



Campus 
AGRESTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO**

SILVÉRIA NASCIMENTO FERREIRA

**UM DESCONHECIDO A PORTA: OS DISCURSOS DAS
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O SER,
O SABER E O FAZER DOCENTE**

CARUARU

2015

SILVÉRIA NASCIMENTO FERREIRA

**UM DESCONHECIDO A PORTA: OS DISCURSOS DAS
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O SER, O
SABER E O FAZER DOCENTE**

Dissertação apresentada como requisito complementar para a obtenção do grau de Mestre em Educação Contemporânea, dentro da linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste.

Orientadora: Prof^a. Dra. Conceição Gislane Nóbrega de Lima Salles.

**CARUARU
2015**

Catálogo na fonte:
Bibliotecária - Simone Xavier CRB/4-1242

F383d Ferreira, Silvéria Nascimento.
Um desconhecido a porta: os discursos das professoras da educação infantil sobre o ser, o saber e o fazer docente. / Silvéria Nascimento Ferreira. - 2015.
189f. il. ; 30 cm.

Orientadora: Conceição Gislane Nóbrega de Lima Salles
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2015.
Inclui referências bibliográficas

1. Saberes docentes. 2. Prática pedagógica. 3. Identidade - docentes. 4. Professoras. I. Salles, Conceição Gislane Nóbrega de Lima (Orientadora). II. Título

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2015-298)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO**

A Comissão Examinadora da Defesa da Dissertação de Mestrado intitulada:

**“UM DESCONHECIDO A PORTA: OS DISCURSOS DAS PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O SER, O SABER E O FAZER DOCENTE”**

Defendida por:

Silvéria Nascimento Ferreira

Considera a candidata **APROVADA**

Caruaru, 10 de Dezembro de 2015.

Conceição Gislane Nóbrega de Lima Salles (UFPE-PPGEduC)
(Presidenta/orientadora)

Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (UFPE-PPGEduC)
(Examinadora interna)

Patrícia Maria Uchoa Simões (FUNDAJ – Departamento de Educação)
(Examinadora Externa)

Dedico a Deus, meu Pai e Amigo, com quem compartilho toda minha vida, em especial minhas noites, em que ao Seu colo me ponho e adormeço.

AGRADECIMENTOS

Para realizar meus agradecimentos pegarei carona no texto escrito pelo professor Luiz Jean Lauand – USP, para a revista de Língua Portuguesa, editora Segmento, em que fala sobre o Tratado de gratidão de São Tomás de Aquino.

Tomás ensina, em seu Tratado de Gratidão, que a gratidão existe em três níveis: o nível mais superficial, o nível intermediário e o nível mais profundo. *O primeiro consiste em reconhecer o benefício recebido, obter uma graça, aceitar um favor.* Sendo o nível mais superficial é o nível do reconhecimento, do reconhecimento intelectual, um nível cognitivo do reconhecimento. *O segundo consiste em louvar e dar graças àquele que nos deu algo gratuito, em troca de nada.* Tratando-se do nível do agradecimento do dar graças a alguém por aquilo que esse alguém fez por nós. *O terceiro [...] é a retribuição, de acordo com suas potencialidades, segundo as circunstâncias mais oportunas de tempo e lugar.* É o nível mais profundo do agradecimento: nível dos vínculos, nível do sentirmos vinculados e comprometidos com essas pessoas.

Assim, Lauand diz que *cada língua expressa a gratidão em níveis diferentes.* O inglês “to thank” e o alemão “zu danken” tomam a gratidão no primeiro nível, em que se agradece no de maneira mais superficial, quando se diz: estamos a agradecer no plano intelectual. A maior parte das línguas europeias, como em francês “merci” ou em italiano “grazie”, ou ainda em espanhol “gracias” agradece no nível intermediário, no sentido de dar uma graça, eu dou-lhe uma mercê, ou seja, estou-lhe grato por aquilo que me trouxe, por aquilo que me deu, ou em italiano: dou-lhe uma graça por aquilo que me deu e é nesse sentido que lhe agradeço, é nesse sentido que eu lhe estou grato. *Já a formulação portuguesa [...] é a única a situar-se, claramente no nível três, o mais profundo da gratidão: o do vínculo, o do dever de retribuir.* Nele eu digo “obrigada” e obrigada quer dizer isso mesmo: fico-vos obrigada! Fico obrigada perante vós, fico vinculada perante vós, fico-vos comprometida perante vós, a retribuir dentro das minhas possibilidades. É nesse sentido que eu vos digo muito obrigada!

Obrigada a meu pai João, a minha mãe Edileuza, por aguentarem sem muitas queixas os momentos de isolamento e poucos diálogos, por não medirem esforços

para que eu pudesse desbravar por caminhos ainda não conhecidos a nós, distantes geograficamente, cheios de tudo que tínhamos medo, ainda sem nem saber. Ao meu irmão Sandreanio pelo reforço positivo rsrsrs (o computador era para ter durado o curso todo, chegou nem no 2º ano!) e pelas vezes, em que de madrugada, às 4 horas da manhã, ia me buscar na rodoviária de Palmeira dos Índios-AI, devido eu precisar chegar às 7 horas na escola em que trabalho, a minha irmã Siliane pelas ligações preocupadas e despreocupadas de fins de semana e pela raiva que me fez por repetidas vezes versar que eu não tinha vida social... Te amo mesmo assim!

Ao meu Miel, meu “zabuzo”, amigo e namorado, que encontrei por esses caminhos de idas e vindas a Secretaria do mestrado. Deus cronometrou tudo certinho, fez-me vir de tão longe para me presentear com o melhor! Obrigada pela paciência, companheirismo, dedicação, desvios de tensões rsrs, pelos choques de realidade. Por todo o bem que me faz...

Dizem que para onde vamos, levamos o nosso mundo. Penso que isso é verdade! Vir para um lugar que eu não conhecia, para estar com pessoas desconhecidas, exigiu coragem que aprendi vendo os meus... As amigas queridas Lucemília, Elaine e kelminha, que não me deixaram sentir o peso do que é se está distante, o meu mais profundo carinho. Lucemília além de amiga, enquanto diretora da escola em que eu trabalho, soube entender as minhas necessidades de querer saber mais como profissional, permitindo e respeitando minhas ausências. Sendo minhas mãos e pés à distância!

As minhas amigas-irmãs Kênia e Mirilane, que me substituíram em alguns momentos em meu trabalho, enquanto eu me ausentava para o mestrado. Eu não sei o que teria feito sem vocês...

A coordenadora do Núcleo de Apoio à Saúde da família de Santana do Ipanema/AI, Fabiana Xavier, pela compreensão em deixar-me ausentar do trabalho nesse processo de escrita, e aos demais companheiros de equipe (Adriane, Alberto, Vanessa e Ams), pelo apoio e companheirismo.

A minha amável orientadora e “PROF.” Conceição, rsrs. Que soube acalmar-me nos momentos aflitivos e, me angustiar, quando eu caminhava na calmaria, “relação de amor e ódio”! rsrs. Brincadeiras a parte, obrigada professora! Por cada orientação sobre a pesquisa e a vida, por cada noite mal dormida na leitura dos textos, por respeitar os meus tempos e espaços.

Aos colegas da turma do Mestrado em Educação Contemporânea UFPE/CAA (Angélica, Filipe, Jéssica, John, Joseildo, Simone, Penha, Maísa, Luciano), que souberam me acolher nas minhas diferenças. Taiza e a Manu, em especial, pois construímos uma amizade madura, que se soube ser falas e silêncios.

Aos professores Alexsandro da Silva e Carla Aciole, pelas importantes contribuições no momento da qualificação do projeto de dissertação.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Centro Acadêmico do Agreste, pelos inúmeros saberes partilhados, especialmente aos professores Jamerson Silva e Allene Lage por, com o exemplo, me ensinarem a ser coerente em minha prática, por me inspirarem a ser uma profissional “humana” e a persistir nos meus em meus objetivos.

Aos profissionais da secretaria do PPGEDUC, em especial a Socorro, que de maneira atenciosa e prestativa estavam sempre me orientando nas situações burocráticas do mestrado.

As professoras da educação infantil do município de Major Isidoro/Al, por aceitarem serem minhas parceiras e confiarem credibilidade a essa pesquisa.

RESUMO

Assistimos com veemência, um reforço discursivo vindo, principalmente de documentos oficiais e pesquisas que configuram novas dimensões sobre o que caracteriza o ser professora na educação infantil, assim como ela deve proceder junto aos seus saberes em seu fazer pedagógico. É comum evidenciarmos discursos sociais que atribuem a essa professora certo despreparo para exercer a função de docência, atenuando a imagem da profissão docente nesse nível de ensino a uma ocupação fácil, exercida mais por amor, do que por saberes e fazeres profissionais. Diante disso, inquietamos-nos saber o que o discurso docente enuncia sobre essas questões. Portanto, foi com base nessas premissas que realizamos a pesquisa ora relatada, com o objetivo principal de apreender enunciados atribuídos pelo discurso docente ao que é ser professora na educação infantil e aos seus saberes e fazeres. Nosso estudo realizou-se no município de Major Isidoro – Al e contou com a participação de 10 professoras que atuam na educação infantil. Do ponto de vista teórico dialogamos com autores como Ostetto (2000), Roldão (2005), Tristão (2015), Dubar (2005), Oliveira-Formosinho (2008), Louro (1997), Kramer (2011). O percurso teórico-metodológico foi elaborado com base na abordagem qualitativa de pesquisa e aportes da análise de discurso (FISCHER, 2012). Essa perspectiva escolhida justifica por nos permitir o acesso ao discurso docente, identificando alguns caracterizadores do ser professora na educação infantil, assim como apreendendo elementos constitutivos dos seus saberes e fazeres, de modo que os enunciados atribuídos pelo discurso docente ao que é ser professora na educação infantil e ao seu saberes e fazeres sejam também apreendidos. Para isso, realizaram-se entrevistas semiestruturadas, que permitiram, por meio da análise enunciativa de seus discursos, apreender os enunciados que dizem sobre o ser e os saberes e fazeres da professora na educação infantil. A partir das práticas manifestas pelas professoras nas redes discursivas que atravessam nossa pesquisa, apreendemos no discurso docente dizeres sobre o ser, o saber e o fazer da professora que apontam para uma profissão marcada social, cultural e historicamente pela produção de discursos que suscitam feminilidade, vocacionalidade, afetividade ao ser professora, mobilizando e produzindo saberes e fazeres em sua prática pedagógica, mediante conhecimentos plurais, construindo-se como constituintes de elementos necessários a profissionalidade docente na EI. Nesse processo pudemos perceber que os discursos acerca do ser professora, saber e fazer são heterogêneos, reúne um conjunto de elementos diversos, que se aproxima de uma discursividade que aponta para a afirmação da profissionalidade. Nesse sentido, é possível evidenciar um movimento, sendo realizado pelas professoras, tanto da creche, quanto da pré-escola, em direção à profissionalização docente, sendo apresentados em seus discursos elementos vários desse processo, como o planejamento e a prática pedagógica.

