam ao CEI. Sentindo-se impossibilitada de atendê-los, em razão da falta de uma segunda profissional com a qual pudesse dividir as ações cotidianas, percebia que tal situação a colocava diante de muitos obstáculos em relação à dimensão do cuidado e educação no fazer-fazendo da docência.

Contribui nessa análise o excerto do diário de campo, abaixo:

No final do momento de integração no pátio, vejo que se torna muito difícil a organização do espaço e das crianças ao mesmo tempo, para a professora Patrícia. Ela se dividia entre o banheiro, a organização do espaço após a proposta de diferentes brincadeiras no pátio e procura acalmar algumas crianças que ficaram muito agitadas. Patrícia se desdobra para guardar os materiais e atender as crianças. Guarda tapete, brinquedos, uma mesa que levou para o pátio, junta massinha e pede para uma criança devolver o aparelho de som na secretaria. Entre tudo isto, quando volta ao grupo, a professora procura reunir as crianças que se dispersaram e pede para elas sacudirem os sapatos. Lembra-as de irem ao banheiro e lavar as mãos. Atende a menina Sabrina que estava com dor de barriga e agora voltou a chorar; também conversa com Otávio que chora alto e grita ao tirar o moletom, pois ficou com a cabeça presa na peça. Depois volta para conversar com Diane que teima em não querer guardar o carrinho de bonecas e foge para continuar brincando. (Diário de campo, junho de 2010).

A expressão *quando se está sozinha* creio ser a mais adequada para justificar os muitos pontos de tensão no fazer-fazendo da docência. De fato, acompanhava as narrativas orais da maioria das professoras, que, sentindo-se sozinhas e desamparadas, não conseguiam refletir sobre situações da vida cotidiana e assim alcançar uma compreensão da complexidade da docência. Avalio que muitas até possuíam o alcance do conhecimento de que a docência é uma construção relacional, dialógica, colaborativa entre todos que dela participam e por isso é constituída de interações sociais, contudo faltava-lhes o respaldo do grupo como um todo para a efetivação de um fazer-fazendo interativo e integrado a uma dinâmica social.

Observei que quase havia consensualidade entre muitas das professoras no que diz respeito à forma individual de realizar os gestos de cuidado e educação nos momentos da alimentação, chegada, despedida, higiene e sono com seu grupo, já que não contavam com uma segunda profissional. Entendi que muitas das atitudes priorizadas pela maioria das professoras davam-se pela inexistência de um projeto coletivo na instituição, como já analisei. Ficou patente em minhas anotações de campo que algumas professoras no fazer-fazendo da docência trabalhavam numa perspectiva individualista e não compreendiam o exercício da docência como algo coletivo e de responsabilidade de todas da instituição. Algumas

evidências levavam a crer que as professoras acomodavam-se diante da falta de planejamento coletivo e de uma gestão atuante em prol da coletividade entre as profissionais. Quase como uma exceção, algo mobilizava diariamente as professoras Patrícia, Ana e Noêmia a desenvolver um trabalho em conjunto; em muitos momentos percebi que tentavam sensibilizar outras professoras, porém sem muito sucesso.

Presenciei que para as professoras com práticas individualistas, juntar grupos de crianças, ou mesmo atender uma criança de outro grupo, era algo que somente ocorria devido ao excesso de faltas de professoras no CEI. Falo isso pelo fato de que, com o grande número de professoras ausentes por atestado médico ou negociações, era feita a divisão de crianças por faixa etária entre as professoras presentes e responsáveis de cada faixa. Mesmo contrariando a vontade de muitas professoras, isso era inevitável. Geralmente eram redistribuídas cinco crianças para cada professora, o que as levava a alardear: – *Ih, hoje tenho mais cinco para dar conta* (Diário de campo, março de 2010).

Em razão disso, de modo geral, pude perceber a existência de rumores com alto índice de reclamações entre as professoras, como também pela falta de uma auxiliar de sala, principalmente nos momentos de junção dos grupos, ocasião em que o cansaço das profissionais junto às crianças era mais intenso. Porém, nunca presenciei alguma organização do grupo com o objetivo de reivindicar providências aos órgãos competentes do município para resolver o problema, aliás, quando da existência de uma greve por melhores salários a maioria das profissionais preferiu não participar, alegando estar em estágio probatório⁸⁵. Muitas dessas professoras, como já mencionei, no ano seguinte acabaram se exonerando do município.

Tal situação revela o quanto a instituição como um todo precisava refletir com maior atenção sobre as demandas da vida cotidiana, revela, ainda, o descaso das políticas públicas municipais dirigidas à educação infantil neste município. Uma política municipal, que, como venho apontando, quando se trata de qualidade, atua mais na retórica, com ideias afirmadoras de que cabe somente às professoras a responsabilidade pelo processo educativo, como se a qualidade almejada dependesse apenas do trabalho diário destas.

⁸⁵ O município, na época da pesquisa, após passar dez anos sem concurso público, estava com um grande número de professoras recém-concursadas e, portanto em estágio probatório cuja duração é de três anos. As professoras, mesmo estando no último ano, ainda demonstravam insegurança para participar de greve ou paralisações.

De acordo com os meus dados empíricos, reafirmo que há grande urgência em rever a precariedade de condições materiais, a escassez de recursos e equipamentos, bem como de reavaliar a relação número de crianças x professoras. Se verifiquei um número insuficiente de profissionais para um atendimento digno e de qualidade, também presenciei grande descaso em relação ao bem-estar das crianças por parte das diferentes profissionais (dos diversos segmentos da instituição). Estas nem sempre satisfaziam critérios mínimos de conforto e convivência saudável às crianças, bem como as professoras expressavam um poder sobre elas que muitas vezes as colocavam diante de grandes constrangimentos.

Abaixo organizei uma tabela comparativa entre o que deliberaram as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, de 2009 e o que determinava a Portaria de Matrícula, de 2010, da Secretaria de Educação do município em que realizei a pesquisa, no que diz respeito ao número de crianças por grupo.

QUADRO 10 – Número de crianças por grupo e número de professores segundo a DCNEI/2009 e a Portaria de Matrícula do Município Pesquisado/2010:

Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil - 2009			Portaria do Edital de Matrícula do Município da Pesquisa - 2010			
Idade	Número de Crianças	Número de Professor	Faixa Etária	Crianças Por Sala	Nome do Grupo	Número de Professora
0 a 1 ano	6 a 8 crianças por grupo	Por professor	4 meses a 1 ano e 11 meses	10 crianças	Berçário	1 professora e 1 auxiliar
2 a 3 anos	15 crianças por grupo	Por professor	2 anos a 2 Anos a 6 meses	15 crianças	Maternal	1 professor e 1 auxiliar
4 a 5 anos	20 crianças por grupo	Por professor	2 anos e 6 meses a 3 anos e 6 meses	15 crianças	Jardim I	1 professor e 1 auxiliar

			3 anos e 6 meses a 4 anos e 6 meses	15 crianças	Jardim II	1 professora
			4 anos e 6 meses a 5 anos e 11 meses	25 crianças	Pré-Escola	1 professora

Elaborada com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e na Portaria de Matrícula do Município da Pesquisa.

Podemos verificar que a organização dos grupos de crianças no município, apresentava nomenclaturas bem específicas às idades das crianças (Berçário, Maternal, Jardim I e II, Pré-Escolar) diferentemente do que determinam as DCNEI/2009, que organizam as idades em apenas três grupos (Grupo I - zero a um ano, Grupo II - dois a três anos, Grupo III (quatro a cinco anos), possibilitando ainda agrupamentos entre as idades. Podemos verificar que o município acabava segmentando as crianças em grupos bem fechados pela mesma idade, revelando exagerada fragmentação dos grupos e uma verdadeira discrepância da DCNEI/2009.

Pela tabela verificamos que na instituição a maioria das professoras não contava com a presença de outra profissional para dividir os afazeres cotidianos em sua jornada diária de trabalho. Ter a ajuda de outra profissional na educação e cuidado das crianças era um privilégio apenas de três grupos, pois somente o Berçário⁸⁶, Maternal e Jardim I recebiam uma profissional auxiliar. As professoras Patrícia, Ana do Jardim II, mesma faixa etária do grupo Patrícia e Noêmia não contavam com essa ajuda. Observei que por isso procuravam atuar sempre em conjunto, especialmente no café, almoço, organizando propostas coletivas no pátio e no rodízio para o café. Elas construíram uma parceria profícua. Essas três professoras em muito transformavam as situações das rotinas cotidianas, porém com as outras professoras

⁸⁶Constatai, na proposta curricular do município elaborada em 2003, que apenas uma instituição recebia crianças para o grupo do berçário.

havia grande distanciamento e, conseqüentemente, o não-compartilhamento tanto de ideias como de expectativas em relação ao trabalho com as crianças. Era visível que essas professoras juntas partilhavam mais do que ações, pois estavam em jogo concepções e valores em relação à vida e às interações instituídas com as crianças, não somente de seus grupos, mais com todas do CEI. Percebi que essas professoras, além de viverem grandes dificuldades por estarem em uma instituição que apresentava muitos problemas estruturais e estruturantes em relação às situações da vida cotidiana (GIDDENS, 2000), passavam por alguns constrangimentos entre seus pares.

Cabe observar que as DCNEI/2009 determinam agrupamento de vinte crianças para as idades entre quatro e cinco anos, o que no município não se fazia prevalecer, pois os grupos do Pré-Escolar eram de vinte e cinco crianças e com apenas uma professora para atendê-las. Para agravar a situação, a relação número de crianças x professoras é alta, em número insuficiente para um atendimento digno e de qualidade. Caso houvesse falta de professoras, o grupo da professora que faltou era dividido entre as que estavam presentes. Cabe dizer que o excessivo número de crianças influía no cansaço das professoras, prejudicando seu bem-estar e o das crianças. Considero este um dos graves problemas cujas repercussões negativas alteravam significativamente a harmonia da vida cotidiana⁸⁷.

Voltando à parceria de Patrícia, Ana e Noêmia, no início de minhas observações compreendi que estava diante de uma afinidade interpessoal e que servia para suprir a falta de uma segunda profissional ou mesmo amenizar a sobrecarga de trabalho com as crianças no dia a dia. Comecei a chamar em meu diário de campo de “um coletivo de poucas professoras”. Porém, no decorrer do tempo, quando do aprofundamento de minhas observações e primeiras interpretações, constatei que ia muito além dessas primeiras impressões. O que essas professoras tentavam explicitar em suas parcerias no transcurso do vivido é que tudo o que se faz e refaz no exercício da docência está ligado ao processo de constituir-se professora. Portanto, anunciavam, com suas práticas, que tudo o que se vive na instituição educativa, não está apartado da tarefa específica das professoras, ao contrário, é

⁸⁷Também é preciso analisar que além das professoras não contarem com uma segunda profissional para ajudar, apresentavam uma carga de trabalho excessiva, como mostro no capítulo da metodologia quando contextualizo os sujeitos da pesquisa. Muitas das professoras chegavam a trabalhar até doze horas por dia (ou mais como era o caso de duas professoras). As professoras se dividiam entre seis horas na instituição e mais uma ou duas cargas horárias de seis ou quatro horas em outros municípios, isso segundo elas, com o objetivo de melhorar seus salários.

parte essencial desta. Creio aqui residir a principal diferença no ato de pensar e agir dessas docentes em relação às demais professoras que observei.

Constatei que a parceira e a busca por formar um coletivo, mesmo que fosse entre poucas professoras, contribuía essencialmente para evitar as nefastas fragmentações, hierarquizações e segmentações que ocorriam no exercício da docência, o que conseqüentemente colaborava para superar a ruptura abrupta no que concerne aos aspectos do cuidado com as crianças. Vi ser plantada uma prática educativa diferente, uma prática de cuidado contextualizada, pois além de partir das necessidades das crianças, também era revestida de dialogicidade, numa concepção que pretendia ser transformadora e emancipadora. Havia o interesse e a disposição para uma convergência a ser construída entre ambas.

O “coletivo de poucas professoras” apresentava boa disposição para estar com as crianças, uma sintonia de pensamento que na prática lhes permitia se arriscar em ir para além do que era habitualmente observado acontecer no dia a dia. Está aí uma razão para se pensar o processo de desenvolvimento profissional, a capacidade de aprender com todos, incluindo as crianças. Sobre essa questão a professora Ana comenta: *Gosto de estar em parceria com Patrícia e Noêmia porque temos interesses em comuns. Ambicionamos oferecer um ambiente de interação para as crianças. Isto ameniza as frustrações que vivemos aqui no CEI.* (Narrativa oral, professora Ana, maio de 2010). As parcerias e as cumplicidades entre as referidas professoras as incitavam a atuar de maneira positiva com as crianças, o que fazia frente à condição institucional de falta de apoio, reconhecimento e valorização profissional.

Quando, por exemplo, observava a professora Patrícia deixar suas crianças na sala de referência sozinhas para atender outras no banheiro, percebia o quanto o *estar sozinha* não proporcionava a qualidade do atendimento que ela procurava desenvolver. Muitas vezes nesta divisão em ter que estar entre a sala e o banheiro, já que este ficava do lado de fora, Patrícia ao voltar não encontrava mais as crianças na própria sala, muitas saíam para a rua, fugiam para o parque ou mesmo aproveitavam para escapar e ficar circulando pelo CEI. Isso dificultava ainda mais a professora, pois, estando sozinha, como iria procurar as crianças? Algumas vezes eu a ajudava e quando as situações se complicavam muito Patrícia chamava as crianças e se dirigia para sua sala ou para a da professora Ana ou ainda para a da professora

Noêmia. Isso aliviava a pressão de uma vida solitária na instituição e de não contar com ninguém para ajudar. O mesmo também ocorria com Ana e Noêmia.

Observei que, devido à falta de uma segunda profissional, as crianças eram interrompidas em suas manifestações e brincadeiras, bem como nos diferentes momentos de cuidado. Tenho apontado que tais situações requerem grande atenção das professoras, principalmente quando estas desejam respeitar as crianças em seus processos individuais e lançar um olhar pessoal para cada uma. Tornava-se quase impossível se envolver com a multidimensionalidade da docência em seu fazer-fazendo. Como argumenta a professora Patrícia:

Quando se está sozinha tudo fica mais difícil e a docência se torna menos respeitosa às crianças (...). O que impede todos de viverem com maior intensidade as experiências da vida cotidiana. (Narrativa escrita, professora Patrícia, março de 2010).

O trabalho sem a parceria de uma auxiliar de sala é muito difícil, principalmente quando se deseja atender as necessidades de cada criança em respeito as suas singularidades. Entendo a relação com essa segunda profissional como a possibilidade de compartilhamento de saberes que envolvem teoria e prática. Como compartilhamento do cuidado e educação dos pequenos com os quais convivemos diariamente no CEI. (Narrativa escrita, professora Patrícia, setembro de 2010).

A professora Patrícia se refere à necessidade de uma segunda profissional por ver nisso a possibilidade de compartilhar ações coletivas e de estabelecer um processo de reflexão entre ambas. Era o que procurava colocar em prática cotidianamente com Ana e Noêmia. Um processo participativo de trocas para conhecer sob diferentes olhares o universo infantil e a especificidade da docência nessa faixa etária. Segundo ela, a professora auxiliar proporcionaria um avanço na qualidade do atendimento prestado às crianças e às famílias e, isto pode ser comprovado pelas situações que trago nos excertos, abaixo. Situações que mostram que na educação infantil é impossível contar com apenas uma profissional para atender a todas as demandas do cotidiano. Observei que são muitas as atribuições e

responsabilidades assumidas por uma única profissional, o que torna imprescindível a presença de outra professora. Em diversas situações da vida cotidiana, constatei que o *estar sozinha* limitava drasticamente o exercício da docência. Em boa parte de suas narrativas escritas a professora manifestava-se acerca dessa situação:

Sinto falta de uma parceira quando quero ser mais respeitosa com as crianças. Quando uma criança quer voltar para sala e quando a outra quer continuar brincando no parque. Quando uma criança recém chegou, ainda com sono e quer deitar-se na sala e eu tenho que levar as demais ao refeitório. Quando necessito prestar um atendimento individualizado àquela criança que está recusando-se a entrar, que teve uma atitude agressiva ou foi agredida, para assumir uma mediação quando não estamos conseguindo levá-la adiante. (Narrativa escrita, professora Patrícia, setembro de 2010).

Nesta outra narrativa, Patrícia mostra que tal situação provocava reações de incapacidade frente a uma vida cotidiana repleta de complexidade:

Quando assumi o cargo de professora no município e fiquei sabendo que a auxiliar de sala só era contratada para atuar do berçário ao maternal, cheguei a verbalizar que até que esta situação mudasse eu não atuaria em outros grupos. No final do ano fui mordida por minhas próprias palavras. Tal posição não condizia com meus princípios. E querendo partilhar de experiências com crianças de idades diferentes não me furtei em trabalhar com o jardim, e senti na pele as dificuldades de não ter uma auxiliar para atender as crianças. Foi aí que passei por grandes dificuldades profissionais. (Narrativa escrita, professora Patrícia, setembro de 2010).

A professora Patrícia juntamente com Ana e Noêmia elaboravam algumas estratégias específicas para amenizar tal sentimento. Esse grupo de professoras, por exemplo, procurava viver as iniciações na vida comum de forma compartilhada, talvez com isso pudessem ampliar o sentido de viver um cotidiano que consumia demais suas energias. Analisar a prática docente dessas professoras, dando destaque para o que regia suas ações no dia a dia,

possibilita revelar seu esforço em compreender que a vida no CEI não pode ser experienciada dentro de uma “caixa fechada”, em que cada professora possa permanecer em sua sala de referência com suas crianças de maneira desconectada ao contexto da instituição. O que procuravam construir com a coletividade, mesmo que entre poucas professoras, era a busca por tornar as diferentes situações do cotidiano mais envolventes com as necessidades, vontades e desejos das crianças. Um dos grandes desafios da docência na educação infantil que ainda se encontra por ser melhor pesquisado e problematizado.

A professora Patrícia escreve sobre como ousava transgredir certas regras para satisfazer os desejos das crianças:

Irei narrar uma situação hoje que para muitos pode parecer algo simples e sem importância, mas que para mim faz todo um sentido a minha prática do dia a dia, pois está relacionada à igualdade de direitos no CEI. Quando chegamos ao refeitório para o café da manhã, eu e a professora Ana sabíamos que já estávamos bastante atrasadas. Encontramos o cardápio de sempre, aquele que já sabes como é! Nada variado. Geralmente pão ou bolacha. Café com leite ou achocolatado e raras vezes iogurte. Porém, era um dia após a reunião pedagógica e lá estava sobre a mesa do café dos adultos uma bela cesta de frutas. Dafne se encantou ao ver a cesta e comentou: - Olha Pati! Que linda lá! Foi inevitável, eu e Ana nos olhamos, nem pensamos muito e logo estávamos ali servindo aquelas delícias para as crianças. Eles adoraram lanchar na mesa dos adultos. Quando se tem uma parceria torna-se mais tranquilo ousar na instituição. (Narrativa escrita, professora Patrícia, novembro de 2010).

A professora Patrícia, Ana e Noêmia, como roteiristas de seu cotidiano, sabiam muito bem olhar para os aspectos que envolviam o cuidado com as crianças. Observei que com uma postura repleta de atenção ao movimento das crianças, as professoras procuravam construir laços pelos quais transmitiam valores de convivência tais como: desvelo, zelo, empatia, solidariedade, solicitude e diligência. A profícua parceria entre elas era algo muito positivo e as crianças desses três grupos eram beneficiadas em diferentes aspectos. Posso dizer que além de se envolverem, não se deixavam trair pelas dificuldades enfrentadas no CEI, mesmo que isso demandasse um grande esforço para não trapacearem seus princípios,

concepções, crenças e convicções de âmbito educacional-pedagógico. Posso citar, como exemplo, alguns relatos de Patrícia:

Gosto de manter as relações com as crianças de forma agradável, pois assim eu também me sinto bem com elas. Quando dedico carinho às crianças recebo muito delas. Ouvir uma criança dizer: - Eu te amo, é gratificante. Ou mesmo me abraçar com afeto é algo de muita alegria para mim. (Narrativa escrita, professora Patrícia, maio de 2010).

Estar com Ana e Noêmia nas propostas cotidianas ameniza muito o cansaço. Podemos ser menos ríspidas com as crianças e a ajuda mútua acaba contribuindo para tornarmos a vida mais solidária no CEI. Acredito que com elas também seja assim e por isto buscamos construir algumas coisas juntas, algo que sozinha seria impossível de fazer. (Diário de campo, professora Patrícia, março de 2010).

O que presenciei como sendo algo diferencial na prática dessas professoras, que considero como referência para pensar os gestos do cuidado, foi a presença de uma intencionalidade educacional-pedagógica entrelaçada nas propostas que contornavam a vida cotidiana. Constatei que as práticas eram marcadas por um planejamento aberto e caminhavam ao encontro de visões que rompiam ora com a “escolarização” ora com o “espontaneísmo” que imperava nas práticas na instituição. Dois extremos que, como observei, em nada contribuía para alcançar as especificidades do exercício da docência na educação infantil.

No próximo capítulo, irei apresentar a docência em diferentes gestos no que diz respeito ao cuidado e educação. São gestos com atenção às minúcias da vida cotidiana presentes no fazer-fazendo da docência. Continuarei dando destaque às narrativas das professoras Patrícia, Ana e Noêmia, pelo fato de nelas observar grande afinidade com os princípios da Pedagogia da Infância, condição que considero imprescindível para demonstrar a importante interface entre a prática da docência e a complexidade da vida cotidiana.

6 – DAS MINÚCIAS DA VIDA COTIDIANA À PRÁTICA DA DOCÊNCIA: O FAZER-FAZENDO EM DIFERENTES GESTOS

“A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida. É preciso encontrar as coisas certas da vida, para que ela tenha o sentido que se deseja. Assim, a escolha de uma profissão também é a arte de um encontro. Porque uma vida só adquire vida quando a gente empresta nossa vida, para o resto da vida”. (VINICIUS DE MORAIS, 2010).

Está em um grupo de crianças de um, dois ou três anos, com 15 crianças ou em um grupo de quatro ou cinco anos com 25 crianças, torna-se algo desafiador para uma professora. Imaginemos todas as interações que este convívio exige e as experiências que demandam dos encontros. Em suas jornadas de trabalho observei diariamente as professoras envolverem-se com o lanche, atender as crianças ao banheiro, conversar com cada uma ou no coletivo sobre diversos assuntos e contornando muitas situações cotidianas. Convivência entre momentos de alimentação, café, almoço e lanche; frutas para descascar, cortar e servi; higiene, lavar as mãos, limpar narizes, dar banho, oferecer água, atender no banheiro; preparar o descanso, crianças que queriam dormir em horários diferentes, crianças que nunca queriam dormir; cuidado com o corpo, atenção a temperatura do tempo e as roupas que as crianças estavam usando, dor de barriga na metade da manhã, criança com febre, com fome repentina e choro por não querer ficar no CEI ou não querer que a professora fosse embora no início da tarde e muitas outras situações que saltam aos olhos a qualquer momento e que fazem parte da dinâmica da vida cotidiana.

Do exposto é possível perceber que são diferentes gestos, sentidos, sentimentos e intensidades num turbilhão de afazeres que se repetem e se multiplicam no decurso de uma vida coletiva entre professoras e crianças e das crianças entre elas. As crianças pediam a atenção das professoras o tempo todo e com isso as interações tornavam-se bem

movimentadas, diversificadas e tensas. Pensemos o que isto pode significar quando a professora está sozinha para atender todas essas demandas das crianças? Ou ainda, o que pode significar a atenção de uma professora que procura olhar atenta e abertamente para os momentos de cuidado, higiene, proteção, sono, acalento, limpeza e alimentação desde os mais habituais e corriqueiros em uma instituição educativa, que recebe por seis ou até doze horas diárias crianças bem pequenas e pequenas? Refiro-me a crianças que vivem suas infâncias cada vez mais cedo e por um longo período do dia de forma institucionalizada?

Das perguntas levantadas acima, desdobro-as em uma questão que se torna central quando pretendo problematizar o exercício da docência com interesse de dar visibilidade às minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo diário, qual seja: como as professoras na educação infantil podem nas ações que envolvem o educar e cuidar nas situações da vida de todos os dias perceber e atentar para as complexidades que envolve tais funções, sem viciar a prática da docência em rotinas e ações rotineiras?

As observações de campo no que se refere ao fazer-fazendo da docência da professora Patrícia e de suas parceiras, Ana e Noêmia, me mostraram que *o que se faz* não pode ser separado de modo antagônico ao *como se faz*. Como estou analisando neste estudo, tal questão se apresentava como algo dicotômico, porém muito recorrente no conjunto das práticas na instituição educativa. Para vencer esta lacuna percebi que as referidas professoras utilizavam-se da “ação reflexiva” (SHÖN, 1997; 1998; NÓVOA, 1991; 1997; DAY, 2001). Pelos dados que registrei em meu diário de campo é possível afirmar que este seja um dos caminhos promissor para considerar as minúcias da vida cotidiana como algo importante ao exercício da docência. Observei que com grande persistência, essas professoras elevavam o seu pensamento a analisar a prática docente de maneira coadunada á reflexões diárias, isto em uma experiência ativa e permanentemente ressignificada do seu fazer-fazendo.

Sendo assim, a partir do que acompanhei da prática dessas professoras, estarei destacando a reflexividade como indicador para se construir uma docência conectada as diferentes minúcias da vida cotidiana. O que mostra que é possível, não superar, diante de tanto obstáculos que apresentei em capítulos anteriores, mas alcançar com maior clareza a complexidade das múltiplas situações do fazer-fazendo da docência no decurso da vida cotidiana. Tal opção justifica-se pela invisibilidade ainda presente em relação à diversidade das ações que compõem a cotidianidade das instituições de educação infantil. Diversidade que

se apresenta polissêmica e polifônica quando se pretende deflagrar o cotidiano como essência do educacional-pedagógica, em especial, o que pode predispor a conhecer melhor o exercício da docência em seu efetivo fazer-fazendo.

Este processo de reflexividade, que verifiquei presente na prática da Patrícia, Ana e Noêmia, estava correlacionado as diversas situações das rotinas diárias na instituição educativa. Observei que era algo não muito considerado pelo grupo de professoras do CEI, não havia reciprocidade da maioria das professoras do grupo em relação ao que as mesmas priorizavam questionar ou querer fazer da forma diferente. Compreendi que talvez pelo fato de muitas das prioridades estarem relacionadas às minúcias do dia a dia, ou seja, desdobram-se em sutilezas, pormenores e detalhes, que muitas vezes permaneciam invisíveis e quase sempre passavam despercebidos, não ganhando importância no pensar e agir pedagógicos no contexto da instituição. Constatei que para as referidas professoras o que vigorava no fazer-fazendo da docência era a noção de produzir visibilidade aos afazeres das rotinas diárias, construindo um sentido para o que realizavam com as crianças. As professoras faziam questão de dizer que a especificidade da educação infantil relacionava-se com a forma de organizar o espaço e o tempo das situações da vida cotidiana, bem como com o jeito de fazer acontecer a vida coletiva na instituição com as crianças. Neste sentido que o componente relacional que tenho chamado atenção na prática de Patrícia, Ana e Noêmia, incluía as relações e interações com as crianças, ainda propiciava construir uma percepção de si mesmas como docentes da educação infantil e das crianças como sujeitos sociais integrantes dessa prática.

(...) a docência para mim é feita de alegrias e decepções, mesmo nas coisas mais simples procuro perceber o que quer me comunicar. Por exemplo, uma criança que chega chorando de casa, algo para ela não está bem. Dormiu? Tomou café? Ficou assustada ao ser acordada para vir ao CEI? De que forma ela foi acordada? São questões que preciso considerar ao recebê-la, muitas vezes desesperada em choros na porta da sala. O colocar uma música no início da manhã ou o abraçar uma criança com um sorriso estampado no rosto, não pode ser algo considerado simples, pois assim, acaba-se não se fazendo. Tudo precisa

ser organizado com reflexão e não se deixar ao acaso e é isto que me faz refletir sobre tudo o que faço. (Narrativa escrita, professora Patrícia, agosto de 2010).

(...) me interessa muito as coisas do cotidiano, elas dão vida ao meu trabalho com as crianças, o significado de estar no CEI é viver no dia a dia as coisas que as crianças estão fazendo comigo e com seus amigos. Prestar atenção ao que acontece é como dizer para a criança: - Estou aqui porque você existe. (Narrativa escrita, professora Patrícia agosto de 2010).

Tenho acompanhado na literatura da área da educação infantil que a docência vem se configurando com um processo de rompimento de ordens estabelecidas na forma convencional de ser e estar nas instituições. Porém, as invisibilidades, tanto das situações da vida cotidiana quanto da inovadora forma de atuação profissional, são ainda indícios da emergência de se conhecer e produzir um estatuto específico para o fazer-fazendo da docência.

Diante destas constatações, mostrar os diferentes gestos do fazer-fazendo da docência, onde se podem ver algumas estratégias criadas, para romper com um estruturante que se baseia num determinismo fechado e pouco dialógico com as diferentes estruturas sociais (GIDDENS, 1995), torna-se uma alternativa para o que Boaventura Sousa Santos (2000) aponta como sendo a descolonização de um colonialismo subalterno da vida cotidiana.

Quando a professoras Patrícia narra - *a docência para mim é feita de alegrias e decepções, mesmo nas coisas mais simples procuro perceber o que quer me comunicar* - via que buscava o reequilíbrio frente às exigências de um dia a dia cansativo e muitas vezes com grandes frustrações, uma condição balizada, como venho apontando, pelas exigências das rotinas diárias repetitivas da docência na educação infantil e pelo inadequado investimento do município nesta primeira etapa da educação básica. Recortar essas ações que são singulares e peculiares da docência vai ao encontro com o que José Machado Pais (2003, p. 35) argumenta “se é no cotidiano que se reproduz a realidade, é também no cotidiano que é possível começar a modificá-la”. O que as referidas professoras me demonstraram foi algumas prioridades de conceber, organizar e exercer a docência, considerando-se algumas minúcias da vida cotidiana que se revelavam da seguinte forma:

(...) quando você se junta aos outros, é como se uma barreira cercasse sua atividade particular. Tudo se lança ao proibido, por exemplo, deixar as crianças servir-se sozinhas, escolher com quem sentar a mesa, ficar conversando com um amigo durante as refeições, subir nas bicicletas e carrinhos de bebê que ficam no pátio do CEI, transformar vassouras em cavalos, pegar água no tanque para misturar com areia. Vimos tudo ali exposto, mais ao mesmo tempo nada a disposição das crianças, ao seu livre acesso. O que não falta são adultos combatendo a vida, parece até que não conheceram a alegria de ser criança, ainda bem que não falta nas crianças energia para insistir e protestar. Nossas reflexões tem nos ajudado a ver as manifestações das crianças como indicativos para pensar nossas próprias propostas. (Narrativa escrita, professora Patrícia, dezembro de 2010).

Colocar músicas e trazer surpresas para o momento da entrada das crianças. Fazer um estudo a partir de uma pinha trazida por uma das famílias. Algo que se transformou em objeto de pesquisa com as crianças durante um bom tempo, sem pressa de acabar. Depois, organizar uma festa, convida-se outro grupo, cozinha-se os pinhões, enfeita-se a sala de referência, faz-se convites e prepara-se o ambiente para receber os amigos. Gestos que mostram a necessidade de se organizar o ambiente para receber outras crianças e compartilhar as descobertas. (Diário de campo, junho de 2010).

Trazer diferentes objetos em um saco ou caixa para compartilhar as coisas da vida. Ocupar-se e viver com as crianças situações cotidianas, como por exemplo, plantar e cultivar uma árvore no pátio do CEI. Organizar um passeio na floricultura e junto com as famílias preparar um canteiro no pátio e por meses cuidar do mesmo com o grupo. (Diário de campo, outubro de 2010).

Prestar atenção a uma criança que, de repente, apresenta temperatura elevada. Orientar a disputa entre duas crianças por um brinquedo, que acaba em agressão física. Organizar a fila do balanço, para que todas as crianças sejam contempladas na brincadeira. (Diário de campo, dezembro de 2010).