Palavras-chave: Identidade profissional. Saberes-fazeres docente. Profissionalidade.

ABSTRACT

A discursive reinforcement from official documents and research that set new dimensions about what characterizes how the teachers in children education should behave, as well as they should proceed with to their knowledge in their pedagogical practice is watched with vehemence. It is common to identify social discourses that attributes to this professional an unpreparedness to exercise the teaching function, attenuating the image of the teaching profession in this level of education an easy occupation, exercised more by love than by knowledge and practices professional. Thus, restless us know what the teaching speech states on these issues. So, based on these assumptions this work aims to study, from the educational perspective, what is being a teacher in children education, its knowledge and practices. Our study was carried out in the town of Major Isidoro (Alagoas State, Brazil) and it was included the participation of 10 teachers who work in children education. From a theoretical point of view we dialogue with authors as Ostetto (2000), Roldão (2005), Tristão (2015), Dubar (2005), Oliveira-Formosinho (2008), Louro (1997) and Kramer (2011). The theoretical and methodological approach was based on qualitative research and contributions of discourse analysis. That perspective chosen is justified for allowing us access to educational discourse, identifying some characteristics of being a teacher in children education, as well as apprehending the constituent elements of their knowledge and practices, so that the enunciations assigned by the teacher speech to what is being a teacher in children education and their knowledge and practices are also seized. Thus, interviews were partially held, which allowed by means of the enunciation analysis of his discourses, to apprehend the speeches that say about being and the knowledge and practices of the teacher in children education. Starting from the practices expressed by teachers in the discursive networks that run through our research, we learned in teaching speech saying about being, knowing and doing the teacher pointing to a social. Labelled profession, culturally and historically for the production of speeches that give rise femininity, vocational nature, affectivity to being a teacher, mobilizing and producing knowledge and practices in their practice through plural knowledge, constructing themselves as constituent elements necessary for professional teaching in children education. In this process we realize that the speeches about being a teacher, knowing and doing, are heterogeneous, brings together a number of different elements, which sometimes approaches a discourse that points to the affirmation of professionalism. In this sense is possible to show a movement being carried out by the teachers, both day care, as literacy, toward teacher professionalization and presented their speeches in various elements of that process, such as planning and practice teaching.

Key words: professional identity. Knowledge-doings teaching. Professionalism.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mapa Representativo do Estado/Região – Campo de Pesquisa.....69

LISTA DE QUADROS

QUADRO Nº 1 - Levantamento de Trabalhos apresentados na ANPEd, GT – 07....	20
QUADRO Nº 2 - Redes discursivas dos sujeitos da enunciação.....	67
QUADRO Nº 3 - Levantamento profissional das professoras que atuam nas IEEI selecionadas e que participaram da entrevista.....	73
QUADRO Nº 4 – Estrutura as Rede Discursiva “O Ser Professora na Educação Infantil”.....	77
QUADRO Nº 5 – Rede Discursiva: O ser professora na EI – Enunciado 1: Entre o rosto e o espelho que o reflete.....	79
QUADRO Nº 6 – Rede Discursiva: O ser professora na EI – Enunciado 2 – As sutilezas do ser professora na EI.....	102
QUADRO Nº7 - Rede Discursiva: “O saber e o fazer da professora da educação infantil”.....	130
QUADRO Nº 8 – Prática docente – casos problematizadores.....	149
QUADRO Nº 9 – Prática docente: dos Enunciados e Saberes mobilizadores.....	150

LISTA DE ABREVIATURAS

AD- Análise de Discurso

Al – Alagoas

ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

CF – Constituição Federal Brasileira

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EI – Educação infantil

IEEI – Instituições Escolares de Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	O que dizem as vozes que tratam sobre o ser, o saber e o fazer da profissional de Educação Infantil?	19
2	EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PASSEIO PELAS DESCONTINUIDADES E AS REGULARIDADES QUE CONSTRUÍRAM O PANO DE FUNDO EM QUE A PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL SE ENCONTRA.....	24
2.1	Caminhos na direção da criação das Instituições infantis	25
2.1.1	A criação das Instituições escolares de Educação Infantil no Brasil	33
2.2	O Lugar Ocupado Pela Educação Infantil No Cenário Brasileiro	36
3	AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM MEIO ÀS INCERTEZAS DO SER, DO SABER E FAZER DOCENTE	40
3.1	Somos e/ou estamos professoras? Das facetas que nos engendram.....	41
3.2	As Questões das Relações de Gênero	44
3.3	Vocação ao Magistério	48
3.4	A profissionalização e a Formação Profissional Docente	51
3.5	Relação com a ideia de criança/infância	60
3.6	Docência, Educação e Experiência	61
4.	AS LENTES QUE NOS GUIAM: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.	64
4.1	Do cenário investigado: IEEI.....	68
4.2	Dos parceiros da pesquisa	71
5.	REDE DISCURSIVA: O SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	75
5.1	Entre o Rosto e o Espelho que o Reflete: a especificidade docente na EI – elementos intrínsecos a profissão	78
5.1.1	O espelho que reflete a imagem da professora: o ser criança.	81
5.1.2	A imagem refletida: o ser professora na concepção de espaço e tempo na educação infantil.....	93
5.2	As sutilezas do ser professora na Educação Infantil: das faces da docência	101
6	REDE DISCURSIVA: O SABER E O FAZER DA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	129
6.1	O dizer sobre o planejamento: enunciados atribuídos pelas professoras	130
6.2	Desvelando os saberes-fazeres das professoras na educação infantil..	146

6.3 Prática pedagógica: desdobramentos dos fazeres das professoras na EI na mobilização de saberes.....	149
6.3.1 Saber do exercício profissional	151
6.3.2 Saber baseado nas relações de poder	152
6.3.3 Saber lúdico.....	154
6.3.4 Saber emocional.....	156
6.3.5 Saber investigativo	158
6.3.6 Saber comunicar-se.....	159
6.4 Um olhar sobre a formação inicial: nas vozes das professoras	162
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
APÊNDICE A.....	

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa trata de uma temática significativa no que se refere ao campo da educação: o ser, o saber e o fazer da professora¹ na Educação Infantil (EI). Desse modo, o interesse pelo tema o ser, o saber e o fazer da professora de EI foi despertado durante minha formação, por meio de inquietações que estava construindo frente às leituras do campo da Educação voltada as crianças de 0 a 6 anos.

O estudo que nos propomos a realizar tem como desdobramentos as formações discursivas, que mediante sistema de dispersão compreende regularidades sobre nosso objeto de estudo e as enunciações sobre ele. Conforme Fischer (2012, p. 79), a formação discursiva funciona como “[...] uma ‘matriz de sentido’, e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias, ‘naturais’”.

Desta maneira, com o objetivo de compreender a professora da/na EI e o campo em que atua, aprofundamos nossos estudos sobre as formações que circulam nossa temática, sendo possível perceber regularidades e descontinuidades nos discursos que dizem sobre o ser, saber e fazer da professora na EI que integram diferentes tempos históricos e campos de saberes.

Como veremos, a forma como as instituições Escolares de Educação Infantil (IEEI) são pensadas hoje refletem as diferentes maneiras em que o pensamento era elaborado em outras épocas. Segundo Oliveira (2008, p.80), “Até o século XIX não existia o que hoje denominamos educação infantil”. Na realidade brasileira foi somente com a expansão do trabalho feminino, a expansão do ensino e o desenvolvimento social que a Educação Infantil se viabiliza, contribuindo para o reconhecimento de si, enquanto direito (OLIVEIRA, 2008).

Outra forma de pensar as IEEI diz sobre a maneira como o feminino ocupou-se desse espaço. Convocadas a se doarem por o bem comum da nação, em um campo da educação desvalorizado econômica e socialmente, desenvolvendo um

¹ Utilizaremos nesse trabalho o termo “professor” sempre flexionado em sua forma feminina, por compreendermos que na modalidade de Educação Infantil há a predominância, quase que exclusivamente, do sexo feminino na função do ensino, não fazendo sentido fazermos o contrário do já enunciado.

trabalho que tendia a filantropia devido suas condições precárias e baixa remuneração, as mulheres foram chamadas a ocupar a função de professora no ensino da EI. Retratadas por meio das práticas discursivas como aquelas que possuíam o dom de ensinar, as mulheres vão realizar a docência na condição de vocacionadas, de quem haviam sido inspiradas para Deus para cuidar da educação das crianças.

Hoje, por sua vez, assistimos um reforço discursivo vindo principalmente de documentos oficiais e pesquisas que configuram novas dimensões sobre o que caracteriza o ser professora, assim como ela deve proceder junto aos seus saberes em seu fazer pedagógico. Esse reforço discursivo é perpassado por todas as mudanças ocorridas no final do século XX, principalmente as que dizem respeito às políticas de regulação e reestruturação educativa, em que a professora passa ser concebida como sujeito descaracterizado, sendo preciso, no que se refere ao seu trabalho “[...] considerar quem é, afinal, o sujeito docente que desempenha suas funções na escola [...]” (HYPOLITO, 2013, p. 258).

Nesse sentido, pensamos que o modo de ser, saber e fazer da professora não está estabelecido, pois se por um lado existe um conjunto de técnicas e regras que norteiam e organizam o trabalho docente, como o planejamento pedagógico e os dispostos nos documentos oficiais (LDB, DCNEI, entre outros), por outro, existe uma dimensão subjetiva do trabalho que não pressupõe regras, sendo construídas no cotidiano.

Levando em consideração essas questões que acompanham as condições históricas e os espaços temporais de consolidação do campo da EI e como a profissão da professora foi menosprezada, bem como ela vem sendo concebida, compartilhamos o pensamento de Arroyo (2011, p. 32) quando nos diz que “[...] O reconhecimento social desses profissionais acompanha o reconhecimento social do campo em que trabalham dos sujeitos com que trabalham, ou dos valores a que sua ação se vincula”. Logo, temos a impressão que, a ótica da (in)visibilidade com que as crianças foram acometidas ao longo do processo histórico tiveram reflexo direto na forma que essas profissionais, que diretamente estão ligadas a elas, eram e são vistas na sociedade.

Essa (in)visibilidade, cuja origem tem também elementos que aparecem no atendimento a um público que ao longo da história se denomina invisível, marginalizada, sem mundo próprio, revela a fragilidade que a profissional parece

sentir ao se constituir professora da EI, bem como atenua questões que colocam em pauta e em dúvida o saber e o fazer dessa profissional.

A esse respeito, Roldão (2005, p. 124) nos diz que configura no senso comum o conceito generalizado sobre “[...] a ideia de que ser professor é relativamente fácil”. Nesse sentido, especificamente na educação infantil, os saberes e fazeres das professoras são vistos de duas formas: ou arraigados à cultura do cuidado, em que este assume a função assistencialista e higienista sem mencionar ou considerar sua dimensão pedagógica e profissional ou a concepção de que a professora é instrumentista.

Esse modo de pensar fragiliza a afirmação da profissionalidade docente, porque coloca a professora em um lugar em que outras pessoas poderiam estar desconsiderando que seus saberes e fazeres são profissionais.

Sobre isso, Balzano (2007, p.16-17) nos afirma que os docentes “Seguem sendo pensados e pensando-se como executores de currículos e de reformas; atores para desempenhar um papel predeterminado, escrito por outros; capacitados para a implementação e não para a geração de conhecimentos”. Dessa maneira, a professora é vista, no contexto social, como ser que não cria, não constrói, não reelabora, logo, não está autorizada a ocupar o território da profissionalização. Consequentemente, o seu ser, saber e fazer não configura valorização.

Então, mesmo a professora tendo como parceira de atividade a criança, que por muito tempo na história foi invisibilizada, e carregar em si uma multiplicidade de traços que a descaracteriza enquanto profissional, ela parece vir buscando construir espaços por meio de sua prática docente, que contribuam para a consolidação de quem é e do seu saber e fazer junto ao processo educativo da criança.

Como se sabe, somente muito recentemente, mais precisamente na década de 90, a EI foi regulamentada e reconhecida no Brasil como primeira etapa da Educação Básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), embora que, em diversos lugares esta promulgação não tenha sido garantia de um olhar atencioso voltado aos pequenos cidadãos. Nota-se, que em diversos municípios brasileiros a criança ainda tem sido privada de uma educação capaz de possibilitar seu desenvolvimento pleno, seja pela falta de investimentos no campo, seja pela falta de “[...] diálogo entre os discursos e as práticas profissionais” (ANDRADE, 2010, p. 27).

De todos os modos, nós não podemos negar que o reconhecimento da EI como primeira etapa da Educação Básica teve reflexo na concepção sobre a profissionalização da professora que atua nesse nível de ensino, pois, mesmo com sua estrutura e fundamentos fragilizados, a profissão de professor requer para si um olhar particular que seja atento as suas especificidades.

Essa realidade se insere na questão da profissionalização da professora e nos ajuda a pensar sua formação profissional e a construção de sua identidade. “A identidade profissional do professor tem sido referida predominantemente à maneira como a profissão docente é representada, construída e mantida socialmente” (GUIMARÃES, 2006, p. 42).

A professora em seu processo de construção de si mesmo, enquanto profissional, vai experienciando cotidianamente diferentes saberes que possibilitam a ela algum conhecimento novo. Nesse sentido, as práticas pedagógicas na qual se insere a prática docente estão alicerçadas em vivências e concepções sobre a criança e a infância, pertencentes aos diferentes tempos e espaços sociais, o que desencadeia a discursividade, que pelo rompimento com modelos que se originam em práticas assistencialistas e/ou na educação compensatória revelam a clara necessidade de um arcabouço teórico-prático que reconheça a criança, enquanto sujeito de direitos e em desenvolvimento, possibilitando a quebra de paradigmas construídos acerca dos saberes e fazeres que não reconheça as especificidades que são necessárias à profissional docente para lidar com processo educativo.

Então, essas práticas assistencialistas e/ou a educação compensatória protagonizaram por considerável tempo práticas, que não contemplavam as especificidades infantis, logo, constituíram um conjunto de saberes, pensares e fazeres “pedagógicos” limitados ao ensino que ora configurava-se como higienista e compensatório, ora configurava-se como moralizante e que não apreciavam a integralidade da criança, ou seja, as muitas dimensões afetiva, sexual, pedagógica, cultural, entre outras que dizem sobre sua formação.

Hoje, é possível perceber formações discursivas tanto no campo de saberes pedagógicos, quanto em outros que assim como Monarcha (2001) pensam a infância como sendo múltiplas, heterogêneas, concebendo a criança como sujeito social, que aprende de maneiras várias por meio das relações e interações, que imita, reelabora e constrói seus conhecimentos, no caso dos espaços educacionais, consigo mesmo, junto aos pares e a professora, que assume o papel de mediadora

entre a criança e os saberes, possibilitando e favorecendo as aprendizagens em suas dimensões variadas. Desse modo, embora hoje o modo de ser, saber e fazer da professora não esteja estabelecido, ele assume direcionamentos outros.

Nesse sentido, quando falamos da profissional da EI vem-nos ao pensamento inúmeras concepções e práticas discursivas, que nos apontam a existência de um ser ainda desconhecido, do qual por meio de nossos estudos não temos a intenção de formular verdades absolutas, mas nos interessa em apreender, mesmo tendo a noção de provisoriedade de nossa pesquisa, quais os enunciados atribuídos pelo discurso docente ao seu ser, saber e fazer da professora na educação infantil, especificamente, como a profissão docente comparece nos seus discursos.

Em vista disso, a pesquisa que realizamos identificou alguns caracterizadores do ser professora na EI, assim como apreendeu elementos constitutivos do saber e do fazer docente nesse nível de ensino.

Para isso, organizamo-la da seguinte maneira: Na introdução buscamos explicitar nosso objeto de estudo, justificando-o, problematizando-o e contextualizando-o frente ao que hoje tem sido tecido sobre, apreendendo práticas discursivas que tem sido construída sobre esse ser, o saber e o fazer da profissional da EI, utilizando como base os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

No primeiro capítulo “Educação infantil: Um passeio pelas descontinuidades e as regularidades que construíram o pano de fundo em que a professora da Educação Infantil se encontra” desenhemos o cenário sobre o lugar ocupado pelas IEEI hoje no Brasil, assim como abordamos os caminhos trilhados na direção da criação dessas instituições. Com isso objetivamos apreender o lugar de onde as participantes de nossa pesquisa falam.

O segundo capítulo “As profissionais da educação infantil: em meio às incertezas do ser, do saber e fazer docente” trata da delicada questão de traçar considerações acerca do conjunto de facetas que engendram o tornar-se professora, discutindo sobre a identidade docente, as concepções sobre a criança/infância, as questões das relações de gênero, a vocação, a formação e a profissionalização.

No terceiro capítulo “As lentes que nos guiam: percurso teórico-metodológico” apresentaremos o caminho trilhado para a/na realização da pesquisa, abordando em um primeiro momento os conceitos e princípios que norteiam nossa ótica e que

fundamentam a análise e discussão dos resultados e, em um segundo, discorreremos sobre o campo de estudo e os sujeitos de nossa pesquisa.

O quarto capítulo, “Rede Discursiva: O ser professora na educação infantil” trata-se dos resultados da análise e tem como foco alguns caracterizadores do ser professor na EI que emergiram dos enunciados atribuídos pelo discurso docente ao que é ser professora nesse nível de ensino.

No quinto capítulo “Rede Discursiva: O saber e o fazer docente na educação infantil” também referente aos resultados da análise que trata sobre os enunciados atribuídos pelo discurso docente ao saber e fazer da professora da EI. Nele discutiremos sobre alguns elementos constitutivos do saber e do fazer docente na educação infantil, como o planejamento pedagógico, a formação, entre outros.

Por último as considerações finais que traz reflexões sobre a pesquisa realizada e os resultados encontrados.

1.1 O que dizem as vozes que tratam sobre o ser, o saber e o fazer da profissional de Educação Infantil?

Diante desse contexto, procuramos caminhar em direção de decifrar os rumos das práticas discursivas que tem sido construída sobre esse ser e saber/fazer do profissional de EI.

Utilizando como base os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do Grupo de Trabalho de Educação de crianças de 0 a 6 anos (GT - 07), fundamentalmente na temporalidade dos últimos 10 anos, ou seja, entre 2003 a 2013, por presumir que, essa seja o necessário para mostrar um panorama da produção de pesquisas que aludem ao campo da educação infantil e que fazem aproximações na direção da problemática que constituem essa pesquisa. O objetivo é perceber as práticas discursivas de outros pesquisadores acerca de estudos que aludam para o ser e saber/fazer do professor da educação infantil.

Após percorrermos os trabalhos apresentados na ANPEd, pelo GT – 07, constatamos existir uma vasta produção de pesquisas que aludem para a discussão ampla e diversificada de temáticas que se interligam as interfaces do mundo infantil.

Essas pesquisas englobando temáticas que aludem para diferentes preocupações que foram tomando conta do espaço acadêmico-científico com relação à realidade posta nos campos referentes a Educação Infantil. No quadro abaixo, explicitar-se-á as principais preocupações que aparecem com maior ênfase no período entre 2003 a 2013:

QUADRO Nº1 – Levantamento de Trabalhos apresentados na ANPEd, GT – 07.