No fazer-fazendo da professora Patrícia, Ana e Noêmia, foi possível perceber um olhar atento aos aspectos do cuidado e educação, uma prática que não deixava naturalizar as diferentes situações da vida de todos os dias. Essas professoras percebiam a complexidade que perpassava a gratuidade dos atos da vida cotidiana. Isto por meio da reflexão, autocrítica e uma autenticidade única, que acredito, possibilitava pensar em fazer acontecer de outro jeito a vida cotidiana com as crianças na instituição educativa, como podemos verificar nesse outro excerto:

Quando vou assoar o nariz de uma criança procuro avisar antes de fazer, ou ainda, a convido para fazer do seu jeito (...). Mas, como estou sozinha e sem outra profissional para me ajudar, a correria me faz agir de maneira corriqueira e mesmo sendo difícil, tento olhar para frear minhas ações, isto para não agir repentinamente com as crianças. (...) Procuro me envolver com as coisas simples, sem simplificar a vida. Assoar o nariz, por exemplo, é algo que considero que precisa de mais atenção nas práticas aqui no CEI. (...). (Narrativa escrita da professora Patrícia, maio de 2010).

O exemplo do assoar o nariz faz pensar o quanto a docência está em volta de muitos pormenores que quando observados e levados em consideração fazem toda uma diferença na relação com as crianças. Também altera a natureza da docência, interpelando o pragmatismo e o utilitarismo que muitas vezes dão o tom à vida cotidiana nas instituições educativas. Talvez esta construção possibilite pensar em outra forma de exercitar a docência com crianças bem pequenas e pequenas, uma forma mais aberta, nutrida e alinhada ao que se possa encontrar no caminhar do fazer-fazendo diariamente, considerando-se as especificidades da docência nessa faixa etária, como veremos mais adiante, já apontadas pelos estudiosos da área que defendem a importância de se apostar em uma pedagogia própria para a educação da infância.

A reflexividade era uma prática das professoras mencionadas e está em consonância com a tese desenvolvida por Júlia Oliveira-Formozinho (2007):

Ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o que se está fazendo e o que

já foi feito em nome da reflexão que constantemente o reconstitui. (IDEM, 2007, p.14).

Para ajudar nessa compreensão, acredito ser uma grande contribuição o conceito da “intencionalidade da ação como processo”, proposto por Anthony Giddens (2000) na Teoria da Estruturação. A partir dessa ideia aponto como sendo importante observar o que cada professora racionaliza em ação, não somente anterior e previamente, ou ainda, posteriormente, mas, sobretudo, durante o fluxo do próprio fazer, foi por esta base teórica que encontrei eco para o que eu estou denominando de fazer-fazendo da docência. Assim, a partir do conceito de “intencionalidade da ação como processo” é possível também assinalar que os “sentidos da ação”, como por exemplo, a aposta das professoras Patrícia, Ana e Noêmia na reflexividade em relação ao fazer-fazendo da docência as levavam a traçar prioridades em suas ações e que compartilhadas entre si no seu decorrer e não somente previamente ou posteriormente, ofereciam um significado positivo para aquilo que organizavam para viver o cotidiano com as crianças. Essa reflexão na ação, que estou analisando, é definida por Giddens (2000) como “monitorização reflexiva da ação” e considero que torna-se fundamental para o campo da educação infantil, pois aponta para a necessidade das professoras estarem atentas a todo os aspectos da vida cotidiana vivida na instituição. Isto de forma a olhar para o conjunto das ações e não apenas para situações particulares ou mesmo realizando-as de maneira fragmentadas. Isso justifica também a necessidade de analisar e compreender não o fazer-fazendo da docência da professora Patrícia isoladamente, mas sim, dentro do grupo de professoras e também nas relações e interações com as crianças.

Tais proposições, em meu ponto de vista se encontram com as contribuições de Donald Schön (1997; 1998). O autor ressalta a importância da reflexão sobre a prática, para a prática e a partir da prática, englobando todas as experiências do cotidiano. Neste ponto, o que vejo como perspectiva para o fazer-fazendo da docência, é que as situações da vida cotidiana não estão deslocadas do pensar e do agir educacional-pedagógicos, não se pode separar, como um jogo em que há vilões e mocinhos. Portanto, o que diz respeito a vida de todos os dias é considerado neste estudo como fazendo parte da prática da docência, sendo a reflexividade lançada como uma possibilidade de desenvolver uma crítica comprometida com os contextos de ação concreta em que os professores estão imersos:

O rodízio das professoras para o café é uma situação que tem nos preocupado muito, deixar as crianças todas naquele pequeno espaço da sala de vídeo é algo que não condiz com o que pensamos ser importante para o bem estar das mesmas. O número excessivo de crianças acaba deixando as professoras irritadas e impacientes, o que não é para menos. Temos colocado um olhar de estranhamento para esta situação, Ana e Noêmia, tem me ajudado a encontrar outras possibilidades de organização para este momento. Mais há muito o que pensar sobre tal condição colocadas a nós e para as crianças. (Caderno de registro, professora Patrícia, julho de 2010).

Não estou com isto defendendo uma concepção que a prática por si só basta para que se possa direcionar um olhar atento as diferentes minúcias da vida cotidiana, pois assim, cairia na dimensão da prática em um sentido utilitarista, contrapondo-se a teoria. Ao contrário, ressalto que a teoria não se sobrepõe a prática, ou vice versa, mas precisam está em diálogo constante e continuamente, sendo o fazer-fazendo da docência, o elemento mediador para se pensar qual teoria mediará à prática, já que toda a prática apresenta uma teoria em si mesma. Concordo que toda prática é sustentada por uma teoria, mesmo que seja uma teoria de subalternidade, obediência e submissão.

Mas, se de um lado, já há vozes consonantes em torno do entendimento de que a instituição educativa é um palco com cenários de múltiplas possibilidades e de acirradas diferenças sociais, por outro, no que diz respeito à prática, ainda há grande distância entre o que se tem elaborado teoricamente e as ações pedagógicas desenvolvidas no dia a dia. Em outros termos, muitas vezes a teoria está alinhada somente à retórica e por isso não a transcende para chegar à prática⁸⁸.

Assim, entre outras evidências que compõem esse quadro de análise, a reflexão do fazer-fazendo da docência respalda e legitima ações da vida cotidiana em uma interface as diferentes minúcias da mesma. A prática da docência passa a ser fonte de construção do conhecimento sobre a profissão e a reflexão sobre essa prática, o instrumento dessa construção. Cada professor deverá ter a consciência de desenvolver o seu próprio quadro

⁸⁸A este respeito, a análise de António Nóvoa (1991, p. 34) é bastante ilustrativa quando afirma que “a educação está calcada em pensamento que se projecta num excesso de retórica e um déficit de prática”.

interpretativo sobre o exercício de sua docência. Reconhecendo, no entanto, que o ato educativo é complexo e imprevisível.

O ver-se fazendo, que é resultado do fazer, precisa ter significado relevante para as professoras e para as crianças, algo que Patrícia e suas parceiras consideravam como *espinha dorsal* da prática da docência.

Os diferentes gestos do fazer-fazendo da docência passam a ser dinamizados no diálogo com as várias situações da vida cotidiana, deixando a perspectiva acabada da execução, que muitas vezes é distante da realidade. Pelo exposto, a reflexividade poderá ser a dimensão que estimula cooperação, solidariedade, socialização, cumplicidade, aprendizagem, compartilhamento, criando uma nova forma a docência no e para o diálogo. A professora Patrícia narra uma situação da vida cotidiana que ocorreu com ela e um grupo de crianças que considero ilustrativa do ato de reflexão da mesma sobre a complexidade da docência em contexto de vida coletiva. A professora chamou o episódio em sua narrativa escrita de: “O rapto das vassouras”:

Sempre que conseguiam um grupo de crianças raptavam as vassouras que as meninas da limpeza guardavam ao lado do tanque de lavar roupas e saíam pelo CEI a galopar. Fazia parte deste grupo Marquinhos. Um menino esperto, risonho e cheio de energia e adorava chamar minha atenção. Acho que naquela manhã finalmente havia entendido sua intenção: um convite a brincadeira. Saímos juntos a galopar e a fantasiar pelo CEI. De repente éramos um grupo. Outras crianças raptaram vassouras e vieram brincar. Fomos cowboys e boiadeiros. Viramos príncipes e princesas. Como nos divertimos por um período, pois não demorou muito começaram as reclamações sobre os raptos das vassouras e logo fomos proibidos de brincar. (Narrativa escrita, professora Patrícia, março de 2010).

Para a professora Patrícia as situações da vida cotidiana geravam importantes significados a educação das crianças. A docência para ela era *feita das coisas de todos os dias com as crianças* (Diário de campo, março de 2010). Sendo que a reflexão, era entre outros aspectos, o que dava sentido para o fazer-fazendo da docência e mostrava-se como *fio condutor* em uma proposta de educação que procurava estabelecer um canal de convivência com crianças e profissionais na instituição educativa, como por exemplo, fazer

da brincadeira com as vassouras um rica experiência de interação e convivência. A professora criou uma atmosfera propícia à reflexividade em seu contexto educativo, pois segundo ela mesma *tentar fazer diferente era pensar sobre o que estou fazendo* (Diário de campo, março de 2010). A professora registrava as marcas de um cotidiano de vida coletiva, no qual era permeado por conquistas e recuos, mas que não a impedia de colocá-la em um terreno fertilizado por possibilidades.

Para lembrar-se das situações que passavam por sua longa jornada diária a professora Patrícia utilizava-se de diferentes formas de registros. A professora vendo-se diante de uma realidade múltipla e entrelaçada por processos interativos diversos, dizia que o registrar a vida, apresentava-se como uma possibilidade de criar e recriar sua docência, um ato, que eu diria, de reconstrução da realidade observada e vivida. Isto fazia a professora Patrícia está sempre anotando, fotografando, perguntando, escutando e refletindo. A fotografia e o registro emergem como possibilidades que favorecem o olhar, a valorização do decurso da vida cotidiana, a retomada dos percursos trilhados, num movimento de reflexão sobre os mesmos.

Neste aspecto, o que a professora Patrícia desenvolveu em sua prática diária foi o exercício de registrar como uma produção reflexiva, criando outros sentidos para a construção do seu fazer-fazendo diário. Talvez este registrar como produção reflexiva era o que possibilitava a professora ensaiar outros sentidos para o exercício de sua docência, ultrapassando e superando o modo convencional de fazer e pensar a vida cotidiana da educação infantil.

O *envolver-se* para a professora Patrícia significava a sua participação *de corpo inteiro*, como costumava afirmar em suas narrativas escritas. Estar de *corpo inteira* nas situações de vida cotidiana era estar em ação, em movimento, fazendo-se também durante o fazer-fazendo da docência em seus diferentes gestos. O que exigia dela aproximação e disposição. A reflexividade sobre a ação dos afazeres das rotinas diárias proporcionava a professora pesquisada uma melhor visualização da vida cotidiana em seu contexto amplo e distanciando-se bastante das práticas pedagógicas que se manifestava no fazer-fazendo da maioria das professoras e passo a desenvolver de outra maneira a docência no CEI.

Talvez esta seja uma das peculiaridades da docência da professora que mais lhe possibilitava olhar e perceber a complexidade da vida no dia a dia da instituição educativa de maneira minuciosa, como se pode verificar abaixo no excerto:

Mas hoje sai de lá muito feliz. Identificando coisas positivas do meu trabalho, do exercício, do esforço de mudar práticas arraigadas, do quanto a ausculta das crianças tem colaborado para a minha transformação. Do quanto eles vão me ensinando e permitindo que eu adentre nestes mundos de crianças. Do quanto eu vou me permitindo e desejando (por que requer um querer, um desejo verdadeiro) entrar numa relação de igualdade, de igual importância e respeito com as crianças. E aí, remexida com tudo isto, com todas estas reflexões, chega o dia de nossa vivência na floricultura. Vê-los ali, misturados a todo aquele verde, tão curiosos, pulando e vibrando de alegria, buscando novas descobertas e ao mesmo tempo mostrando seus saberes, foi encantador. (Narrativa escrita, professora Patrícia, julho 2010).

A reflexividade é uma dimensão que faz os professores pensarem sobre o que foi feito, o que já se passou, mas também pensar sobre o que está sendo feito, o que se está passando (OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2002; 2007; SHÖN, 1997; 1998), percebendo-se no que define Anthony Giddens (2000) na intencionalidade da ação como processo.

Tenho pensado como dialogo com as crianças, qual é a tonalidade de minhas palavras, qual é a afeição que compõe a organização daquilo que trago, a intensidade do meu olhar, a ternura do meu jeito de dizer ao outro que eu posso escutar. (Narrativa escrita, professora Patrícia, agosto de 2010).

Não sei o que faz uma professora achar que deve oferecer o almoço para as crianças com os pratos prontos, já servidos com a comida. Ao refletirmos sobre a cena, não tem lógica de acontecer tal situação: uma professora com pressa, muita pressa, preparando 20 pratos, todos colocados lado a lado e as crianças sentadas na porta do refeitório esperando tudo ficar pronto para depois comer. Isto ainda acontece com frequência. (Diário de campo, setembro de 2010).

Deste modo, se envolver com os diferentes gestos do fazer-fazendo da docência é perceber a vida cotidiana como *um misto de hesitações e de audácias, de receios e relâmpagos, de arco-íris, de risos e de lágrimas também*, palavras extraídas do caderno de narrativas escritas da professora Patrícia quando reflete sobre a influência da pedagogia Freinet. Esta análise, em meu ponto de visto, liga-se ao que Andy Hargreaves (1998) afirma:

O professor deveria ser preparado a ter algum domínio da sua dialética pessoal, porque é a sua pessoa o instrumento essencial das mudanças, das reflexões e das reformulações da vida no dia a dia da instituição educativa. (IDEM, 1998, p. 20).

Se entendermos a docência como a definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), isto é, “no sentido de complementaridade da família e se constrói tendo como base a vinculação afetiva”, é possível admitir também que esses cuidados se desdobram em minúcias da vida que perfazem a prática da docência no dia a dia. Tal caracterização leva à construção de outras trajetórias e cenários na composição da profissão, possibilitando travessias diferenciadas por parte de cada um dos membros da coletividade na instituição educativa. Talvez, essa prática pode funcionar em contrapartida à homogeneização que caracterizam os contextos de vida coletiva e as situações nas quais as crianças se encontram envolvidas, muitas delas ainda carecendo de uma visão que valorize suas manifestações e produções culturais, próprias da categoria geracional infância.

Diante da prática cotidiana das professoras aqui referenciadas, procurei apresentar alguns aspectos sobre o sentido dos diferentes gestos do fazer-fazendo diário. Das práticas apresentadas passo a compreendê-los como algo inerente da docência e por isto ser concebido de modo abrangente, especialmente pelo fato de fazerem parte integrante dos momentos relacionais e de interações com as crianças no decurso da vida cotidiana. Nas próximas seções darei continuidade a esse tema, porém agora analisado a partir de alguns momentos específicos do fazer-fazendo da docência na educação infantil. Selecionei algumas minúcias nos momentos de conhecer o mundo e sobre si mesmo, algumas minúcias nos momentos do brincar, algumas minúcias nos momentos do sono e algumas minúcias nos momentos da alimentação.

6.1– Algumas minúcias nos momentos de conhecer o mundo e a si mesmo

“Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas. E me encantei” (Manuel de Barros, 2007).

Venho procurando analisar diferentes gestos do fazer-fazendo da docência, no intuito de destacar algumas minúcias das diferentes situações da vida cotidiana na instituição educativa. As observações tem se direcionado mais especificamente para a singularidade da prática das professoras Patrícia, Ana e Noêmia. Encontrei nas prioridades elegidas por essas professoras uma demonstração da importância de saber observar a criança, perceber os desejos, compreender as necessidades, saber ouvir, partilhar escolhas e conquistas, alegrar-se dos seus progressos, encorajar a autonomia, garantir um dia tranquilo, acariciá-la quando triste ou desejosa de receber afeto, dar segurança, não se aborrecer dos seus caprichos, ser um ponto de referência, respeitar cada individualidade e subjetividade (ritmos/tempos/deslize), preocupar-se concomitantemente com as características específicas de cada uma e do grupo. Posso dizer que as referidas professoras deixavam-se preencher de emoção em estar junto das crianças, com um jeito amigo e carregado de afeto, aperfeiçoavam a prática da docência no seu percurso da vida diária.