REUNIÃO	DATA	PRINCIPAIS PREOCUPAÇÕES	TRABALHOS DESENVOLVIDOS
27ª reunião – Caxambu/MG	21 a 29 nov. 2004	Parece-nos que há uma preocupação de investigar como estão sendo compreendida a infância, assim como a educação escolar voltada as crianças.	Sobre creche, políticas públicas, gênero, criança, identidade, família e rotina escolar.
28ª reunião – Caxambu/MG	16 a 19 out. 2005	Chama-se atenção para a prática pedagógica presente nas instituições de educação infantis e que, a partir dela, temáticas são abordadas, como mídia, corpo, infância.	Sobre criança, cuidar e educar, políticas públicas, letramento, cultura, gênero, saberes, gestão e Educação Infantil.
29ª reunião – Caxambu/MG	15 a 18 out. 2006	Interessante observar que a creche começa a ser estudada com mais intensidade, compreendendo-se que a organização dos tempos e espaços é importante para o processo educativo, assim como a discussão sobre territorialidade.	Sobre imagens, território, Índice de desenvolvimento infantil, formação profissional, cuidar e educar, espaços, Educação Infantil, ludicidade, gestão, criança, relação adulto-criança, creche e políticas públicas.
30ª reunião – Caxambu/MG	7 a 10 out. 2007	Chamamo-nos atenção a preocupação referente ao atendimento das crianças (garantia do direito a escola), assim como a questão da afetividade nas relações interpessoais que ocorrem dentro do espaço escolar.	Sobre matrícula, infância, identidade, cuidar e educar, alimentação, criança, relação adulto-criança, afetividade, Educação Infantil e bebê.
31ª reunião – Caxambu/MG	19 a 22 out. 2008	Chamamo-nos atenção o termo profissional para tratar das professoras que lidam com a Educação Infantil, assim como a forte presença da ludicidade e brincadeiras nos estudos.	Sobre acervos, crianças, políticas públicas, infância, concursos, ludicidade, formação, cultura, bebê, análise do discurso e povos outros.
32ª reunião – Caxambu/MG	4 a 7 out. 2009	Embora tenha aparecido antes de maneira pontual, parece haver iniciado um movimento sensível ao mundo	Parâmetros Curriculares Nacionais, criança, formação, família,

		infantil em relação ao mundo adulto, assim como a preocupação em se compreender o conceito infância e criança, como elas veem e percebem o ambiente/a realidade.	relação adulto-criança, trabalho pedagógico, cultura, Centros de Educação Infantil e Educação Infantil.
33ª reunião – Caxambu/MG	17 a 12 out. 2010	Houve uma maior preocupação em compreender como as crianças desenvolvem seus processos de aprendizagem, frente aos processos culturais e sociais.	Sobre interfórum, bebê, família, criança, formação, espaço escolar, ludicidade, trabalho docente, infância, cuidado e educação, políticas públicas e Educação Infantil.
34ª reunião – Rio Grande do Norte	2011	Percebe-se que a criança aparece como sujeito de direitos e os estudos são realizados retratando outros povos infantis, assim como outros autores entram em cena: família, gestão, coordenação, políticas públicas voltadas a criança.	Sobre família, outros povos, creche, mídia e consumo, criança, coordenação pedagógica, cultura, políticas públicas, gestão e infância.
35ª reunião – Porto de Galinhas/PE	2012	Percebe-se timidamente alguns estudos voltados a dar voz as professoras e que tratam de seus saberes.	Sobre avaliação, saberes, crianças, programas, prática pedagógica, brincadeiras, cultura, infância, políticas públicas, formação, gênero e professoras.
36ª reunião – Goiânia/GO	2013	Percebe-se o foco voltado a prática de desenvolver a aprendizagem das crianças pequenas, com olhar atento aos bebês.	Sobre, cultura infantil, livro, crianças, linguagem, brincadeiras, bebê, infância e outros espaços.

Dos 165 trabalhos encontrados, 20 direcionam suas pesquisas para ouvir a voz dos professores, sendo que 16 entre esses se aproximam de nosso estudo, por apresentarem, implicitamente em seus objetivos, práticas discursivas semelhantes a nossa que é sobre o ser e os saberes dos professores, tratando de elementos como: formação (8), identidade (3), profissionalização (1), saberes (3) e trabalho docente (1).

Constatamos, portanto, que mesmo diante dessa multiplicidade de produção na área de educação de crianças até os seis anos, poucos trabalhos foram encontrados que se aproximam de nosso objeto de estudo. Nossa preocupação em compreender as práticas discursivas que vem na contemporaneidade sendo ditas está na relevância que atribuímos à infância e o ser e o saber/fazer do professor da

educação infantil, pois vemos que essas práticas podem delinear a continuidade e/ou a descontinuidade do que está sendo realizado na educação.

Nessa direção, encontramos o interesse pela infância presentes em todos os artigos analisados, remetendo-se as práticas discursivas dos séculos anteriores ao século XX, período em que o dito aludia ao desenvolvimento da criança, em que ela se apresentava como um ser sem autonomia, frágil e vulnerável a todos os acontecimentos externos a si. Essa prática nos revela a descontinuidade temporal ocorrida a partir do século XX, que passou a compreender a criança como ser social, com peculiaridades próprias da fase de desenvolvimento em que estão, e que precisam ser cuidadas e educadas em compartilhamento, sob a responsabilidade da família e do Estado.

Já no que diz respeito ao ser, ao saber e fazer do profissional da educação infantil, as discursividades caminham para consensos e dissensos, mostrando-nos seus encontros e desencontros. Desse modo, esse estudo nos permitirá a compreensão do lugar em que está localizado o nosso objeto de estudo e nos ajuda a entender que contribuição nossa pesquisa poderá ter no âmbito nacional. A seguir, nos esforçaremos em decifrar como tem acontecido isso.

Ciente, da complexidade que há em se compreender as práticas discursivas, que tratam sobre o profissional, que atua com a educação formal das crianças, procuramos enfatizar no estudo daquelas discursividades a que os textos põem ênfase. Identificamos, portanto, práticas discursivas que se voltam a: identidade (3) e saberes (3).

Na temática *identidade* foram incluídos três artigos que abordam a identidade da profissional de educação infantil (COTA, 2007; NASCIMENTO, 2007; GOMES, C. 2004). As práticas discursivas presentes no texto de Gomes C. (2004) revelam que o trabalho com crianças pequenas em creches e pré-escolas está muito próximo daquele desenvolvido pelas famílias. Desse modo encontramos aqui, um núcleo de enunciação que compreende a identidade docente como sendo uma nuance da não profissionalização do professor. Nascimento (2007) nos traz a discursividade de que a construção da identidade docente não está consolidada e que os sentidos pessoais que são atribuídos e que constituem a trajetória de vida das professoras são primordiais para que venha consolidar a identidade docente. Cota (2007), por sua vez, nos diz que a identidade docente se encontra em processo de construção

devido a traços que apontam para a presença de atitude maternal, de condição sociocultural precária e formação deficiente dessa profissional.

A temática *saberes* foram incluídos três artigos que abordam a discussão sobre saberes da profissional de educação infantil (GARANHANI, 2005; DAGNOMI, 2013; GIRÃO e BRANDÃO, 2013). As práticas discursivas presentes no texto de Garanhani (2005) revelam que, embora se manifeste, por parte das educadoras, dificuldades na sistematização das atividades que se direcionam ao trabalho pedagógico que tratam sobre o movimento na infância, há iniciativas sendo feitas nesses sentidos. O que parece faltar às professoras é orientação adequada para a realização de um trabalho dessa natureza. Desse modo, encontramos um núcleo de enunciação que chama atenção para a deficiência de saberes da formação profissional. Dagnomi (2013) nos traz a discursividade de que os saberes que prevalecem no trato com os bebês, são os experienciais, pois estes são saberes pautados na prática que remetem a trajetória de vida e cultura das professoras. Girão e Brandão (2013), por sua vez, apontam alguns saberes que estruturam o trabalho realizado por cada professora em busca de uma mediação que considere mais adequada para a escrita de textos com seu grupo de crianças.

As práticas discursivas presentes nas vozes dessas pesquisadoras se aproximam de nosso trabalho quando colocam a identidade e o saber e o fazer do professor como algo que se constrói nas temporalidades, que são contínuas e descontínuas e que não estão conclusas na contemporaneidade. Isso nos leva a pensar sobre o que é ser professora da educação infantil e de que modo essa questão está ligada ao saber e fazer docente. Ora, parece-nos que em meio a tantas discursividades da identidade do professor (de como isso pode interferir no que é ser professor e das competências, habilidades e atitudes que ele precisa ter pra gerir de maneira eficiente às atividades que desenvolve, para obter êxito em seu trabalho, ser reconhecido pela sociedade), o professor nos parece tentar estabelecer um consenso sobre quem é e sobre o saber-fazer, mas parecesse encontrar-se em período de constantes discontinuidades.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PASSEIO PELAS DESCONTINUIDADES E AS REGULARIDADES QUE CONSTRUÍRAM O PANO DE FUNDO EM QUE A PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL SE ENCONTRA

Como um caleidoscópio que apresenta em cada movimento uma simetria de combinações várias, a profissional da EI apresenta diversas facetas, das quais traçamos o estudo, que a nosso ver contribui para a compreensão do caminho que nos conduz no entendimento do lugar em que essa profissional se encontra.

Ao longo do processo de construção das IEEI, várias foram às descontinuidades e regularidades, que a marcaram, desde os sujeitos que permeiam seus espaços, até sua própria instituição.