Neste sentido, tais professoras não falavam em exercer uma docência que se conformava em “dar aulas” ou cercar as crianças na sala de referência com atividades ligadas à conteúdos engessados em uma sequência linear e preocupada apenas com os aspectos do desenvolvimento cognitivo. Chamavam atenção para a convivência mútua, isto via um olhar que comportava, como já mencionei, uma reflexão crítica e que pretendia caminhar rumo à construção de uma prática sensível, perceptiva, relacional, estética e cuidadora. Dessa forma, Patrícia, Ana e Noêmia se reportavam frequentemente em suas narrativas aos princípios da Pedagogia da Infância, pois consideravam pressupostos de fundamental importância para pensar as propostas organizadas para que as crianças conheçam o mundo e conheçam a si mesmas. Como argumenta a professora Patrícia:

Todo meu trabalho se nutre da escuta e do olhar que volto para as crianças. E através deles que vou percebendo suas necessidades, desejos e inclinações. (...) É daí que vou colhendo os indicativos para a ação pedagógica. (...) E para que isto ocorra você precisa estar conectado as crianças. Foi assim que aconteceu com a experiência da sombra que se desencadeou a partir de uma curiosidade, de um questionamento de Eduardo sobre uma mancha marrom na cena de outra história que eu estava contando. Expliquei-lhe que era a sombra da cobra, causada pelo sol, mas como não tinha certeza do quanto a explicação tinha sido suficiente para ele e como estava investigando o real interesse das crianças pelo sol propus no dia seguinte uma brincadeira de produzir sombras com lanterna. Foi algo que gerou interesse no grupo e que juntamente com o tempo chuvoso e o desejo de brincar no parque logo ficaram atentos ao primeiro surgimento do sol. E na área externa lá fomos nós a procura de diferentes sombras. Daí foi um passo para a proposta de contornarmos suas sombras com giz na parede. Já estava em meu planejamento ampliar as experiências com a sombra, só não tinha previsto ainda como e onde isto ia acontecer. Se eu não estivesse atenta ao movimento do grupo, as possibilidades e oportunidades, se eu tivesse marcado outro momento ou tentado arrebanhar todo o grupo, talvez a experiência não tivesse sido tão significativa. (Narrativa escrita, professora Patrícia, setembro de 2010).

Esta longa passagem nos mostra que as características das instituições de educação infantil especialmente as de tempo integral clamam por uma pedagogia muito diferente daquela que os melhores esforços da burocracia educacional ainda não conseguiram, na maioria das vezes, sequer vislumbrar (CAMPOS, 2012). Pela narrativa da professora Patrícia, é possível perceber que o seu não tecnicismo didático é a principal condição para conseguir vislumbrar e significar as experiências das crianças, a professora se transborda pelo extraordinário das situações da vida cotidiana. Nesta situação podemos aprender com a professora que a mesma não guiava seu fazer-fazendo de maneira prescritiva e seguindo conteúdos predeterminados e voltados para resultados precocemente escolarizantes e compulsoriamente de cunho cognitivistas, atitude que possibilitava ela perceber o imprevisível e a novidade no decurso da vida de todos os dias.

Com base na leitura e na interpretação que Patrícia realiza do movimento das crianças, por exemplo: (...) *como estava investigando o real interesse das crianças pelo sol propus no dia seguinte uma brincadeira de produzir sombras com lanterna; (...) Se eu não estivesse atenta ao movimento do grupo, as possibilidades e oportunidades, se eu tivesse marcado outro momento ou tentado arrebanhar todo o grupo, talvez a experiência não tivesse sido tão significativa* é possível verificar a construção de uma base educacional-pedagógica que colocava de ponta cabeça a forma que a aprendizagem era organizada na instituição educativa. Observei um rompimento com as regularidades de uma ciência que racionaliza (GIDDENS, 1995; SANTOS, 2000) e aniquila a diversidade dos modos de construir o aprender o mundo e sobre si mesmo. Isto contribuía para a professora potencializar o aprender das crianças de uma forma em que elas pudessem agir de maneira ativa neste aprender. Como mostram os excertos do caderno de registro da professora Patrícia abaixo:

Estou aqui pensando, escrevendo e lembrando nas crianças e nas coisas que fizemos esta manhã. Algumas não foram situações que estavam previstas no planejamento, mas gostei tanto que preciso registrar. (...) com criança é assim, um mundo imprevisível e espontâneo que nem sempre cabe no universo do adulto. (Caderno de registro da professora Patrícia, setembro de 2010).

Hoje na recepção das crianças o previsto era a proposta de colagem. Não percebi como tudo começou, mas quando me dei conta já estávamos ali eu, a professora Ana e nossas crianças envolvidos num processo de vestir-se para o baile, várias crianças quiseram se vestir. Grande foi a curiosidade, alegria, brilho nos olhos das crianças ao ver nós duas também fantasiadas. Divertimo-nos muito dançando. Seguimos todos fantasiados para o café. (Caderno de registro da professora Patrícia, outubro de 2010).

Disso decorre que, assim como descreve Joseane Búfalo (1997), a prática da docência na educação infantil deve ser previamente organizada e sistematizada para evitar o imprevisto, mas permitir o imprevisto, possibilitando que as crianças se tornem crianças e vivam a infância.

Um ponto destacado por Eloisa Rocha (1999) como necessário a ser demarcado é “a educação das crianças pequenas deve se colocar como uma relação vinculada aos processos gerais de constituição da criança, como a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, as suas cem linguagens⁸⁹” (IDEM, 1999, p. 61). Todas essas dimensões devem possuir um sentido educativo e são parte constituidoras do fazer-fazendo da docência.

Neste sentido, a interlocução com as proposições da Pedagogia da Infância de Maria Malta Campos (1994, 2012), Ana Lúcia Faria (1999), Eloisa Rocha (1999), Maria Carmen Barbosa (2001), Ana Beatriz Cerisara (2002) e Deborah Sayão (2005) tornam-se essencial para percebermos as minúcias da vida cotidiana no exercício da docência, especialmente quando dizem que a Pedagogia da Infância ainda encontra-se em construção, difusão e consolidação. Ambas as autoras indicam que consolidá-la na prática ainda é nosso desafio⁹⁰. A Pedagogia da Infância teve sua gênese num cenário de intensas mudanças sociais, culturais e educacionais no Brasil. Ela vem tendo importante repercussão e inscreve-se na problematização e desestabilização de conceitos hegemônicos tradicionais de educação que ligam a educação infantil a educação tipicamente escolar. Sua proposição maior circula pela noção de que a educação dos pequenos extrapola em muito a concepção do modelo da escola dos anos posteriores. Ante tal defesa, ela amplia e modifica o debate em torno do que seja a docência na educação infantil. Isto para colocar que as práticas neste segmento educacional, sejam ressignificadas e transformadas, especialmente pela capacidade de organizar o tempo e o espaço de vivência de meninos e meninas em creches e pré-escolas.

Assumo neste estudo que a noção escolar não é compatível com as especificidades das crianças frequentadoras das instituições de educação infantil, por isto seria impossível pensar em uma transposição de princípios e padrões dos fazeres desde contexto, bem como dos conteúdos escolares convencionais para a educação das crianças bem pequenas e pequenas. Em relação aos processos de aprendizagens dessas crianças, o fazer-fazendo da

⁸⁹ A autora utiliza a expressão “cem linguagens” referindo-se à poesia de Loris Malaguzzi: *Invenire il cento e c’è*. Esta poesia foi traduzida por Ana Lúcia Goulart Faria e encontra-se em Faria e Palhares (1999, p. 73 – 74).

⁹⁰ Maria Malta Campos (2012, p. 12) descreve que a pedagogia da infância em construção, por ser ainda tão incipiente e frágil em nosso meio, deveria ser um objeto de trabalho prioritário entre nós, não somente na forma de declaração de princípios, mas traduzida em modos de fazer inteligíveis, que possam ser apropriados pelos educadores reais – e não apenas por alguns profissionais excepcionais – e adotados nas instituições que temos.

docência da professora Patrícia confirma tal ideia. A descrição da cena a seguir ajuda na problematização do tema:

Estávamos reunidos no parque quando começo a ventar muito forte. Radja se aproxima de Patrícia com enorme sorriso e comenta:- Pati! Olha! Olha! A menina dava muitas gargalhadas e se equilibrava em um pé só, como se o vento fosse carregá-la. Aos pouco estavam todos ali do grupo da professora Patrícia, passaram a perceber o balanço dos cabelos, das roupas, das folhas das árvores, da areia nos olhos. As crianças riam e se equilibravam. Patrícia falou: - Olhem o vento está sobrando alegria. A professora aproveitou o forte vento para lembrar dos elementos da natureza que estavam estudando em um projeto em parceria com o grupo da professora Noêmia. A professora vai até sua sala e pega papel crepom e recorta em fitas e começa a brincar com as crianças para descobrirem a direção do vento. (Diário de campo, outubro de 2010).

Os pressupostos da Pedagogia da Infância vêm continuamente contestando a cisão entre razão e emoção, ou em sua maior expressão, a divisão entre corpo e mente. Uma das marcas fundamentais da sociedade ocidental que esta impregnada em uma forte cultura capitalista-urbana-patriarcal e industrial. (KRAMER, 2003; KUHLMANN JR, 1998; 2002; ONGALI & MOLINA, 2003; SAYÃO, 2005; MONTENEGRO, 2001). Com base nesta crítica, a educação infantil exige ser abordada como processo, exige, portanto, ser considerada a partir do todo e não em fragmentos ou restos escolares, resíduos da simplificação da educação escolar para as crianças bem pequenas e pequenas. Neste sentido, que estou de acordo com o alerta de Eloisa Rocha (2010):

A responsabilidade de dirigir o desenvolvimento da ação educativa envolve, para nós, um compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a partir da ampliação das experiências próximas e cotidianas, em direção à apropriação de conhecimentos no âmbito mais ampliado e plural, porém, sem finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos. (IDEM, 2010, p. 13).

A Pedagogia da Infância na prática se configura no compromisso e na responsabilidade de agir em consonância aos valores sociais, como a igualdade, a justiça, a liberdade, a autonomia e a solidariedade e, portanto, de construção de uma nova sociedade na

interação com as crianças. Essa forma de pensar implica na importância de reconhecermos a necessidade de uma Pedagogia da Infância “centrada nas crianças e que garanta que elas sejam respeitadas em todas as suas dimensões humanas, em suas múltiplas linguagens e que façam parte da sociedade de maneira ativa” (FARIA, 1999, p. 226).

Trago a referência da Pedagogia da Infância pelo fato de constatar que muito do que a professora Patrícia e suas parceiras, Ana e Noêmia, procuravam plantar e alimentar, tinha como base teórica os pressupostos e as contribuições desse recente campo. Como é possível observar nos excertos selecionados, as professoras ultrapassam as concepções de docência que convencionalmente vem-se fazendo presente nas instituições, ou seja, ora restringindo-se a mera transmissão, repetição, memorização e aquisição de conhecimento, ora como função de proteção e custódia no sentido tutelar dessas palavras.

Posso escrever sobre a situação que oportunistei ao grupo quando da brincadeira de bolinhas de sabão. Ao organizar não me interessei apenas para ensinar cores, formas, tamanhos ou para mantê-los presos em uma atividade, como se costuma dizer, isto seria consequência, resultado das observações, curiosidades ou questionamentos das crianças. Interessava-me primeiro o relacionamento com o outro, a euforia, seus gritos ao estourar as bolhas, a preocupação com o amigo que tinha seus olhos ardendo, os sentimentos, as sensações, as interações que aquele momento podia evocar.
(Narrativa escrita, professora Patrícia, abril de 2010).

Não por outra razão, tem-se unido esforços em defender que os diferentes gestos do fazer-fazendo da docência são fundamentais para a construção da identidade e autonomia da criança. Afirma-se a educação infantil numa relação de complementariedade indispensável, isto ajuda a ultrapassar os limites colocados entre os dois polos (assistência-cuidado) e (educação-ensino) e para “fundamentar as relações educativas-pedagógicas no âmbito das instituições de educação coletiva” (ROCHA, 1999, p. 7). Dessa forma novamente faço referência ao trabalho de Eloisa Rocha (1999) quando demarca a diferença entre escola, creche e pré-escola, mesmo não abrindo mão que as duas últimas instituições também são uma instituição escolar de educação coletiva:

(...) enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade. (IDEM, 1999, p. 61-62). (Grifos da autora).

Demarco, portanto, o caráter educacional da educação infantil como distinto dos segmentos posteriores da educação escolar, sem assombro de afirmar a necessidade de desenvolvermos grandes aprendizagens com as crianças, pois as aprendizagens não são algo que acontece naturalmente na vida dos sujeitos. Como diz Lev Vigotsky (1995), as aprendizagens impulsionam o desenvolvimento das crianças e disto não abro mão nos diferentes gestos do fazer-fazendo da docência. Elas são mediadas e intencionalmente experienciadas na vida cotidiana⁹¹. Talvez, esta seja a fonte inspiradora para um processo pedagógico que pretenda interligar o conhecer o mundo e o conhecer a si mesmo em uma preocupação contínua com o desenvolvimento integral das crianças⁹². Assim, “aprender não diz respeito à processos cumulativos do percebido, mas metamorfose do corpo em abertura para a experiência temporal de começar-se” (RICHDER e FARIA, 2010, p. 07). As professoras Patrícia, Ana e Noêmia procuravam concretizar tal concepção no dia a dia:

Antes de tudo precisamos apostar e nos disponibilizar as crianças, que é o que dá sentido ao fazer educativo. Como você acompanhou, debes lembrar do dia em que estávamos reunidos no parque e ai quando observei Sabrina desenhando na areia com os dedos, ocorreu-me de buscar os palitos de picolé que haviam em minha sala para com ela desenhar. Talvez, Sabrina estivesse ali apenas descobrindo novas possibilidades de movimentos, uma forma diferente de expressão, como também revelando suas formas próprias de envolvimento e brincadeira, isto num espaço de poucas opções. (Narrativa escrita, professora Patrícia, maio de 2010).

⁹¹ Teresa Maria Vasconcelos (1997) ao pesquisar a prática educativa de Ana buscou em Griffin e Cole (1984) a metáfora *scaffolding*, traduzida como colocar andaimes, para afirmar que uma docência que quer ser orientadora e guia para as crianças, a professora atua colocando andaimes que permitirá as mesmas estenderem as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de competências.

⁹² Aqui faço referência a Psicologia Histórico-Cultural pela relação de interdependência e complementaridade entre aprendizagem e desenvolvimento a qual considero muito pertinente para pensarmos o exercício da docência. Nas palavras de Vigotsky (1989, p. 101), cabe dizer que: “O aprendizado não é desenvolvimento, mas, se adequadamente organizado, pode ativar e resultar em processos de desenvolvimento. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo do desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”.

Assim, posso dizer que as referidas professoras anunciam com sua prática uma docência que faculte a atenção efetiva das crianças. Elas realizam suas ações considerando a diversidade da riqueza da vida, isto de forma extraordinário, por se interessar por tudo que faz acontecer a vida no cotidiano do CEI. Observei que trilhavam novos caminhos, que se tornavam condutores na construção de uma instituição educativa que não pretendia repetir e reproduzir a “sisudez” e o “sofrimento desnecessário” no processo de escolarização, que como sabemos fazem parte das experiências das crianças que precocemente tornam-se alunas. O que observei foi que as professoras tinham claro que “uma educação fragmentada não produz eco na alma de uma criança” (HADDAD, 2006, p. 540).

Moysés Kuhlmann Jr (1999), ao caracterizar a docência nas instituições de educação infantil, questiona as propostas educacionais oferecidas para as crianças pequenas. Afirma que muitas das propostas subordinam-se ao que é pensado para as crianças maiores, seguindo um vínculo com o que se faz no ensino fundamental. Assim, a ideia propagada pelo autor “é que para ser educacional é necessário seguir o modelo escolar tradicionalmente conhecido, no qual equivocadamente este modelo é tomado por excelência”. De outro lado, alerta que “não se trata de negativizar a imagem da escola do ensino fundamental, para tal é preciso muita cautela, pois o que precisamos mudar é a definição estreita de educação de qualquer instituição escolar, principalmente quando deixam de lado importantes aspectos do fenômeno educacional em seu desenvolvimento cotidiano”. (IDEM, 1999, p. 53).

6.2– Algumas minúcias nos momentos do brincar

A atenção às minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência não deixa de ser um jeito que identifiquei como algo muito particular da professora Patrícia e suas duas parceiras, as quais compartilhavam de muitas situações vividas com as crianças no decurso da vida cotidiana no CEI. Reiterando afirmações anteriores, penso que tais experiências contribuam para afirmar as especificidades nos contextos coletivos de educação e cuidado

para crianças bem pequenas e pequenas, nesta subseção estarei me reportando especificamente aos momentos do brincar com e das crianças.

Início dando evidência as indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (MEC/2009), documento que já mencionei neste estudo e que o considero a expressão da necessidade de se traçar um fazer-fazendo da docência com especificidades próprias para a educação infantil⁹³:

(...) sustentadas nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens. (...) ampliando suas possibilidades de ação no mundo e delineando possibilidades delas viverem a infância. (IDEM, 2009, p.7)

Nas DCNEI (MEC/2009) a brincadeira é considerada como um dos eixos fundamentais da docência, uma dimensão repleta de minúcias no seu fazer-fazendo e que precisa se afirmar como uma especificidade precípua da prática educacional-pedagógica na educação infantil. Essa forma de pensamento corrobora pelo fato de ter observado que o brincar não era um fazer da docência que acontecia como qualquer outro aspecto das rotinas rotineiras, tendo grande distanciamento do que por ventura era planejado ou pensado pela maioria das professoras. Essas práticas contrariavam o que propõe as definições das DCNEI/MEC/2009, principalmente quando destacam que o “Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecimento e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz” (IDEM, 2009, p. 7).

Talvez seja possível afirmar que o brincar possibilita a construção de uma relação dialógica para a renovação, sendo para as crianças uma experiência transformadora em um dado tempo e espaço⁹⁴. A brincadeira, enquanto encontro, é reconhecida como uma

⁹³ Também a publicação de 1995, pelo MEC, que traçou alguns critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS & ROSEMBERG, 1995) demarca como primeiro direito a brincadeira infantil. Esse documento, tido como um marco na área da Educação Infantil, por ter sido elaborado em constante diálogo com as profissionais que atuam diretamente com as crianças e por buscar em sua redação manter uma linguagem direta e respeitosa as práticas já desenvolvidas, foi reeditado pelo Ministério da Educação em 2009 e pode ser acessado em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>

⁹⁴ Manuela Ferreira (2004, p.84) contribui nesse sentido afirmando que: (...) o brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso

experiência privilegiada de interação e de produção de cultura. Porém, como identificou Deborah Sayão (2001; 2002; 2005) a brincadeira e o movimento de fato ainda precisam se consolidar como direitos das crianças bem pequenas e pequenas adquirindo o reconhecimento pelas professoras que atuam em creches e pré-escolas. Igualmente Patrícia Prado (2002) assinala que as professoras em muitos momentos se colocam em contraposição as brincadeiras das crianças, não compreendendo seu ponto de vista e suas necessidades.

Neste sentido, as problematizações levantadas fazem ecoar indicações da necessária articulação entre as brincadeiras das crianças e o fazer-fazendo da docência no decurso da vida cotidiana. Especialmente pelo fato das professoras atuarem mais como espectadoras da cena e, não, de protagonistas da mesma maneira que as crianças.

Como mencionei, verifiquei ainda um grande distanciamento da maioria das professoras ao brincar e construir das crianças. Registrei que este é um momento legitimado pela grande parte das professoras como que as crianças precisam *se sentir soltas para viver a brincadeira infantil* (Diário de campo, agosto de 2010). Ou seja, boa parte das professoras de um modo geral manifestava-se como sujeitos externos das situações de brincadeiras. O brincar das crianças apresentava-se mais como uma atividade livre ou de transição entre um fazer e outro da docência, passando a ser percebido dessa forma por grande parte das professoras, assim como as rotinas diárias, que se tornavam repetitivas e *rotinizadas* por serem compreendidas como ações espontâneas e naturalizadas. Senti nitidamente o brincar ser compreendido como se fosse uma dimensão somente das crianças, algo específico da categoria infância e que adultos ao interferir poderia atrapalhar.

Tal evidência me leva a crer que por isso a imensa maioria das professoras se posicionava de costas para as brincadeiras das crianças quando elas estavam entre elas, isto principalmente nos espaços do parque e pátio. Diante dessa forma de conceber as brincadeiras das crianças, observei que na prática algumas professoras contrariavam indicações de estudos, como os de Walter Benjamin (2002) quando argumenta que:

Não chegaríamos certamente à realidade ou ao conceito do brinquedo se tentássemos explicá-lo tão somente a partir do espírito infantil. Pois se a criança não é nenhum Robson Crusóé, assim também as crianças não constituem nenhuma

comunicativo, para participarem na vida cotidiana pelas versões de realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações.

comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo. (IDEM, 2002, p. 93-94).

A professora Patrícia compartilhava das brincadeiras das crianças de maneira a desfrutar de suas produções e ressignificações. O que em muito se diferenciava da cultura mais ampla da instituição⁹⁵, a qual estava em volta de concepções que reforçavam a ideia de que a brincadeira era um momento das crianças com seus pares e a atuação das professoras seria mais para controlar e direcionar os espaços e os tempos. Percebi que em certos momentos, especialmente quando ficava evidente o modo diferenciado da professora Patrícia em relação ao fazer-fazendo da docência, a mesma recebia severas críticas da maioria do grupo. As professoras Ana e Noêmia, que apoiavam e participavam dessa forma diferenciada de conceber e atuar no dia a dia, também acabavam recebendo algumas críticas. No que diz respeito ao envolvimento com as crianças, Patrícia elaborou diversas narrativas escritas, nas quais relatava, por exemplo, que:

Hoje também aconteceu uma situação muito interessante. No parque quando brincávamos de jacaré, fui mordida e passei a ser um dos jacarés a morder os demais. De pé, fui imitando o movimento da boca do jacaré com os braços. Diani me olhou e disse: - Tem que ser de joelho. "Se é para brincar, então vamos brincar direito, imita realmente um jacaré, te entrega a este imaginário" (Parecia ser isto que ela estava querendo me dizer). Prontamente me ajoelhei. Isto é estar aberto, é quebrar hierarquias. (Caderno de registro da professora Patrícia, setembro de 2010).

No parque a experiência se desencadeou numa festa de aniversário. Um grupo de crianças veio me convidar para a festa, que seria a minha festa de aniversário. Respondi esperassem um pouco, pois eu já iria, me distraí envolvida com outro grupo e não fui. Dani veio me perguntar: - ô Pati, o que é que tá acontecendo que

⁹⁵Estou compreendendo cultura da creche um conjunto de práticas, conteúdos, formas, níveis de saber, experiências sobre a infância, a educação infantil e a educação. Determinantes que são determinados por agentes diversos: professoras, educadores em geral, pesquisadores, especialistas, administradores, pais, cada qual produzindo e contribuindo para definir uma cultura para este espaço de vida coletiva. Utilizo-me como referência as indicações de Anna Bondioli e Suzanna Mantovani (1998).

não queres brincar com a gente? Explique-lhe os motivos e fui até lá. Cantamos, me encheram de guloseimas, bolo, brigadeiro, cachorro quente....Yuri preocupado com minha roupa de festa, limpava a comida (areia) que caía em meu colo. Dani o incentivava a limpar, pois logo meu namorado ia chegar. Que festa! Dani tinha razão. Como é que eles me preparam uma festa de aniversário, algo tão importante, algo que todos esperam e eu não quero brincar? (Narrativa escrita, professora Patrícia, novembro de 2010).

Em meu diário de campo também encontrei uma longa passagem que demonstra o olhar que a professora Patrícia lança para as manifestações das crianças. Um olhar que as reconhece como protagonistas e que permite captar as diversas nuances daquele espaço, seus jeitos de brincar, do que gostavam de brincar, com quem brincavam e os lugares em que queriam permanecer brincando:

Tenho visto a professora muitas vezes sair da sala para buscar Eduardo que tem fugido após a escovação dos dentes. Patrícia comenta que o menino tem escapado para o parque e que existia alguma coisa que o mesmo queria comunicar. No outro dia, Patrícia inicia uma conversa no tapete sobre as condições do parque. O que nele que as crianças mais gostam. Eduardo comenta que gosta do balanço, porém fica muito tempo esperando para brincar e que às vezes nem brincava. Patrícia pergunta se haveria como resolver tal situação? Eduardo responde: - Depois do almoço não tem ninguém lá. A professora responde: - Que descoberta maravilhosa que você fez Eduardo e que bom que estás compartilhando com os amigos. A partir da fala de Eduardo Patrícia combina: - Vamos fazer um acordo de irmos ao parque um pouquinho depois da escovação do dente e aproveitar que o balanço estará vazio somente para nós. (Diário de campo, abril de 2010).

Neste caso, os excertos acima destacados enfatizam a importância que crianças e professoras tomam quando agem com presença ativa em diferentes criações e produções nas situações da vida cotidiana. Eles demonstram o quanto a participação e o envolvimento de ambos os sujeitos pode favorecer para incrementar, organizar e ampliar as brincadeiras. No entanto, respeitando quando o brincar sozinho seja uma escolha da criança e não uma

condição imposta pelo grupo, essa escolha deve ser observada, assim como as condições para que ela ocorra devem ser dadas. Tal observação nesta subseção irá ganhar evidência como sendo uma das minúcias da vida cotidiana que mais passava despercebida no contexto educativo e que na singularidade do fazer-fazendo da docência das professoras Patrícia, Ana e Noêmia me possibilitaram compreender melhor alguns impasses que se apresentaram sobre o tema do protagonismo infantil. Voltando ao último excerto, no qual propositalmente a professora Patrícia inicia uma conversa com o grupo para tentar saber qual motivo tem levado o menino Eduardo a fugir para o parque após o almoço, ela faz uma grande descoberta, a oportunidade de encontrar os balanços com maior disponibilidade para brincar, sobre a indicação do menino a professora escreve em seu caderno de registro:

Imagina só! Aquele parque enorme, aquele espaço amplo, poder correr por ele sem esbarrar em ninguém, percebê-lo sob diversos ângulos. E o balanço. Ah! O balanço, lá estava ele, vazio, sem aquela demorada fila para brincar. (Caderno de registro, professora Patrícia, abril de 2010)

Continuando com a análise, registrei em meu diário, diversas vezes a professora Patrícia, bem como outras professoras, organizar as crianças para brincar no balanço. Algo que exigia muita conversa e negociação com as crianças, pois muitas vezes tínhamos mais de oitenta crianças no parque para usufruir de dois balanços, já que o terceiro estava com a corda arrebentada. Como mostra o excerto abaixo:

Percebo resistência de muitas crianças, as quais tentam burlar o combinado da professora Patrícia. A professora entre as crianças, sorri, olha, pisca o olho e balança a cabeça. Observo que as crianças que querem transgredir o combinado de obedecer à fila, com a participação da professora na brincadeira, imediatamente, sorrindo vão para o fim da fila. (Diário de campo, dezembro de 2010).

Organizar as crianças no balanço era algo que exigia tempo, atenção e paciência das professoras no momento do parque. Esta é uma cena que se repetia no dia a dia. Era uma situação de rotina deste momento, talvez vista como uma das cenas mais simples e corriqueira

das crianças e das professoras, mas que por isto, não menos importante em meus registros no diário de campo ou algo irrelevante para o fazer-fazendo da docência neste espaço. Observei que a disputa pelo balanço levava as crianças muitas vezes a se machucarem, se agredir verbalmente e desafiarem tanto as professoras, como outras crianças, quando essas insistiam em não sair do mesmo. A tarefa de estar participando da brincadeira no balanço impunha aos sujeitos, professoras e crianças, ter que negociar, esperar sua vez, organizar o tempo de cada uma e dominar/controlar a vontade de ficar por um tempo mais longo no balanço. Sendo assim, esta era uma das minúcias da vida cotidiana que não se apresentava tão simples e fácil de ser resolvida para ambos os sujeitos. Nisto que afirmo que o aparentemente simples, pode estar revestido de grande complexidade e exigir muita reflexão e atenção aos encaminhamentos tomados.

Passo agora a analisar um tema que como constatei se apresentou ser muito comum em relação as minúcias da vida cotidiana nos momentos das brincadeiras das e com as crianças. Constatei uma concepção de que *o brincar é algo específico das crianças* (Diário de campo, 2010) o que me levou a identificar a simbologia *professora acesa* nas narrativas orais da professora Eli. O que também constatei que a mesma era reproduzida e afirmada por outras professoras análogas a esta forma de pensar o fazer-fazendo da docência. Em algumas situações presenciei:

É tu vai ver Altino, a Patrícia está sempre acesa, não para nunca. Não sei da onde consegue tanta energia. (Narrativa oral, professora Eli, março de 2010).

Estou no parque sentado realizando minhas anotações no diário de campo, aproxima-se de mim a professora Eli e comenta: - Será que eu estou escrita nesse caderno aí? Acho que não. Deves está registrando as coisas que a Patrícia faz, não é? Ela está sempre acesa ao que as crianças estão fazendo e é isto que te interessa né. (Narrativa oral, professora Kátia, abril de 2010).

A metáfora *acesa* se direcionava particularmente á professora Patrícia, isto pelo fato dela acompanhar e compartilhar muito das propostas das crianças nos momentos de brincadeiras. Tais críticas eram visíveis nas conversas de corredores, no parque e no pátio.

Nas reuniões pedagógicas apareciam de maneira mais evidente, sendo afirmadora de uma posição comum que discordava das atitudes de Patrícia.

Em relação às críticas, Patrícia sofria alguns impactos de constrangimentos, pois quase sempre era um grupo grande que discordava de seus posicionamentos e questões sobre as relações com as crianças, algumas vezes se mostrava inconformada com os comentários e reagia contrapondo-se a cultura institucional, outras vezes silenciava-se. Em uma de suas narrativas escritas fez o seguinte desabafo:

A sensação que tenho neste momento é de que as palavras não querem sair da boca, de meus pensamentos. É muito estranho parece desnecessário falar de algo tão inerente ao meu trabalho que é a relação, o convívio e a atenção quando estou com as crianças, esta aproximação que às vezes é criticada aqui no CEI. Não me vejo de outra forma senão ali, misturada com elas e entre elas, fazendo as coisas que elas fazem e propondo outras coisas para fazermos juntos. Causa-me estranheza o não estar junto, o estar alheio ao que vivem as crianças, que observo muitas vezes aqui no CEI. (Narrativa escrita, professora Patrícia, setembro de 2010).

Observei que tais práticas se davam em respostas as inquietações e aos inconformismos com outras práticas, essas ligadas a concepções convencionais em exercer o fazer-fazendo da docência, como venho apresentando neste estudo. Nesse sentido que Patrícia recebe a denominação de ser uma professora *acesa*. Um estereótipo que demonstra a incompreensão do grupo e que estava arraigado em ideias deterministas de ser professor. Tais preconceitos, talvez fossem atribuídos, por exemplo, pelo fato de Patrícia no parque escolher ficar entre as crianças ao invés de ficar entre o grupo de professoras, que muitas vezes se agrupavam para conversar sobre coisas particulares de casa, festas, eventos noturnos, novelas e relacionamentos amorosos. Situações como essas produziam uma certa satisfação a Patrícia e ela se refere a este papel e envolvimento nas brincadeiras das crianças da seguinte maneira:

Muitos adultos comentam que é só chegar perto das crianças para a brincadeira se modificar. Não sei. É difícil eu sentir isto com o meu grupo. Depende muito da

cumplicidade que estabelecemos com as crianças. (Narrativa escrita, professora Patrícia, setembro de 2010).

Como é que eu vou perceber e compreender as formas particulares destas crianças agirem, reagirem e muitas vezes até de sobreviverem a este mundo pensado por adultos e para adultos se eu não estiver aberta, sensível e disponível para esta relação? Como é que eu vou entender a lógica da ação das crianças, suas formas de organização, o que as interessam, do que falam, o que pensam, o que sentem, o que vivem sem ser companheira em suas brincadeiras? Estar misturada às crianças, ser companheira de suas brincadeiras não quer dizer estar no controle, determinando regras, isto ou aquilo. Muito pelo contrário. Só consegue este movimento quem realmente está disposto a romper com hierarquias. (Narrativa escrita, professora Patrícia, setembro de 2010).