Antes de continuarmos, precisamos demarcar o que estamos chamando de descontinuidades e regularidades. Chamamos de descontinuidades o que ocorre com os conceitos que tinham uma significação e ao longo dos espaços temporais presentes na história, tiveram sua significação modificada passando a representar uma significação outra. Fischer (2012), baseado nos estudos de Canguilhem sobre Foucault, nos diz que,

[...] os conceitos sofrem constantes deslocamentos e transformações, e que a trajetória de um conceito é na verdade a história de seus diversos campos de constituição e de validade, das sucessivas regras de uso nos diferentes meios teóricos em que ele foi elaborado. Desse ponto de vista, não haveria nem conceitos nem categorias “essenciais” ou ideais – quais portos de ancoragem, lugares de repouso para o pesquisador. E, sim, descontinuidades, que nos compelem a ver e a pensar a diferença, os afastamentos, as dispersões, sem ter medo de “pensar o outro no tempo do nosso próprio pensamento” (FISCHER, 2012, p. 94).

Desse modo, assim como concebemos as descontinuidades como conceitos que constantemente se modificam, compreendemos as regularidades como sendo sempre provisórias, mesmo entendendo que elas podem ter uma temporalidade maior que àquelas que dizem respeito às descontinuidades temporais.

Tendo esclarecido essa questão, trataremos nesse texto de apresentar o lugar ocupado pela EI no atual cenário brasileiro, considerando seu entrelaçamento às formas históricas de compreensão criadas para tratar das instituições infantis,

que possibilitam o desenvolvimento das tecnologias de poder que inscrevem as práticas discursivas das professoras.

Adotaremos esse caminho por termos o entendimento de que ele nos ajuda a realizar nosso estudo. Para tanto, partiremos em um primeiro momento de buscar entender os caminhos trilhados na direção da criação das instituições infantis e, em um segundo momento, buscaremos compreender o lugar ocupado pela EI no cenário brasileiro.

2.1 Caminhos na direção da criação das Instituições infantis

O pensamento educacional é algo que permeia as ideias dos pensadores desde a Grécia Antiga, como nos afirma Ferrari (2009, p. 6) ao dizer que “[...] antes mesmo de existirem escolas, a Educação era um assunto de pensadores. Um dos primeiros foi o grego Sócrates, para quem os jovens deveriam ser ensinados a conhecer o mundo e a si mesmo”.

A Educação foi criada junto ao processo de desenvolvimento da humanidade sob as perspectivas sociais, políticas e estratégicas, que as relações de poder foram estabelecendo a partir de práticas discursivas e das descontinuidades temporais, que marcaram o pensamento das mulheres e dos homens, ou seja, da sociedade. Sendo o poder “[...] exercido ou praticado, em vez de possuído” (GORE, 2011, p. 12), a escola sempre foi uma instituição em que a formação do indivíduo ocorreu por meio do disciplinamento (KOHAN, 2005), ou seja, do poder “disciplinar”.

O poder disciplinar, [...], se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar (FOUCAULT, 2004, p. 156).

Desse modo, as escolas ao longo das temporalidades se responsabilizaram pela massificação de discursividades ao senso comum, tornando viáveis pelo

exercício do poder disciplinar inúmeras transformações, com concepções e características peculiares que serviam ao projeto político de formação humana do Estado. Para isso, além de se utilizar de seus próprios mecanismos reguladores, se apropriou, por diversas vezes, de conhecimentos advindos de outras áreas de saberes, como a Medicina e a Psicologia.

Iniciando sua trajetória, sem um estatuto próprio, as ciências da Educação buscaram em outras áreas do conhecimento saberes que direcionassem, organizasse e que disciplinassem o funcionamento das atividades desenvolvidas no âmbito das escolas. Concebendo o ser humano com princípios inatistas, em que o sujeito era dotado de dupla natureza (uma que seria corruptível e a outra boa), necessitava também de saberes que contribuíssem na moldagem dos temperamentos e na classificação, alienação e transformação dos comportamentos e corpos.

É importante não sermos ingênuos sobre essas parcerias. A Medicina ao se associar a Educação buscava para si dar respostas às fortes pressões que vinha sofrendo pelas autoridades, devido à falta de hábitos higiênicos da população, que acarretavam na proliferação de doenças, e pela sociedade civil, devido às altas taxas de mortalidade infantil. Segundo Gondra (2004, p. 365), a Medicina adentra esses espaços auxiliando o professor no cumprimento da “[...] missão de redimir os males que a medicina percebia, e para os quais produzia a escola higiênica como antídoto”.

Já a Psicologia, encontrava na educação o espaço para se consolidar enquanto ciência, pois também não tinha um arcabouço de saberes que lhe desse resquício para afirmar-se enquanto ciência. Desse modo, se associa a escola tentando resolver os problemas de aprendizagem desencadeados pelas crianças de maneira individualizada, ganhando espaço no cenário escolar através do contexto social da época, embora apresentasse práticas descontextualizadas e se mantivesse as margens dela (KUPFER, 2004).

Segundo Castro (2009, p. 149), “[...] a escola não é só uma maneira de aprender a ler e a escrever, mas uma maneira de impor”. Desse modo, compreendemos a educação como uma ação desenvolvida com métodos e mecanismos próprios, pautada nos diversos saberes humano e que visa um projeto político de formação humana pré-estabelecido, que entende o ser humano como um

ser de discursividade, construído por meio das relações de poder que estabelece e corporifica com os outros indivíduos.

Destarte, “A escola moderna não é a hospedeira da liberdade, embora precise dela para acolher o exercício do poder disciplinar e não a mera submissão do outro” (KOHAN, 2005, p. 81). Sendo a escola uma instituição planejada para servir uma determinada classe e que funciona como um microcosmo que tem sua própria dinamicidade, ela toma para si as diversas práticas discursivas que foram/são construídas na relação de um com o outro, ou seja, nas relações de poder que se consolidam em seu universo particular, disciplinando os corpos, e, embora tenha sido construída para atender as necessidades da elite com a finalidade de mostrar a imagem de uma nação em desenvolvimento e acalmar os ânimos das classes menos favorecidas economicamente, sua construção contribuiu para que milhares de pessoas de classes pouco ou quase nada favorecidas tivessem acesso à educação formal.

Assim também, e com mais veemência, nas últimas décadas, ela concebe para si seus atores com uma ótica sobrecarregada de “juízo de valor”, em que o contexto e interesses foram/vão norteando sua prática. Sendo assim, em cada século ela se caracteriza de uma forma diferente, agregando para si aquilo o que convém a seus interesses e aos interesses de projeto político de formação humana, cuja sociedade propunha (BOCK, 2003). Dessa maneira, a escola é um espaço que se transforma de tempos em tempos, seja mediante a implementação de Políticas Públicas em Educação, seja através dos atores educacionais que a incorporam, ou até mesmo, na forma de conceber e compreender os fenômenos educacionais e os envolvidos nestes.

Logo, a criança, desde sua mais tenra idade, já assume nessa instância educativa, um lugar pensado cujo reflexo será visualizado à medida que cresce e se volta à sociedade. A professora, sujeito indispensável nesse processo, compete o desenvolvimento do projeto político de formação humana pensada por uma parcela mínima de pessoas à formação integral dessa criança, para que ela possa contribuir a sociedade. Portanto, mais do que em qualquer outro, “Nos ombros do educador são depositadas esperanças” (CARBONELL, 2002, p. 109), tanto pelo estudante e sua família que acreditam ser a Educação o caminho para o desenvolvimento, quanto pelas instâncias maiores, que necessitam do professor para implementar o uso de seus mecanismos de controle social. Dessa forma,

[...] numa escola se joga muito do que uma criança é. [...]. O ponto mais energético do jogo está na constituição do próprio modo de ser, na forma que toma a criança no interior de uma série de estratégias reguladas de comunicação e práticas de poder que permitem produzir um certo “eu”. Essa forma poderá ter muitos perímetros e diferentes contornos, mas todos eles estarão contidos na forma “criança”, que, de alguma maneira, os dispositivos do poder disciplinar disseminam (KOHAN, 2005, p. 81).

Com o advento da República no Brasil houve diversas descontinuidades na sociedade, que remetem em suas concepções e modos de organização, ao nível econômico, político e social, servindo para respaldar o pensamento sobre a educação e as particularidades das crianças. Iniciou-se na sociedade, que estava em desenvolvimento, a desencadeação de práticas discursivas que mostravam a contingência em formar pessoas para integrar o futuro da humanidade e atender as massas que viam na educação a esperança para acender socialmente. A escola e seus atores educacionais se incluíam nessas discursividades e nesse jogo de poder que aludia a um futuro social.

A sociedade do século XIX passava por um cenário de caos marcado por movimentos revoltosos diversos e pelos conflitos políticos que se acentuavam, devido à instituição das regências e aos interesses regionais que diziam respeito também à Educação como instituição, que deveria passar a ser responsável pelo futuro moral e intelectual da sociedade. Dirigido pelos conservadores, com o poder centralizado nas mãos do imperador, o Estado pôs em prática um projeto político que almejava “[...] restabelecer a Ordem Pública elevando os proprietários ao comando do Estado” (CASTANHA, [1999?], p. 2), assim como preconizando uma educação voltada às classes menos favorecidas economicamente.

A partir do século XIX podemos perceber mais acentuadas descontinuidades nas estruturas de poder, que formam a sociedade, tendo suas bases econômicas sendo transformadas de um sistema agrário em um sistema capitalista e, conseguindo mais autonomia no campo político (MELO, 2007). Nessa nova dinâmica, a produção de bens e serviços passa a ser desempenhada seguindo a lógica do processo de acumulação de capital. Organizada social e hierarquicamente, a sociedade do século XIX precisou reorganizar suas estruturas, redefinir suas concepções, com base nessas relações de poder.

Cria-se, portanto, um projeto de formação humana, direcionado a todas as classes sociais, prioritariamente ao público infantil, cujo futuro de toda sociedade dependia. Esse projeto de ordem e civilização, que tinha como fundamento a moralidade, visava estabelecer uma ordem que transformasse e controlasse as massas e o caos que as assolava, de modo que todas as práticas cotidianas fossem vigiadas e de que o poder se mantivesse nas mãos dos conservadores; assim como objetivava construir a imagem de país em desenvolvimento sem retrocessos e atrasos, sendo este último um interesse da monarquia (CASTANHA, [1999?]). Desse modo, na prática constatava-se que “[...] havia muito mais uma intenção de controlar e disciplinar do que efetivamente de socializar o saber” (MELO, 2007, p. 33).