Verifiquei que a professora Patrícia acompanhava as crianças em seus empreendimentos, ela descreve em suas narrativas sobre a importância de estar interligada ao que as mesmas estão envolvidas, porém respeitando quando elas preferem ficar sozinhas. Como mostra a narrativa abaixo:

Lembro-me de uma outra vivência que ocorreu em nossa sala. Eu, Eduardo, Dafne e Sidielen estávamos no tapete próximo ao espelho lendo um livro enquanto Júlia, Nauane, Sabrina e Diani estavam envolvidas com materiais gráficos na mesa. Preocupada em interagir também com elas, em conhecer como estavam brincando me dirigi até a mesa. Quando lá cheguei inclinei o corpo sobre suas produções e disseram que eu ainda não podia ver porque tratava-se de uma surpresa que estavam preparando para mim. Deixei-os sozinhas e voltei a brincar com outras crianças dando-lhes a privacidade que queriam naquele momento. (Narrativa escrita, professora Patrícia, outubro de 2010).

Dessa forma, o foco nas crianças não configura falta de liberdade às mesmas quando elas precisam, ao contrário, é uma aproximação para justamente perceber ou conhecer quando elas precisam de privacidade, quando querem ficar sozinhas inventando algo entre si mesmas. O excerto acima demonstra como os momentos de privacidade que as crianças requeriam

eram respeitados, pois como ela se dispõe a conhecer as crianças, observei que isto possibilitava melhor dimensionar tal necessidade, o que para ela não excluía as professoras na vivência e experiência dessas situações. Em relação às crianças constatei que elas correspondiam positivamente a esse jeito *aceso*, que demonstrava um fazer-fazendo dialógico e democrático de ser e estar com as mesmas no dia a dia no CEI.

Nesse aspecto, foi visível aos meus olhos um movimento em que o fazer-fazendo da docência oscilava entre atitudes em que a maioria das professoras realizavam quase tudo para as crianças ou momentos de liberdade total para as mesmas, no qual em algumas situações as crianças não sabiam o que fazer, ou ainda, não tinham o que fazer, isto devido também a inadequada estrutura do parque e a falta de brinquedos na sala de referência. Verifiquei que elas eram colocadas a grandes desafios, pois percebi prevalecer relações antagônicas ou simetricamente opostas, ou seja, muita atenção, que às vezes impediam delas fazerem sozinhas diversas ações que já poderiam está fazendo por si mesmas ou liberdade total para encontrar algo para fazer, mesmo que o espaço e ambiente nada oferecesse de interessante e atrativo à elas. Essas evidências me levam a analisar que as minúcias da vida cotidiana em relação ao envolvimento das professoras com as crianças nos momentos de brincadeiras é um ponto que merece ser melhor investigado e que não foi possível aprofundar, pois foge do escopo desse estudo.

Vale referenciar aqui a proposta de Patrizia Ghedini (1994, p. 201) quando assinala que todas as professoras deveriam buscar o objetivo de viver sua dimensão brincalhona, tirando vantagem das possibilidades que as próprias crianças possam oferecer na convivência do dia a dia com as mesmas. Tal indicação ainda não é tomada como algo que demonstra que as crianças são diferentes dos adultos e que muitas vezes acabamos não nos dando conta.

Novamente, volto a analisar, que a noção do que seja de cunho educacional-pedagógico leva à distinção entre práticas mais atentas as situações da vida cotidiana ou práticas voltadas apenas para as “atividades consideradas de desenvolvimento cognitivo” é notória. Esse fato parece confirmar o que aponta a bibliografia a dicotomia sala/parque permite as professoras considerar que sua ação educativa dirige-se, tão somente, à dimensão cognitiva, devendo esta prática ocorrer no espaço da sala de aula, lugar da teoria, da atividade pedagógica, do que é visto como sério e produtivo. Percebi que em decorrência desse entendimento, a sala de referência torna-se o lócus privilegiado para a concretização da

função social e pedagógica do papel das professoras, sendo que a contenção da corporalidade infantil é a estratégia essencial para tal. As brincadeiras apareceram como elemento secundarizado e desvalorizado no espaço da instituição educativa.

A despeito dessa situação, perguntava-me qual seria o papel das professoras nos momentos das brincadeiras? Como possibilitar uma formação continuada para que os aspectos aqui analisados em relação à simbologia de ser uma professora *acessa* possam ser vistos como algo positivo e não motivos de críticas? Neste ponto novamente as contribuições de Patrícia Ghedini (2002) ajudam para problematizar o exercício da docência:

(...) as brincadeiras, são a situação educativa por excelência, seja estruturada, seja fazendo uso de materiais apropriados ou de sucata, seja com os adultos usando seus corpos como recurso para brincadeiras e jogos, para oferecer às crianças a oportunidade de transmitir sentimentos, adquirir conceitos ou satisfazer seu desejo de explorar e conhecer (...). Nem sempre os adultos se sentem disponíveis para se envolver nessas brincadeiras, como as crianças; no que se refere à percepção de nosso próprio corpo, acredito que temos muito a aprender com as crianças. (IDEM, 2002, p. 200-201).

Por essas razões, urge reconstruir as bases que justificam o papel social da educação infantil, caso contrário, recai-se numa prática limitada e repetitiva, para a qual o senso comum é suficiente. Portanto, os afazeres da vida cotidiana que envolve cuidado e educação sem dúvida nenhuma precisam fazer parte de uma proposta educacional-pedagógica, a qual deve ser construída e problematizada permanentemente por discussões com o coletivo de professoras e precisa envolver todos os momentos das rotinas, aqui compreendidas como aspectos que organizam o fazer-fazendo das professoras no decurso da vida cotidiana. Esse é o mote que direciona os itens a seguir, quando continuo analisando algumas minúcias nos momentos da alimentação e por fim no momento do sono.

6.3 – Algumas minúcias nos momentos de alimentação

As minúcias da vida cotidiana que compõem e põem em funcionamento a prática da docência, considero que podem ser tomadas como indicadoras de uma certa intencionalidade

para o fazer-fazendo das professoras, em especial para compreender que a educação infantil está em volta de especificidades que precisam subsidiar a criação de proposições educacional-pedagógicas, bem como políticas no que se refere à formação de professoras de âmbito Estatal ou de cunho mais institucional. Isto também em relação a investimentos públicos municipais adequados para um atendimento de qualidade às crianças bem pequenas e pequenas.

O que pretendo mostrar em relação à importância das minúcias em alguns momentos da alimentação apresentou-se como prioridades e intencionalidades de algumas professoras ao que realizavam cotidianamente para as crianças viverem suas infâncias em ambiente de vida coletiva. São situações que no acompanhamento da prática da professora Patrícia e suas parcerias, Ana e Noêmia, considero que potencializavam as experiências das mesmas na construção de um fazer-fazendo da docência articulado a vida cotidiana vivida na instituição educativa. Talvez mostre formas diferentes de ser professora, principalmente no que diz respeito ao enfrentamento das dificuldades cotidianas em seus múltiplos e heterogêneos componentes. Trata-se de ir além da mera naturalização das situações das rotinas cotidianas. O que significa reconhecer que elas têm um profundo conhecimento do seu funcionamento, como destaca Anthony Giddens (2000, p. 46) “[...] as instituições não funcionam apenas ‘por detrás’ dos actores sociais que as produzem e reproduzem. Todo membro competente de qualquer instituição sabe bastante sobre as instituições”.

Abaixo trago algumas descrições que ajudam na problematização do tema:

Organizar o café com as crianças de um jeito bonito e agradável, isto para embelezar o início da manhã com oportunidade de desfrutar de um ambiente mais tranquilo e interativo. (Caderno de registro, professora Patrícia, março de 2010).

Utilizar diferentes locais do CEI para além do ambiente do refeitório, como comer a fruta no pátio coberto ou sentados na calçada ao ar livre. (Diário de campo, 2010).

Chegamos ao refeitório bem atrasados para o café da manhã. Ana e Patrícia encontram o ambiente muito sujo. Patrícia convida Ana para levar as canecas para a sala dela e tomarem o café no tapete em roda. Ana aprova a ideia. Vejo que Patrícia vai até a cozinha e pede as merendeiras para esquentar mais um pouco o

café que está frio. Vejo que a professora também negocia com as merendeiras para que deixe-a oferecer margarina as crianças, ela argumenta que as crianças não gostam de comer bolacha salgada sem nada para passar na mesma. (Diário de campo, junho de 2010).

Escolher tomar café na sala de outra professora ou mesmo no parque com um lindo tecido colorido trazido de casa, o qual se transforma em uma linda toalha para imaginar um piquenique realizado no pátio. Ornamentar as mesas da sala com lindas flores para aformosear a vida. (Diário de campo, 2010).

Após o almoço vejo que Ana e Patrícia observam as maçãs na bacia com atenção. As olham e as sacodem na bacia de um lado para outro, aí percebem que estão sujas. As professoras me chamam e perguntam: - Você acha que essas maçãs foram bem lavadas hoje? Ana comenta: - Está faltando uma merendeira, mais não dá para servi assim para as crianças. Patrícia e Ana pegam a bacia de maçãs e convidam as crianças para brincarem de lavar a fruta no tanque da rua. A brincadeira vira algo muito divertido. Depois comem a maçã passeando pelo pátio, o que faz o horário do sono não acontecer logo em seguida do almoço. (Diário de campo, outubro de 2010).

Algumas práticas que se apresentavam como prioridades no exercício da docência possibilitavam, por exemplo, a variação dos espaços e tempos, modificava a forma de almoçar, tomar o café da manhã ou comer a fruta. Ainda, ao invés das crianças serem levadas a ficarem no refeitório em meio a um barulho estridente, era oportunizado a elas a comerem a fruta no parque, pátio ou na calçada sentadas em frente ao CEI. Dispensar atenção a essas minúcias da vida cotidiana contribuía para perceber que o ambiente do refeitório estando muito sujo ou barulhento limita as interações e não possibilita um convívio saudável. Esta atenção também se voltava para observar se o café está em uma temperatura agradável ou lembrar a merendeira que as crianças gostam de comer bolacha com margarina ou doce. Algo que se não pedissem, a bolacha não vinha acompanhada com tais ingredientes. Tal atenção disponibilizada, sem dúvida, pode qualificar o fazer-fazendo da docência, contribuindo para

ampliar a especificidade da Pedagogia da Infância, que como já mencionei, ainda encontra-se em fase embrionária.

Sendo assim, gestos como pedir para esquentar o café, lavar melhor as maçãs, picar a laranja, pedir farinha lacta para comer com banana e colocar uma toalha na mesa, eram aspectos presentes na prática das referidas professoras no que diz respeito ao cuidado e educação com as crianças bem pequenas e pequenas. Práticas que considereei como elementos da docência e que organizam a vida cotidiana no CEI para além de simplesmente se rotinizarem as ações das rotinas (PAIS, 2003), especialmente as que se repetem diariamente. Viver a complexidade da vida cotidiana é isto, proporcionar pequenas mudanças que possam acumular forças para posteriormente grandes transformações. Atitudes que se relacionam a prioridades e se tornam em ricas experiências, as quais são fundamentais para que seja possível compreender os impasses e os limites ainda vigentes em relação à educação infantil.

Segundo Nancy Alves (2002) a satisfação das necessidades de guarda, higiene, cuidado e alimentação propiciam às crianças o conhecimento de certos instrumentos e recursos para operar na realidade e também engendram diferentes processos de elaboração mental. Por exemplo, depois de um certo tempo sendo alimentada com uma colher, a criança a pegará e tentará comer sozinha. Inicialmente, a colher será levada a boca sem o necessário equilíbrio e nem sempre na posição adequada; mas, através da ajuda da professora, ou de colegas mais experientes, a criança acaba dominando o uso da colher, o que lhe possibilitará mais autonomia durante a alimentação. O mesmo vai ocorrendo com outros instrumentos e em outras situações da vida cotidiana na instituição educativa.

Trago uma outra situação que se fez presente na prática do coletivo de professoras para visualizarmos o quanto a heterogeneidade de que é feita a vida cotidiana precisa estar amarrada a prioridades que quando revestidas de intencionalidades transformam-se em indicativos significativos para a docência. Refiro-me ao ato de comer pinhões, algo que pelo registrado não observei nenhuma preocupação com a dinâmica da situação no seu fazer-fazendo. Isto talvez pelo fato de ser considerado algo não como sendo “conteúdo sério”⁹⁶ foi caracterizado como uma situação que não precisava ser planejada e/ou pensada, somente ser executado, como grande parte das situações de rotinas diárias da vida cotidiana. Comer

⁹⁶Refiro-me as tradicionais “atividades pedagógicas” como as professoras denominavam para o que era planejado.

pinhões com crianças tão pequenas quer demonstrar como os detalhes e os pormenores presentes no fazer-fazendo da docência fazem das minúcias uma dimensão importante para o desenvolvimento, aprendizagem e socialização, como venho apontando neste estudo:

Chegando na quadra já estão lá os outros grupos do CEI. Vejo que cada professora senta em roda com seu grupo. Há músicas tradicionais de festa junina, mas as crianças são impedidas de dançar, pois são organizadas pelas professoras para sentarem e comerem o pinhão. Os pinhões chegam em bacias de plásticos e cada grupo recebe uma parte. Circulo pela quadra e vejo que cada professora oferece de maneira diferente os pinhões para as crianças. No grupo do maternal, a professora descasca o pinhão, porém come antes de dá para as crianças, elas ficam olhando e aguardando a professora oferecer. O que acontece entre um pinhão comido pela professora e outro sendo partido em pequenos pedaços e oferecido às crianças. No grupo do jardim a professora descascou todos os pinhões para depois oferecer as crianças, sendo que não permitiu que as mesmas pegassem ou comecem, sem antes terminar de descascá-los. No outro grupo do jardim, a professora mostrava para as crianças como descascar e comer os pinhões. Junto com as crianças ia incentivando-as a comerem sozinhas, demonstrando como seria possível. As crianças riam muito quando conseguiam soltar os pinhões da casca. Em dois grupos do pré-escolar, duas professoras apertavam o pinhão com a boca e após tiravam da boca e serviam às crianças. As crianças eram impedidas de colocarem as mãos nas cascas dos pinhões. No outro grupo do pré-escolar, a professora usava a faca para partir o pinhão ao meio e depois entrega para as crianças os pinhões partidos. As crianças tiravam das cascas e comiam. (Diário de campo, junho de 2010).

O registro demonstra que apenas uma professora se dispõe a explicar para as crianças como os pinhões poderiam ser descascados e comidos, isto considerando a participação das mesmas no tirar as cascas. Observei que isto dispendeu tempo para que as crianças conseguissem realizar tal façanha, entretanto, favoreceu para a socialização de uma aprendizagem. Essa professora permaneceu por um período bem maior na proposta de comer pinhões em relação às demais professoras. Tais percepções coloco como possíveis pilares para

novos estruturantes da docência, os quais possam romper com a estruturação que são determinantes de práticas (GIDDENS, 1995), não somente nos momentos de alimentação, como também nas demais situações das rotinas diárias.

Observei ainda que para a imensa maioria das professoras as demais rotinas do fazer-fazendo da docência, que organizavam (ou não) a vida cotidiana na instituição educativa, colocavam-se diariamente subordinadas aos momentos de alimentação, essas devendo ocorrer a partir do tempo utilizado para o café, almoço, lanche e janta. Neste sentido que as vi entregando-se velozmente à repetição das ações diárias. Também as merendeiras e pessoal da limpeza a partir de uma vigilância constante e de controle do tempo observavam se as professoras estavam cumprindo os horários de trazer as crianças para o refeitório.

Esse movimento pareceu muitas vezes ser imposto por uma ordem institucional a cada professora de modo dolorido, de maneira a construir uma memória do fazer-fazendo da docência marcada por lamentações, como vimos no primeiro capítulo. Reconhecer esse mecanismo e promover uma educação que transcenda tal situação, acredito que ajude a visualizar de maneira positiva as minúcias da vida cotidiana na prática da docência. Aspecto que como venho apontando, deve ser seriamente considerado no âmbito da educação infantil.