Com base nisso, podemos afirmar que nesse período há a descontinuidade de uma temporalidade, pois emerge de maneira gritante na sociedade a necessidade de que a instrução restrita a elite burguesa seja viabilizada as classes menos favorecidas, com o intuito de formar mão de obra, que contribua ao exercício do trabalho e ao desenvolvimento industrial que se inicia nas bases de produção, assim como, para que o país possa transmitir a enunciação de que não se trata de um lugar de analfabetos, mas de um país com pessoas que possuem acessibilidade a educação, portanto, desenvolvido.

Com a oferta da instrução pública surge a demanda de profissionais que executem essa função de instruir. Devido isso, é prescrita em 1824, por meio da constituição, a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, ficando determinada a criação de escolas de primeiras letras. No entanto, essa iniciativa não obteve êxito, pois não haviam professores capacitados em quantidade suficientes para prover todas as escolas (MELO, 2007).

Segundo Chamon (2005), nesse período são convocados os professores que trabalhavam como autônomos em suas próprias casas para servirem aos interesses do Estado, integrando os sistemas de instrução pública e passando a vender o seu trabalho ao governo. No entanto, desde sua origem, à maneira como foi consolidada a instrução pública esteve fadada a péssimas condições objetivas e subjetivas de funcionamento e a trajetória do professor, sujeito que efetivaria na prática o projeto, sempre foi desvalorizada. “[...] é lamentável constatar que, à medida que os mestres de ofício de ensinar foram sendo absorvidos pelo Estado, foram [...] sendo descaracterizados em seu saber-fazer pedagógico que aprenderam a fazer fazendo” (2005, p. 45).

Embora houvesse práticas discursivas que preconizassem a importância do sistema de ensino para contribuir ao progresso da sociedade, não houve por parte do Estado investimento, o que serviu para reforçar a precariedade e abandono das instituições públicas, assim como o desprezo e desprestígio pela profissão de professor “[...] a ponto de ser visto como desonroso e até humilhante para o homem continuar atuando como profissional da instrução pública elementar” (CHAMON, 2005, p. 49).

Visto essa precariedade, em 1834, foram descentralizadas e direcionadas as províncias a responsabilidade pela organização de seus sistemas de ensino, competindo a cada uma, encontrar os profissionais adequados a sua efetivação ou disponibilizar meios para que esses pudessem ser formados. Essa descentralização não resolveu a problemática de falta de professores, pelo contrário, ela desencadeou outra, pois se por um lado não existia no país mão de obra suficiente que pudesse estar em todas as escolas de primeiras letras, para fazer o atendimento da massa de pessoas que procuraram essa via, por outro, não existiam escolas que formassem em quantidade suficiente o número necessário de professores para estar naquelas. Assim, são criadas as Escolas Normais, cuja função era formar professores, sejam mulheres ou homens, com aptidão moral e um arcabouço de conhecimentos que fossem suficientes para instruir as massas (MELO, 2007).

A Escola Normal foi uma invenção que teve origem na França. Segundo Vicentini (2009, p. 33) “[...] a Escola Normal seria aquela na qual os futuros professores aprenderiam o modo correto de ensinar (a norma), por meio de salas de aula modelo, nas quais observariam docentes ensinarem crianças de acordo com as formas exemplares”.

As Escolas Normais traziam o discurso de que era necessário se preocupar com a formação dos professores, uma vez que a educação abriu seu leque de possibilidades as mais diferenciadas clientelas. Aqui, nesse ambiente de formação, parecia ocorrer a construção de espaços de reflexão da prática pedagógica que eram controlados pelo Estado, o que significa dizer, que a instrução direcionada a formação de professores e os espaços de reflexão criados estavam sob o poder do Estado.

Como já havia sido mencionada, a escola foi pensada para concretizar, por meio de suas práticas e dos professores, um projeto político de formação humana,

que tem nas crianças seu ponto de partida. Com o advento da República esse pensamento acentuou-se se tornando mais forte, estando o futuro do país depositado sobre a infância. Assim, tornou-se imprescindível pensá-la.

Sobre a infância, entre os séculos XVI e XVIII surgiu uma descontinuidade na discursividade que se direciona ao trato dos infantis, que a fez passar morosamente da invisibilidade ao futuro da humanidade. Segundo Maia (2012, p. 74-75), com a criação desse espaço em que a educação da criança passa a ser pensada, “[...] passou-se a problematizar o que fazer nele, sua organização, seu projeto de trabalho, quais as competências necessárias aos profissionais para lidar com as crianças, revelando a noção da infância como uma categoria histórica e social nova”.

O conceito “infância” a priori nos reporta a uma fase do desenvolvimento humano que tem na criança sua concretude. De acordo com Kuhlmann Jr. (2011), o termo infância é um vocábulo que se origina do latim e quer dizer incapacidade de falar. Essa incapacidade estaria atrelada a descontinuidade existente entre os primeiros anos de vida da criança (fase em que ela ainda não consegue articular o uso da linguagem) e sua entrada na idade da razão (fase em que ela consegue usar a linguagem de maneira inteligível).

Ao longo dos séculos o termo infância foi se configurando conforme a sociedade ia se transformando. Segundo Muniz (1999, p. 244), “[...] a noção de infância e sua conceituação não são um fato natural, que sempre existiu; são, na verdade, produto da evolução da história das sociedades”, marcada por suas descontinuidades temporais.

A mentalidade de olhar para a infância e encontrar nela resquícios que iriam subsidiar a conceituação dela como uma fase da vida que necessita de cuidados específicos, inicia seu processo de modificação a partir do século XVI. Nesse período “[...] percebe-se que o “sentimento da infância” começa a se delinear, ainda que de forma muito tênue” (ALBERTON, 2005, p. 41).

Sobre o sentimento de infância, Ariès (2006, 100), diz que ele “[...] não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia”. Desse modo, quando a criança tinha condições de viver sem a presença constante de sua ama ou mãe, ela adentrava a sociedade dos adultos passando a ser concebida como tal. Antes disso, ela simplesmente inexistia.

Ariès (2006) nos coloca que existiram dois sentimentos que marcaram a infância. O primeiro deles surgiu no decorrer dos séculos XV e XVI no meio familiar, em que a criança passa a ser concebida como engraçadinha e ganha certa notoriedade, sendo representada em fotos, sozinha ou com sua família. “[...] a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de “paparicação”” (2006, p. 100).

O segundo sentimento, por sua vez, é exterior a família e ganha força por meio da Igreja e do Estado. Esse sentimento transcendia o anterior pautado na distração e na brincadeira, pois se preocupava com as questões morais e psicológicas, ou seja, com a vida em sociedade. Conforme nos revela Ariès (2006, p. 104), esse período que se inicia no século XVII e decorre até o século XX precisa ser visto como “[...] o início de um sentimento sério e autêntico da infância”, no sentido de que passa haver um sentimento pela criança em que estas passam a ser concebidas como frágeis e pertencentes a Deus, necessitando serem resguardadas e disciplinadas. Desse modo, por volta dos sete anos de idade, como nos afirma Alberton (2005), eram cobradas delas responsabilidades de um ser adulto, sendo enclausuradas para receberem formação moral.

Esses sentimentos contraditórios quando compartilhados dão origem ao sentimento moderno de infância, como nos aponta Kramer (2011, p. 18) ao dizer que “O sentimento de infância resulta, pois, numa dupla atitude com relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão”.

Como dissemos, durante o século XVIII a escola concebia o ser humano com princípios inatistas em que o sujeito era dotado de uma dupla natureza: uma que seria corruptível e outra boa, necessitando esta última ser estimulada para se sobrepor àquela. Segundo Bock (2003), nesse período a Educação dava conta de promover a disciplina e o conhecimento dos sujeitos. Embora, se iniciasse um movimento na direção de se estudar alguns aspectos psicológicos e medicamentosos que se interligavam ao desenvolvimento das mulheres, homens e crianças.

Portanto, o sentimento moderno da infância não nasce num processo natural, mas ele está imerso nas discontinuidades temporais que marcam a história da sociedade, isto é, ele se subsidia nas formas como a sociedade foi se organizando e se instituindo. Dessa maneira, é nesse momento que se inicia um processo em que

novas formas de conceber a infância e o papel da criança começavam a ser pensadas (BUJES, 2001). De um lado estava os que favoreciam “a criança, reconhecendo a infância como um tempo próprio” (MAIA, 2012, p. 75) e, de outro lado, estavam os que a viam “como tempo de preparação ou espera para o mercado de trabalho” (2012, p. 75).

2.1.1 A criação das Instituições escolares de Educação Infantil no Brasil

Com o processo de industrialização e desenvolvimento tecnológico de nosso país houve a necessidade de que se recrutasse mão-de-obra para viabilizar o trabalho nas indústrias. Sendo as mulheres e crianças a força produtiva mais barata e viável ao acúmulo de capital, as indústrias começaram a buscar nelas sua força de trabalho. Por outro lado, as mulheres que viviam em situação de pobreza e que permaneceram enclausuradas de suas casas para a igreja viram nisso a oportunidade de transitar e ocupar novos espaços.

A mulher, que por muito tempo restringiu as suas atividades ao cuidado da família e do lar, passou a adentrar o espaço econômico-social com a força de seu trabalho, ou seja, passou a ser incorporada à força de trabalho assalariado, assumindo outra postura não apenas diante do mundo do trabalho, como também na organização da família.

Essa nova postura feminina afastou, em certa medida, a mulher de suas atividades domésticas. As condições socioeconômicas da população trabalhadora exigiram novas configurações em sua forma de organizar a família, que já não estavam pautadas apenas na família nuclear, mas apontavam para o começo da família enquanto núcleo familiar. Essas novas exigências do mundo do trabalho “[...] dificultaram a formação da família nuclear enquanto unidade doméstica, grupo básico de lealdades afetivas e socializador principal de crianças” (FONSECA, 2002, p. 57). À vista disso, as relações de produção que oportunizaram o trabalho das mulheres contribuíram significativamente para o esfacelamento das relações anteriormente existentes na família.