Finalizo esta seção com as palavras da professora Patrícia, pois as considero expressão do que mencionei em minhas análises:

Embora sabendo que em função de vários fatores, inclusive do número de funcionários e da cozinha ter a sua própria organização, contudo, temos procurado ser mais flexíveis com o horário das refeições, mesmo que muitas vezes enfrentamos alguns comentários e olhares que nos procuram intimidar e nos colocar na berlinda. Assim, o café da manhã não tem mais sido necessariamente às oito horas. E isto quem vai nos dizer são as crianças. Oito, oito e quinze, oito e meia... depende do envolvimento do grupo com o que foi proposto em sua acolhida ou de as crianças começarem a dizer: - Estou com fome. Eu e a professora Ana temos procurado irnos um pouquinho mais tarde devido ao tumulto do refeitório e a grande quantidade de crianças no espaço. (Narrativa escrita, professora Patrícia, setembro de 2010).

6.4– Algumas minúcias nos momentos do sono

Estou na sala da professora Patrícia, terminou o almoço as crianças pegam seus colchões e colocam espalhados pela sala. Temos música e a professora está sentada no meio das crianças contando diversas histórias infantis, as crianças escolhem, transitam entre um colchão e outro, deitam no colo da professora, vão visitar um amigo em outro colchão, deitam com o amigo, podem ficar com brinquedos no colchão e a elas é permitido conversar entre si, com a professora e comigo. Há uma autonomia na escolha das crianças entre dormir, apenas deitar e descansar ou de ficar vendo livros, revistas, etc. Ainda observo que existe a possibilidade das crianças ficarem nas mesas desenhando ou no colo da professora que também permanece junto delas. Com isso percebo que não existe uma regra onde todos precisam dormir ao mesmo tempo. Os livros disponibilizados são da própria professora que os comprou e os traz sempre para o CEI, percebo que a professora tem um grande acervo de obras infantis. Está quase na hora da professora da tarde chegar, a professora se levanta e aos poucos vai arrumando as coisas na sala. De repente fala: - Está na hora da profe ir embora, a manhã eu volto e o Altino também. Fico surpreso que mesmo com a professora da tarde na porta da sala de referência, as crianças se levantam correndo e falam em coro segurando nas pernas da professora Patrícia: - Fica profe, fica com a gente, não vai embora, não vai embora, fica só hoje, por favor profe. (Diário de campo, abril de 2010)⁹⁷.

Em alguns dias resolvi permanecer no CEI no período vespertino, foi aí que percebi que provavelmente o apelo vindo das crianças para a professora Patrícia permanecer na instituição advinha da forma que elas eram tratadas pela professora do turno seguinte, pois do lado de fora da sala de referência, já que não tinha autorização dessa professora para permanecer na sala, observei que a professora ao assumir o grupo no período oposto, sua

⁹⁷ Este excerto era frequente em meu diário de campo. Quase sempre as crianças se levantavam e agarrando-se nas compridas pernas da professora Patrícia pediam para ela ficar, não ir embora. As crianças questionavam porque ela não trabalhava à tarde também e faziam comparações com muitas das professoras que trabalhavam os dois turnos no CEI.

primeira atitude era colocar todos a dormirem, ou seja, obrigava as crianças ficarem em seus colchões de olhos fechados e ainda escurecia a sala e desligava o aparelho de som. Era incrível o efeito do tom de voz bastante alterado da professora ao dirigir-se as crianças obrigando-as a dormirem, as crianças demonstravam uma expressão de medo nessa situação e imediatamente dormiam ou ficavam por longo tempo quietas e intactas, correspondendo as exigências desta professora. A sala de referência como espaço para brincar livremente era transformada em poucos minutos, em espaço que limitavam os movimentos, espaço do silêncio absoluto, do corpo inerte, concretizava-se uma prática da docência para uma profunda submissão das crianças. Dessa forma, a atitude da professora Patrícia em não obrigar as crianças a dormirem provocava um impasse que produzia tensão, contradição, ambiguidade e desconforto na relação com outras professoras. A referida professora do turno oposto quase nunca conversava com a Patrícia e demonstrava expressão de insatisfação, mesmo de forma discreta, isto ao ver as crianças acordadas quando chegava na sala de referência. Como podemos observar no excerto abaixo, Patrícia mesmo sendo muitas vezes pressionada pela cultura institucional, neste caso fazendo com que todas as crianças durmam ao mesmo tempo e pelo mesmo período, não abre mão de sua forma singular de pensar e fazer-fazendo a docência no percurso da vida cotidiana:

Dormir logo após a escovação dos dentes não é mais uma regra. Por que não aproveitar o parque mais um pouquinho agora que ele está vazio? O momento do sono aos poucos vai se transformando em momento do descanso. Dorme quem sente necessidade ou quando a professora da tarde chega porque ai eles não tem mais escolha. (Narrativa escrita, professora Patrícia, março de 2010).

Patrícia está no parque com as crianças a pedido de Diani que sugere brincar mais um pouquinho após o almoço, que foi muito tumultuado, as crianças estão bem agitadas. A professora Eli passa pelo local e comenta: - Está no parque, mais não eram para estarem dormindo, o que houve? (Diário de campo, março de 2010).

Não é possível generalizar a representação do fazer-fazendo da docência no momento do sono com o que trago dessa professora, tal demonstração quer ser apenas um

exemplo esclarecedor das minúcias de um dos momentos das rotinas que considero muito polêmico nas instituições educativas, especialmente em relação às crianças dos grupos maiores (4 e 5 anos). Circulando pelo CEI neste momento observava que algumas crianças adormeciam logo após se deitarem, outras conversavam, falavam sozinhas, cantavam baixinho, brincavam com o corpo, levantavam do seu lugar insistindo com a professora para ir ao banheiro, muitas permaneciam durante o longo tempo desse momento acordadas. Foi possível perceber que existe o desafio de construir o sentido próprio dos lugares de cada uma das crianças que se encontram no espaço da sala de referência no momento do sono, bem como o papel que as professoras podem assumir nesta situação de rotina diária.

Constatei que as próprias crianças ao receber uma atenção das professoras, ao sentir que são importantes para o adulto e entre seus pares, se sentir respeitada e valorizada por alguém que acolhe suas necessidades, desejos e anseios. Conviver com alguém que lhe dá respostas adequadas pode favorecer positivamente para que não busque outras maneiras de chamar atenção do adulto, pois qualquer sujeito ao receber disponibilidade e afeto de seu entorno ajuda a plantar uma consciência e um espírito coletivo e consensual de respeito. Estas dimensões na prática exigem que as professoras se coloquem em um horizonte bem mais amplo e alargado, pois as suas ações no fazer-fazendo da docência afetam, de forma decisiva, a vida das crianças. Aponto aqui a instituição educativa como espaço de convivialidade, onde o mais importante é viver bem, isto a partir daquilo que é entendido como educacional-pedagógico e que ganha marcas específicas na educação infantil.⁹⁸

Sabemos que existem diferentes maneiras das professoras fugirem e negarem as reais necessidades das crianças, o momento do sono é uma realidade nas instituições educativas e, o ter que ficar deitado de olhos fechados e com o corpo inerte durante um longo tempo é algo que frequentemente acontece nas creches e pré-escolas de período integral e quem conhece essas instituições sabe disso. Percebi que querer pensar e agir cotidianamente de maneira atenta as minúcias da vida cotidiana é colocar-se no “fio da navalha” diante da cultura da instituição. Existem muitas formas de pensar e agir que prevalece de maneira impregnada no

⁹⁸Julie Delalande (2011), antropóloga francesa, descreve a escola como uma microssociedade, afirmando que nela as crianças devem encontrar o seu lugar para interagir sem apagar as suas heterogeneidades. A escola como microssociedade em seu projeto de educação deve compreender o ponto de vista dos seus ocupantes: as crianças. Na esteira da autora diria que trata-se de pensar as instituições educativas como espaço de vida coletiva, pois temos visto que para as crianças a escola é o lugar onde elas passam a maior parte de sua infância. Lugar onde constroem suas vidas de crianças.

exercício da docência da imensa maioria das professoras e o obrigar a dormir durante o descanso é uma dessas formas do fazer-fazendo a docência.

Observei que algumas professoras conseguiam estabelecer uma desobediência crítica (SANTOS, 2000) frente à cultura institucional impregnada nas ações das professoras na instituição educativa. O que possibilitava organizar as rotinas, por exemplo, o momento do sono de maneira diferente como mostrei anteriormente no excerto do fazer-fazendo a docência da professora Patrícia. Talvez o que tais professoras conseguiam fazer de diferente na docência esteja em conexão ao que Anthony Giddens (2000, p. 44) define “(...) a estrutura não deve ser concebida como uma barreira para à ação, mas sim como encontrando-se envolvida na sua produção”. As palavras do autor toma força significativa em todas as categorias que elegi para trazer as minúcias da vida cotidiana como base para o fazer-fazendo da docência, por isto evidenciei a singularidade da prática da professora Patrícia, tento ampliado o olhar e a análise para as professoras Ana e Noêmia, pelo fato de estarem em consonância com a mesma.

Dessa forma termino este capítulo ratificando a afirmação de Moysés Kuhlmann Jr. (1998), quando diz que “tudo, absolutamente tudo, o que as crianças vivenciam na creche e pré-escola é educacional”, precisando este educacional ser referenciado pedagogicamente e ser pautado no respeito à complexidade de viver uma vida coletiva com crianças bem pequenas e pequenas.

7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tarefa penosa é esta, a de tentar fazer um balanço, uma síntese, uma conclusão, por provisória ou parcial que seja, de um itinerário de investigação onde predominaram múltiplas vias de abordagens, sobre múltiplos itinerários [da docência], alguns deles descontínuos, sinuosos, fragmentados, imprevisíveis. (JOSÉ MACHADO PAIS, 2003, p. 377).

Ao chegar ao final desta etapa, pelas limitações do momento, talvez não se tenha muito a acrescentar ao que já foi dito. No entanto, gostaria aqui de “amarrar” pontos importantes que, se não foram aprofundados ao longo do desenvolvimento deste trabalho, pelo menos a eles foi feita referência, com possibilidade de retomá-los por mim ou por outros em ocasião propícia.

Entendo que, apesar do caráter insipiente e não conclusivo das ideias aqui expostas e discutidas, a importância de retomá-las está na possibilidade de acrescentar alguns elementos ao debate hoje em curso na área da educação infantil, que possam contribuir para a consolidação de uma Pedagogia da Infância que problematize o exercício da docência no seu fazer-fazendo diário com as crianças bem pequenas e pequenas.

Na trajetória da pesquisa fui me confrontando com muitos dados empíricos constantes dos registros escritos com base na observação com participação, dos registros das narrativas orais e das reflexões da professora Patrícia, foco da pesquisa, por meio das narrativas escritas. De todo o material compilado, percebi que tecer análises em torno do fazer-fazendo da docência no decurso da vida cotidiana é um tanto complexo. Tal complexidade suscitou inquietações e questionamentos relacionados ao que se vive cotidianamente no coletivo da instituição educativa. Nas categorias de análise apresento minhas construções com base em uma ideia de docência interligada à vida social no seu sentido mais amplo, com isso, me propus a pensar a prática da docência em seu processo de vida perpassando pelas ações das rotinas, com atenção às minúcias da vida cotidiana.

Uma docência que, atrelada às múltiplas situações da vida cotidiana, precisa se apoiar na ação reflexiva do fazer-fazendo das professoras.

Dessa forma, muitas são as questões que precisam ser problematizadas e que estão correlacionadas ao exercício da docência no seu percurso diário. Tomo como referência uma noção de vida cotidiana que é experienciada, vivida, pensada, feita, inventada e criada de forma heterogênea e singular. Considerei as situações da vida cotidiana uma chave de leitura para pensarmos sobre a especificidade da docência na educação infantil, especialmente quando chamo a atenção para as diferentes minúcias que revestem as ações das diferentes rotinas do dia a dia e que se fazem presentes no fazer-fazendo das professoras.

Com esse propósito, pretendo sustentar uma concepção de prática da docência que perpassa pelas ações mais comuns e repetitivas das rotinas. Tal ideia possibilita dar visibilidade às atividades, por exemplo, de comer, lavar, se arrumar, acalantar, proteger, alimentar, trocar, dormir e etc.. Estas passam a ser ações que precisam de intencionalidades, ou seja, de uma intervenção significativa das professoras no seu pensar e agir cotidianos. No entanto, observei que esses afazeres não ganham a mesma relevância que os considerados de caráter pedagógico. Isso me levou a propor, neste estudo, que tais momentos sejam vistos como parte constitutiva do fazer-fazendo das professoras, para estruturar a docência com base nas situações da vida cotidiana.

Evidenciei também que as minúcias, entendidas pela professora Patrícia e suas parceiras como atividades educacional-pedagógicas relacionadas ao princípio de cuidado e educação - dimensões norteadoras da especificidade da docência na educação infantil -, ainda não são vistas como tal por grande parte das profissionais da instituição. Encontrei, na prática da referida professora, uma identidade profissional que se aproxima dos pressupostos da Pedagogia da Infância. Ao acompanhar seu fazer-fazendo na prática da docência, no seu espaço-tempo de trabalho com as crianças e outras profissionais, pude observar uma organização diária de sua sala de referência que em muito se diferenciava das práticas observadas no contexto educativo em estudo. Em outros termos, tornava-se evidente que a professora compreendia o significado e o sentido do seu trabalho no decurso das situações da vida cotidiana.

Desse modo, frequentes vezes vi essa professora desafiar os padrões tradicionais e as decisões enraizadas em uma cultura institucionalizada que desvaloriza as situações

rotineiras da docência, as quais expressam a dimensão relacional com a vida cotidiana, da qual ela emerge e na qual ela se realiza. Analisei, no decorrer do estudo, que a professora buscava construir e viver alternativas e estratégias de participação e negociação mais ativas, as quais eram compartilhadas com crianças e com algumas professoras no contexto coletivo da instituição. Tal evidência me fez ressaltar o valor da presença atuante das professoras no fazer-fazendo da docência no dia a dia. Esse aspecto torna-se ainda mais importante se pensarmos que à docência na educação infantil subjaz ainda uma forte representação social que as define tendo por referência o mundo assistencial e tutelar, em que o cuidado é visto como de menor valor.

A discussão da prática da professora foco da pesquisa me levou a afirmar que as situações vividas no cotidiano das instituições educativas representam um conjunto de atividades de conhecimento do mundo, experimentação, expressão, conhecimento de si mesmo e do outro e que precisam se entrelaçar na construção de uma atitude ética, respeitosa e generosa com a própria vida. Como apontei em toda a tese, situações de uma vida coletiva que precisam, acima de tudo, estar interligadas a propostas de educação intencionalmente pensadas e dirigidas pelas professoras para que sejam envolventes e ricas em experiências.

Em minha vida profissional, o que venho procurando fazer, tal como o atestam vários trabalhos publicados, é colaborar no intuito de trazer às professoras subsídios para que elas possam refletir de maneira crítica sobre os afazeres diários que circulam em sua prática educativa cotidiana. Afazeres que muitas vezes se *repetem de maneira igualzinha*, como afirmou uma professora e que representa a ideia da grande maioria delas, conforme me deixaram expresso. Afazeres que, dado o valor que lhes é atribuído, conforme atestei, merecem ser ressignificados, por meio de um olhar atento às diferentes minúcias da vida cotidiana. O ponto de vista que defendo é a necessidade de termos uma pedagogia, explicitarmos um modelo pedagógico, mesmo que este seja compreendido no plural: *Pedagogias*. Parece-me importante pensar: Qual pedagogia se está utilizando quando se pretende escapar das situações rotineiras da vida cotidiana, tal como evidenciei em diversas situações?

O esforço empreendido neste estudo centrou-se na argumentação da necessidade de olharmos sem demarcação de fronteiras ao que se considera ser de âmbito educacional-pedagógico na prática da docência. O desejo é tornar central o planejamento das ações de

rotina da vida cotidiana. A proposta que lanço é que o pedagógico seja educacional e que o educacional seja pedagógico, isso no exercício de uma docência comprometida com o fazer-fazendo das situações de rotina da vida cotidiana.