Com o número elevado de mulheres e de homens disponíveis para mão-de-obra as crianças passaram a ser exclusas do ambiente das indústrias. Esse movimento desencadeia uma série de problemáticas em torno das famílias, que uma vez estando os adultos trabalhando fora de casa as crianças ficavam aos seus próprios cuidados, culminando no alto índice de mortalidade infantil. Alberton (2005), ao escrever sobre a história da criança no Brasil fala-nos que desde a sociedade colonial, assim como em outras épocas que a antecederam, a criança era como se não existisse. Enquanto pequena estava sobre risco eminente de mortalidade; quando maior era confundida com um adulto. Elas eram subalternizadas, violentadas sexualmente, obrigadas a ser mão de obra em serviços pesados nas grandes indústrias.

Com as queixas crescentes das mulheres que trabalham nas indústrias e com a pressão exercida pelos higienistas da época, que afirmavam ser necessária a criação de um lugar que possibilitasse a diminuição do alto índice de mortalidade infantil que assolava a sociedade, há por parte das instituições privadas, as indústrias, a promoção de uma solução para que se tenha garantido a mão-de-obra barata, que é a construção de um lugar em que as crianças pudessem permanecer enquanto os pais estavam lhes fornecendo sua força produtiva.

Por outro lado, os governantes continuavam a expandir e ampliar o território de atuação da instrução pública por meio de seus agentes, mesmo não apresentando as condições que eram necessárias a isso. Afinal, o processo social demandava a força de trabalho dos adultos e a educação formal das crianças.

Dessa maneira, a educação disponibilizada nas escolas de EI foi concebida por muito tempo como um favor prestado pelas iniciativas privadas aos pais, mesmo tendo essa necessidade se originado na força de trabalho destinada às empresas que buscavam o acúmulo de capital.

Segundo Azevedo (2013, p.58) “As instituições de atendimento infantil foram surgindo na perspectiva de atendimento aos pobres. Tinham caráter de guarda e preocupavam-se apenas com a alimentação, a higiene e a segurança física das crianças”. Assim, justificava-se a representação das instituições infantis como unidades assistenciais e paliativas, não educativas.

As creches no Brasil adotaram exclusivamente o caráter assistencialista afastando-se das preocupações educacionais (MONARCHA, 2001). Esse caráter assistencialista que prevaleceu no desenvolvimento das atividades realizadas nas

instituições serviu como subsidiárias de um longo período de marginalização da educação infantil.

A marginalização e o repúdio à educação infantil manifestaram-se no predomínio de valores como o de que, para a criança de 0 a 6 anos bastava a educação doméstica, ou quando institucionalizada, requeria apenas a educação religiosa ou moral, acrescida de cuidados higiênicos [...] (KISHIMOTO, 2001, p. 236).

O século XIX, mais precisamente na década de 1870, “[...] marca-se pela entrada triunfal da influência médico-higienista nas questões educacionais” (KUHLMANN JR, 2011, p. 89). A escola cuja função se pauta sobre uma ótica moralista de formação, inserida nas relações de poder existentes na organização social das estruturas que a entornam, vê-se no século XIX tendo que reproduzir com mais veemência práticas discursivas repletas de poder.

Dessa maneira, os espaços educacionais demandam novas práticas pedagógicas ditas pelo Estado e que não mais pautadas somente na concepção inatista, sendo a Psicologia e a Medicina, por exemplo, saberes necessários à descontinuidade desse pensamento, ou seja, pelo surgimento dessa outra maneira de instruir. A esse respeito, ao mencionar Souza, Rocha (2007) diz que

Era fundamental compor a cena com novos métodos de ensino e novos dispositivos de disciplinamento da infância, elaborados com base em um conhecimento minucioso da criança, do ponto de vista físico e psíquico, como também no acompanhamento do seu crescimento (ROCHA, 2007, p. 241).

A Psicologia e a Medicina produziram saberes e instrumentos que ditaram as formas como a escola deveria se portar até em suas relações e entre seus atores. Algumas abordagens teóricas da Psicologia contribuíram para que a Pedagogia atenuasse sua visão naturalizante, ocultando a educação como processo social, sendo vista como processo cultural do desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos em que o estudante é culpabilizado e responsabilizado por seu desempenho e aprendizagem, uma vez que a escola (enquanto instituição educativa) tem proporcionado educação de igualdade (BOCK, 2003). Essas abordagens teóricas da Psicologia analisaram a educação como um processo social e a escola como uma instituição a serviço de interesses sociais. Diante isso, ocultou o processo de produção da desigualdade social, postura politicamente

compreensível, diante das relações de poder e dos interesses das classes economicamente favorecidas.

A Medicina, por sua vez, não diferente da Psicologia, adentra os espaços educacionais com o objetivo de contribuir e potencializar

[...] a ação da escola na formação das crianças, prevenindo e corrigindo as deformidades, substituindo os hábitos e práticas consideradas viciosas e, nessa medida, contribuindo decisivamente na realização do ideal de “regeneração da raça” brasileira (ROCHA, 2007, p. 242).

Portanto, pautada em um projeto de higienização social, a Medicina passa a vigiar a escola e os escolares prevenindo doença, controlando condutas e civilizando as pessoas.

Desse modo, as descontinuidades marcaram o processo de formação inicial e práticas discursivas dos professores, práticas pautadas em saberes de áreas como a Psicologia e a Medicina, que os direcionava a executar o projeto político de formação humana, assim como moldar as instituições escolares em que trabalhavam para servir aos interesses daqueles que centralizavam com mais veemência o poder.

Tendo visto como a infância deixa de ser uma fase do desenvolvimento da vida humana irrisória para se tornar algo notoriamente importante para o futuro de um país, que expande suas fronteiras e se desenvolve, precisamos compreender como o processo de implantação da educação especificamente voltada às crianças pode refletir na ótica que se tem sobre a professora da EI, para compreendermos o pano de fundo em que essa profissional está hoje.

2.2 O Lugar Ocupado Pela Educação Infantil No Cenário Brasileiro

Como podemos perceber, “[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história do homem” (KUHLMANN JR., 2011, p. 77).

Desse modo, a história das instituições pré-escolares estaria entrelaçada as características que a sociedade assumia e as transformações que passava, assim como estaria entrelaçada a outros aspectos mais específicos, como a expansão do ensino, ao modo que a família se estruturava e ao trabalho materno.

É somente a partir do final do século XIX e decorrer do século XX que a infância começa um moroso caminho em direção à aproximação da concepção que fazemos hoje dela. No momento em que a infância inicia seu processo de delimitação de espaço fica possibilitada a iniciação do pensar a criança como ser social, que possui peculiaridades que constituem uma fase específica da vida humana e que esta não ocorre isolada das descontinuidades temporais que marcam o desenvolvimento da história da sociedade.

Diferente do que se via em outras décadas, das quais podemos citar a década de 60 e 70 em que o Brasil vivenciou a Ditadura Militar e promulgou legislações que pouco contribuíram para a visibilidade infantil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, que dispôs em si espaço mínimo para tratar sobre a educação de crianças de até 6 anos, não garantindo a oferta para esse nível de ensino e revelando a invisibilidade da voz infantil dentro dos espaços educacionais, o que ainda foi evidenciado com a LDB de 1971, no cenário atual brasileiro, o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica pela LDB (Lei 9394/96) tem contribuído para repensar o modo como vem sendo construído esse campo de descontinuidades e continuidades provisórias, que se referem à educação voltada para as crianças, como também para compreender como as relações de poder presentes nas discursividades dos tempos históricos podem ser multiplicadoras da (in)visibilidade com que as profissionais que lidam com essa modalidade da educação parecem estar a ser sujeitadas.

Dentre os documentos legais que tratam sobre a Educação Infantil o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, sancionado em 1990, reforça a importância do ensino como direito da criança. Além disso, institui a criança como cidadã, o que enfatiza a importância do respeito a sua dignidade enquanto pessoa humana.

Como dito, a LDB aprovada em 1996 promulga a EI como primeira etapa da Educação Básica e com isso reconhece “[...] que a educação é um direito desde os primeiros anos de vida” (LEITE FILHO; NUNES, 2013, p. 75), posição já pré-

anunciada na Constituição Federal Brasileira (CF) em seu artigo 205: a Educação “é direito de todos”.

Na CF de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, consta a garantia de ofertar a “[...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988), embora não constitua obrigatoriedade da oferta.

Segundo as Diretrizes curriculares para a educação infantil,

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais, públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (DCNEI/09).

Nesse sentido, ela atenta tanto para os aspectos pedagógicos necessários a formação da criança, quanto para o atendimento das necessidades básicas da criança, ou seja, para o seu cuidado, uma vez que a fase da infância requer um olhar mais acentuado. No entanto, essa realidade quase que na totalidade das instituições brasileiras não tem sido vivenciada dessa maneira. Segundo Barbosa (2013, p. 78), a EI “[...] sempre foi colocada hierarquicamente em um lugar de subserviência e submissão com relação ao ensino fundamental, achando que, para se tornar escola, deveria imitar as práticas da escola”. Ao fazer isso, não se considera as especificidades que essa modalidade de ensino contempla, deflagrando um cenário de crise institucional.

Criou-se um equívoco pedagógico nas IEEI de que cuidado e educação são processos que acontecem separadamente na educação. Segundo Azevedo (2013, p. 99) “Construiu-se um binômio sob o qual, em determinado momento da história, se passou a classificar as instituições de Educação Infantil como assistências ou educativas [...]”.

O que teve sérias implicações para aqueles que diretamente atuam ou utilizam os serviços ofertados por essas instituições. Pois, mesmo sendo um espaço institucionalizado, regulamentado por lei e com diretrizes que apontam para um espaço que prediz uma concepção pedagógica de seus processos, a creche, mais que a pré-escola, parece ter construído uma imagem de que é uma unidade cuja função não se pauta na formação de processos educativos. Sua imagem parece continuar centrada na lógica do assistencialismo e por este motivo temos a

impressão de que ela não consegue alcançar a integralidade de seus objetivos. Conseqüentemente, os seus profissionais são vistos em conformidade com o ambiente em que trabalham.