Em suma, a proposta lançada é fazer da prática da docência uma atividade mediadora e qualificada, que, ao se propor transformar as rotinas repetitivas em vida cotidiana, promova a ascensão dessa prática ao nível da prática educativa intencional e sistematizada por uma concepção produtiva de criança, infância, educação e educação infantil. Isso, antes que um privilégio, é (ou deve tornar-se) uma especificidade da Pedagogia da Infância e cuja importância não pode passar despercebida.

Assinalo ainda que a valorização, conforme defendo, daquilo que muitas vezes é considerado insignificante, secundário e trivial, torna-se vital para a qualidade da vida cotidiana em uma instituição de educação infantil. Portanto, a atenção da professora foco da pesquisa para as diferentes minúcias da vida cotidiana significou “*um modo de viver a vida de todos os dias*”. O que espero, ao término de mais uma etapa percorrida, é que a contribuição do trabalho dessa professora aqui analisado possa promover o reconhecimento e a valorização social do fazer-fazendo da docência na educação infantil, sem subestimar a importância da dimensão do cuidado nas ações diárias das professoras.

Ao finalizar, passo a palavra a Osvaldo Lenine que, com a música “Paciência”, revela, de forma poética, o universo da vida cotidiana dos tempos atuais. Destaco que desacelerar o compasso sempre igual e entediante das rotinas rotineiras e começar a prestar atenção às diferentes minúcias da vida cotidiana é como dizer: A vida é tão rara!

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
A vida não para...
Enquanto o tempo
Acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora

Vou na valsa
A vida é tão rara...
Enquanto todo mundo
Espera a cura do mal
E a loucura finge
Que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência...
O mundo vai girando
Cada vez mais veloz
A gente espera do mundo
E o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência...
Será que é tempo
Que lhe falta para perceber?
Será que temos esse tempo
Para perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara
Tão rara...
Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não para
A vida não para não...
Será que é tempo
Que lhe falta para perceber?
Será que temos esse tempo
Para perder?
E quem quer saber?

A vida é tão rara

Tão rara...

Mesmo quando tudo pede

Um pouco mais de calma

Até quando o corpo pede

Um pouco mais de alma

Eu sei, a vida não para

A vida não pára ...

A vida não pára...

8 – REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Práticas de Formação Continuada de Professores: O Seminário de Investigação-Formação como Lugar de Aprendizagem e de (Re)Invenção de Si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição e BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (orgs.) **Narrativas de Formação e Saberes Biográficos**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2007. 286f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Elementos mediadores e significados da Docência em Educação Infantil na Rede Municipal de ensino de Goiânia**. 2002. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

AMORIM, Kátia, ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1996.

ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola: revisitando teorias, descortinando práticas**. São Paulo: Pioneira Educação, 1996.

ARCE, Alessandra. **A Pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento da Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

ARCE, Alessandra. **Compre um Kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. São Paulo: Educação e Sociedade, n. 74, 2001.

ARCE, Alessandra. **Jardineira, Tia ou Professorinha: a realidade dos mitos**. 1997. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 1997.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP**. 2002. 239 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSC, 1992.

BARROS, Manoel. **Poemas Rupestres**. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de Educação Infantil? In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, A.; (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo para viver o cotidiano. **Revista Pátio**, Porto Alegre, RS, ano x, n. 32, p. 08-11, jul/set. 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Educação Infantil na Itália: quatro publicações da Editora Artes Médicas. **Revista da Faculdade de Educação/Unicamp**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 195-197, mar. 2002.

BARBOSA, Ivone Garcia, et al. **Políticas públicas para a Educação Infantil em Goiás: história, concepções, projetos e práticas**. Goiânia: UFG, 2003.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução e notas de Marcus Vinicius Mazzari. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2002. 173p.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlin. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**. São Paulo: Brasiliense, 2000, p. 71-142.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 114-119.

BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sári Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teorias e aos métodos**. Porto: Editora do Porto, 1994.

BONDIOLI, Anna. A regência do jogo social: as estratégias do envolvimento. In: BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna (Orgs.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 57-80.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Suzanna (Org.). **Manual de Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BUFALO, Joseane Maria Parice. **Creche lugar de criança, lugar de infância**: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas. 1997. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4ª ed. Organização do texto: Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proinfantil**: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <[www.http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=view7id=668](http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=view7id=668)>. Acesso em 24 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral de Política de Formação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – orientações gerais**. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <[www.http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf)>. Acesso em 24 de set. 2010.

BRASIL. **Projeto de Emenda Constitucional nº. 59/2009**. Congresso Nacional, 2009. Aprovada em 28 out. 2009. Disponível em: Sistema de Tramitação de Matérias – Senado Federal.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 15/5/2006. **Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº- 11.494, de 20 de Junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb**, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/>>. Acesso em: 29 fev. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial para formação de professores**. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: parâmetros em ação** – Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política de formação continuada**. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Política de Educação Infantil: proposta**. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1993.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Imprensa Nacional, 1991.

BRUNNER, Jerome. **The narrative construction of reality**. Critical Inquiry, v. 18, 1991. p. 01-21.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo da pedagogia. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Carolina Machado (Orgs.). **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**. Nova Metrópolis: Nova Harmonia, 2012. cap. 1, p. 11-20.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeitam os direitos fundamentais das crianças**. 6ª ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta Campos et al. A qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan/abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, São Paulo: Especial, 126-142, Ano XX, dez.1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 29 fev. 2011.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COED, 1995.

CAMPOS, Maria Malta. “Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil”. In: BRASIL, MEC/SEF/Coedi. **Por uma política de formação do profissional da educação infantil**. Brasília, 1994. 32-42 p.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Lenira. Educação Infantil: crescendo a aprendendo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 80, p. 11-20, fev. 1992.

CAMPOS, Maria Malta et al. Profissionais de Creche. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n. 9, p. 39-66, 1984.

CARVALHO, Marília. Ensino: uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 11, maio/ago. 1999.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?:** das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção de identidade das profissionais de Educação Infantil:** entre o feminino e o profissional. 1996. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CORREA, Bianca Cristina. Algumas considerações sobre a qualidade na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, v. 116, 2003. 85-112 p.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Tradução de Assunção Flores e Elodie Martins. Porto: Porto Editora, 2004. 269 p.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001. 352 p.

DAUSTER, Gunilla. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. In: GUSMÃO, Neusa (Org.). **Antropologia e educação: interfaces do ensino e da pesquisa**. São Paulo: Cadernos CEDES, n. 43, dez. 1989.

DELALANDE, Julie. As Crianças na Escola: pesquisas antropológicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; DIAS, Patrícia Prado (Orgs.). **Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância**. São Paulo: Autores Associados, 2011. 210 p.

DUARTE, Newton. **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997. 240 p.

FABRÉS, Montserrat. No dia a dia, nada é banal, nada é rotina. Revista Digital da Associação de Professores Rosa Sensat. Infância Latinoamericana Editorial. Barcelona, ES, n. 1, 52-62 p, Abril. 2011. Disponível em: http://www2.rosasensat.org/files/infancia_latinoamericana_1_portugues-2.pdf. Acesso em: Out. 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da educação infantil encontra-se com a arte? Small Size Paper. **Experiencing Art in Early Years: learning na development processes and artistic language**. Itália: Pendragon, 2010, p. 103-113.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. In: **Educação e Sociedade**, Campinas: vol. 26, n.92, p. 1013-1038, out. 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Editora Autores Associados, 1999. 112 p.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação Pré-Escolar e Cultura**. 2. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

FERNANDES, Susana Beatriz. “**Eu não te confesso, mas um dia você vai saber o que é uma escola**”: escolarização, infância e experiência. 2010. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, RS, 2009.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Portugal: ASA, 2004. cap. 3, p. 55 -104.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **A Gente Aqui o que Gosta mais é de Brincar com os Outros Meninos:** as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância. 2002. f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Universidade do Porto Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, PT, 2002.

FONSECA, Claudia. Quando a cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 10, 1999.

FORTUNATI, Aldo. **A Educação Infantil como projeto de comunidade:** a experiência de São Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras:** seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Dualidade da Estrutura:** agencia e estrutura. Porto: Celta, 2000.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

GODENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar:** como fazer a pesquisa qualitativa em ciências sociais. São Paulo, vol. 26, n. 01, p. 99-117, jan./jun. 2003.

GOMES, Marineide de Oliveira. **A formação de professores na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2009.

GHEDINI, Patrizia. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (Org.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte.** São Paulo: Cortez, 1994. p. 189-209.

GRAUE, Elizabeth M.; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. 313 p.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública da cidade do Rio de Janeiro:** técnicas corporais, responsividade e cuidado. 2008. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2008.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad:** cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1998.

HADDAD, Lenira. Políticas Integradas de Educação e Cuidado Infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 519-546, set/dez. 2006.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas e práticas de governo. In: FIDALGO, Fernando et al. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. São Paulo: Papirus, 2009.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões**. São Paulo: Boitempo, 2009. 304p.

KISHIMOTO, Tizuko. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n.68, p. 61-79. 1995.

KISHIMOTO, Tizuko. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KULMANN JR., Moysés. A Educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. v. 2, p. 68-77.

KULMANN JR., Moysés. A Educação Infantil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 182-194.

KULMANN JR., Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart, PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Editoras Autores Associados, 1999. cap. 3, p. 112.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pedagogia e rotinas no Jardim de Infância. In: KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUENZER, Acacia Z.; CALDAS, Andrea. Trabalho Docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando et al. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. São Paulo: Papirus, 2009. cap. 1, p. 19-48.

KUNZER, Acacia Z.; “Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores(as) e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho”. **Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 2, n. 1, p. 107-119, mar. 2004.

KUNZER, Acacia Z.; “Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho”. In: LOMBARDI, J. C. et al. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

KRAMER, Sônia (Org.) **Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2006.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: LUIZ, Cavalieri Bazilio; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia. O papel social da pré escola pública: contribuições para um debate. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 117-132.

KRAMER, Sônia. O papel social da pré escola – 1985. In: ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 20-27.

KRAMER, Sônia. **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural: as molas da ação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

LIMA, Graziela Escandiel. **Cotidiano e Trabalho Pedagógico na Educação de Crianças Pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos**. 2010. 308f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

MALINOWSKI, Bronislaw. **A vida sexual dos selvagens**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

MACHADO, Maria Lúcia. **Formação Profissional para Educação Infantil: subsídios para a idealização e implementação de projetos**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1998.

MACHADO, Maria Lúcia. **Pré-escola não é escola: a busca de um caminho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- MARANHÃO, Damaris. **O cuidado como elo entre saúde e educação.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 111, p. 115-133, dez. 2000.
- MARTINS FILHO, Altino José, PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 210.
- MARTINS FILHO, Altino José. **Jeitos de ser criança:** pesquisas com crianças nos trabalhos apresentados na ANPED de (1999-2009). 32ª. Reunião Anual da ANPED. Minas Gerais, out. 2010.
- MARTINS FILHO, Altino José. et al. **Infância plural:** crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006, 160p.
- MARTINS FILHO, Altino José. **Crianças e adultos na creche:** marcas de uma relação. 2005. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005.
- MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito:** temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005, 160p.
- MARTINS FILHO, Altino José. A vez e a voz das crianças: uma reflexão sobre as produções culturais na infância. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, MG, n.61, p.35-45, jan./fev.2005.
- MEAD, Margareth. Primeiras influências que moldam a personalidade Arapesh. In: **Sexo e temperamento.** 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 63-79.
- MONTENEGRO, Thereza. O cuidado e a formação moral na Educação Infantil. São Paulo: Educ/FAPESP, 2001.
- NASCIMENTO, Anelise et al. **Nos relatos de professores, conquistas e ambigüidades da Educação Infantil.** Rio de Janeiro: Educação, n. 62, set. 2002.
- NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e ação pedagógica.** Lisboa: Educar, 2002.
- NÓVOA, Antônio. **Profissão de Professor.** 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999. 191 p.
- NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Tradução de Graça Cunha et al. 3ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. 158 p.
- NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores.** Lisboa: Porto Editora, 1991.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia et al. **Pedagogia(s) da Infância:** dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia Almeida (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 133-168.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga. 1998.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do Cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ONGARI, Barbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez Editora, 2003, 172p.

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIS, José Machado. **Sociologia da Vida Cotidiana: teoria, métodos e estudos de caso**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002. 284 p.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Editora Ática, 2007, 120p.

PENIN, Sônia, et al. **Profissão Docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. Tradução de Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal, Centro de estudos da criança: Editora Bezerra, 1997.

PRADO, Patrícia Dias. “Agora ele é meu amigo”: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2011. cap. 5, p. 107-128.

PRADO, Patrícia Dias. **Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil**. 2006. f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2006.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito F.; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados, 2002. p. 93-111.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e cultura infantil em creche:** um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola:** uma relação marcada por preconceitos. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2000.

RAMOS, Kátia Regina A. da S. **Um estudo sobre a interferência da rotina da educação infantil no processo de construção da noção operatória de tempo subjetivo pela criança.** 1998. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RG, 1998.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Diretrizes Educacionais – Pedagógicas para a Educação Infantil.** Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda, Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2012, 264 p.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n.16, 2002.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999, 290p.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918- 1925). **Revista Pro-Posições,** v. 16, n. 3, set./dez. 2003.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão:** veredas. 19ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M. C. de. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 49-86.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa,** n. 15, p. 25-63, mar. 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação,** n. 16, p. 19-26, jan./abr. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do Profissional de Educação Infantil Através de Cursos Supletivos. In: BRASIL/MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Brasília, 1994, p. 51-63.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher: um balanço parcial da bibliografia. In: COSTA, Albertina; BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. **Cadernos de Pesquisa**, n. 56, p. 73-81, fev. 1986.

ROSEMBERG, Fúlvia et al. Trabalhando com pajens. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 71-86, maio 1984.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, Boaventura Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: MENESES, Maria Paula, (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina/CES, 2009.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. 15 ed. Porto: Afrontamentos, 2007.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura Sousa (Orgs.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura Sousa. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 5-23, Jul/Dez. 2003.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. 14ª ed. Porto: Afrontamento, 2003. 59 p.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A Globalização e as Ciências sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Reinventar a democracia**. 1ª ed. Lisboa: Gradiva, 1998. 75 p.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Introdução a uma Ciência Pós Moderna**. Porto: Edições Afrontamento, 1989. 199 p.

SANTOS, Boaventura Sousa. **O discurso e o poder**: ensaio sobre a sociologia da retórica jurídica. Coimbra, 1980. 117 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir, et al. **Etinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-179.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A globalização e a infância: impactos da condição social e na escolaridade**. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo (Orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antônio. **“Os professores e sua formação”**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPAGGIARI, Sergio. A parceria da comunidade professor na administração das escolas. In: EDWARDS, Carolyn, et al. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 105-112.

SPAGGIARI, Sergio. Considerações críticas e experiências de gestão social. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: de zero à três anos. Uma abordagem reflexiva**. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 77-87.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de Gênero e trabalho Docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. 273f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005.

SAYÃO, Deborah. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. In: **RBCE**, São Paulo: jan. 2002. p. 55-68.

SAYÃO, Deborah. **Corpo e movimento, adultos e crianças: experiências e desafios**. Caderno de Educação Infantil. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2001. p. 75-81.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TOMÁS, Catarina. **Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança**. Portugal: Edições Afrontamentos, 2011. 227p.

TORRIGLIA, P.; MORAES, M. C. M. Sentimentos dos ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. (Orgs.). **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

THOMAS, Carol. **De-constructing concepts of care**. *Sociology*, v. 27, n. 4, p. 649-669, nov. 1993.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de Bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. 2004. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2004.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Afrontamento, 1986, 101-128 p.

VASCONCELOS, Teresa Maria Sena de. **Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana**. Tradução: Ana Maria Chaves. Portugal: Porto Editora – LDA, 1997. 272p.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação profissional da Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 28-39, mar. 1999.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 03-16, nov. 1988.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Creches no Brasil**: o mal desnecessário a lugar de compensar carências rumo a construção de um projeto educativo. 1986. 347 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1986.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas**. Madrid: Centro de Publicações Del MEC y Visor Distribuciones, vol. III, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro**: La etnografia em La investigación educativa. Buenos Aires: Paidós, 1986.

9 – ANEXOS