Segundo Arroyo (2011, p. 32) “O que somos como docentes e educadores depende do reconhecimento social dos tempos da vida humana que formamos”. Depende do lugar em que atuamos. E, embora essas não sejam determinantes para o modo que a profissional de EI tem sido conceituado e vem se conceituando contemporaneamente, ela é uma faceta importante das discursividades que nos levam a repensar os lugares ocupados por esta, pelas crianças e pelos seus profissionais nos diferentes séculos.

Mesmo com essa preocupação iniciada no Brasil no final do século XIX, decorrente de seu processo industrial e urbano (SANCHES, 2004) de proporcionar educação voltada especificamente para crianças, apesar de avançarmos na promulgação de uma lei que reconhece a criança como sujeito de direito e de esta mesma lei colocar por direito a creche e a pré-escola em uma posição de igualdade com todas as outras instituições que compõem a Educação Básica, os financiamentos a ela destinados continuam sendo minoritários.

3 AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM MEIO ÀS INCERTEZAS DO SER, DO SABER E FAZER DOCENTE

Como visto anteriormente, o campo da EI é construído sob as regularidades e descontinuidades temporais, que ditam sobre o ser, o saber e o fazer da professora que nele atua.

Pensando hoje sobre as incertezas cujas profissionais da EI estão submetidas na construção do ser, do saber e do fazer docente, vemos que existem traços que marcam essa profissional e que foram construídos nos diferentes tempos e espaços históricos com o apoio dos diferentes campos de saberes, havendo a necessidade de se aludir, sumamente, à forma como ela vem sendo concebida nesses discursos apresentados pelos diferentes campos discursivos.

Atualmente, construiu-se um aparato discursivo sobre a professora, que está ligado aos recentes formatos de governar/desgovernar das relações econômicas e sociais, que figuram entre diversas outras mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX e que afetam inclusive o contexto da educação, reestruturando os currículos, as políticas educacionais, o financiamento, a organização e gestão do contexto escolar, a docência e uma série de outros aspectos que envolvem o campo educacional.

Para Fagundes et al (2004, p 181) “A profissão de professor é uma das profissões que vem adquirindo novas características e vem se transformando, a fim de responder às novas necessidades que se originam das mudanças sociais contemporâneas [...]”. Suas novas configurações se encontram em um momento em que as temporalidades passam por descontinuidades na maneira como se apresentavam, ou seja, elas se encontram em um momento de transição e incertezas.

Assim, como no final do século XIX em que a ótica que se tem da professora é repleta de ambiguidades, como aponta Nóvoa (1995),

Não são burgueses, mas também não são do povo; não devem ser intelectuais, mas tem de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda ostentação; não exercem seu

trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. Nóvoa (1995, p.18).

Assistimos hoje esse quadro de ambiguidades persistirem em nível alarmante, na ausência de limites para as tarefas que são incumbidas a professora, assim como em seu estatuto social. Frente às incertezas que estão presentes nos jogos de linguagem, nos sentimentos expressos e experiências vividas, encontramos uma multiplicidade de inquietações e incertezas que engendram o coletivo docente e nos dão possibilidade de pensar sobre o ser, o saber e o fazer docente da professora na EI.

Pensando sobre isso, consideramos importante situarmos o conjunto de facetas que engendram o tornar-se professora, como a identidade, as questões das relações de gênero, a vocação, a formação, a profissionalização, a ideia de criança/infância, a fim de apreender como essas facetas se imbricam na construção desse ser, percebendo que não podemos falar de uma sem que outra seja mencionada, bem como o saber e o fazer dessa profissional.

Para tanto, a seguir, apresentaremos os elementos que compõem as características da profissional docente que é chamada a ocupar o campo da escolarização, em especial, das crianças, abordando as facetas que engendram o tornar-se professora. E, em um segundo momento, discorreremos sobre os elementos que constituem o seu saber e o seu fazer docente.

3.1 Somos e/ou estamos professoras? Das facetas que nos engendram

Apesar de a professora ser um termo que atualmente nos remete a profissão de quem ensina, vimos entretanto às formações discursivas que engendram a ela uma marca permanente de ser, que ultrapassa o âmbito de seu trabalho adentrando sua vida pessoal, de modo a parecer não haver limites para distinção entre a profissão exercida e a pessoa que a exerce.

Nessa perspectiva, a profissional da EI não se torna professora quando por meio de formação acadêmica recebe seu diploma, mas quando passa a ser

reconhecida nos diferentes cenários sociais por meio dos jogos de linguagem e campos discursivos como tal. Isso pressupõe dizer, que tornar-se professora é um processo que está diretamente ligado ao reconhecimento que o sujeito faz de si próprio por meio daquilo que diz e de como é reconhecido pelos outros, afinal o “[...] modo de falar, de enunciar, de nomear o outro é também um modo de constituir o outro, de produzir verdades sobre esse outro” (FISCHER, 2012, p. 104). Logo, esses processos biográficos (a identidade de si) e os processos relacionais (a identidade para o outro) é o que constitui, tal como nos diz Dubar (2005), a identidade.

Ao tratar sobre esse assunto, Nóvoa (1992, p. 16) diz que “[...] a identidade é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Para nós, esse discurso de Nóvoa permite acessar o processo de construção da identidade considerando que as professoras são construídas e se constroem por meio de relações permeadas de poder. Poder esse que provém de todos os lugares, que se configura de estratégias complexas implementadas pela sociedade nos diferentes espaços e tempos históricos e que provoca o gerenciamento do modo de ser e agir da profissional professora.

Nessa direção, Santos, Maria (2000, p. 153) nos diz que a identidade “[...] se forma no jogo das relações sociais na medida em que o sujeito se apropria de regras, valores, normas e formas de pensar de cultura”. Complementando, Loguercio e Del Ponte (2003, p. 19) dizem que “[...] o ser professor/a se institui nos discursos acadêmicos, sociais, escolares, históricos. O ser “o que quer que seja” se constitui na cultura”. Nesse viés cultural: saberes, posturas e conceitos são construídos.

Ao longo dos séculos, as profissionais da EI foram conceituadas de diferentes maneiras “[...] como solteironas ou “tias”, como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtude, trabalhadoras da educação; [...] elas acataram, adaptaram ou subverteram esses desenhos. Relações de poder estavam em jogo aqui – como em todas as instâncias sociais” (LOURO, 1997, p 101).

No entanto, mesmo se tratando de sujeitos iguais em termos educativos, essas terminologias trouxeram uma conceituação distinta na prática profissional quando deixaram e ainda deixam significar em seu jogo de palavras a tia enquanto sujeito de proximidades e desprofissionalizada; as modelos de virtude enquanto sujeito vocacionado; a gentil normalista enquanto pessoa que media a aprendizagem do aluno e a trabalhadora da educação, enquanto sujeito cujo

trabalho é fragmentado, isto é, limitado. Logo, essas diferentes formas de ser vista parece ter colocado a professora da EI em um lugar de desencontros.

Vale salientar que, conforme as nomenclaturas e conceitos que vão assumindo e diante das rupturas temporais que vão acontecendo, o que se espera dessa professora vai se modificando também. Assistimos a professora passar de artesã e missionária a funcionária do Estado. No entanto, isso não modifica a visão que se tem da profissional da EI, que prevalece com uma “[...] imagem difusa, pouco profissional” (ARROYO, 2011, p. 30).

A esse respeito, Hall (2011, p. 8) diz que “[...] as identidades modernas estão sendo “descentradas”, isto é, descoladas e fragmentadas”. Para esse autor, o sujeito tem passado por a perda de um sentido de si e de seus referentes culturais e sociais acarretando no que ele chama de *deslocamento* ou *descentralização*. Devido às mudanças estruturais e institucionais que vem ocorrendo na sociedade, o sujeito é convocado a assumir identidades fluídas, múltiplas e diferentes, tornando-o um ser fragmentado.

Nessa direção, o entendimento que se tem de identidade é que existe um processo de crise generalizado e constante, em que a mesma torna-se “[...] uma “celebração móvel” [...]” (HALL, 2011, p. 13), pois ela deixa de ser pensada como algo fixa para ser pensada como fluxo constante, onde cada sujeito nas relações que estabelece exerce poder sobre o outro, ou seja, onde a pluralidade de centros de poder tomam corpo.

Portanto, é nas relações de poder existentes nas discursividades que as práticas identitárias tomam corpo, tornando-se muitas vezes em uma prática “autonormalizadora” que tende a nos tirar a ação, elemento necessário à construção de quem somos. Segundo Pignatelli (2011, p. 128), essa prática “autonormalizadora” diz respeito à “[...] nossa disposição a aceitar e internalizar limites questionáveis em relação ao que podemos conhecer sobre nós próprios e à forma como podemos agir como uma condição natural ou inevitável”.

Conforme Ciampa (1994, p. 64) “[...] é pelo agir, pelo fazer, que alguém se torna algo; [...] nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática”. Pensando assim, nossa identidade corresponde ao nosso ser e também ao nosso saber/fazer; ao complexo de dimensões que unificadas nos constituem; corresponde à totalidade de nossa multiplicidade, ou seja, nós nos compomos por um complexo de diferentes identidades que se referem aos diferentes papéis sociais assumidos por nós. Por

tanto, somos sempre inacabáveis; nunca estamos constituídos por completo e essa incompletude gera em nós uma crise constante.

3.2 As Questões das Relações de Gênero

Segundo Vieira e Souza (2010, p. 129), “[...] uma característica básica da força de trabalho na educação infantil é o fato de se constituir em uma ocupação de gênero feminino”. Ao refletirmos sobre a professora da EI é inevitável não nos remetermos às questões das relações de gênero que fortemente marcam a construção desse campo e que estão intimamente entrelaçadas por essa perspectiva, uma vez que as mulheres adentram o âmbito da educação por este ser, a priori, considerado uma extensão do lar e a ocupação destas nesse nível de ensino ocorrem em uma fase da educação muitas vezes confundida apenas com o cuidar, sem fundamento pedagógico, e como passar o tempo, dando a impressão de não ser necessário formação específica para o desenvolvimento da função de professora na EI.

O pensamento que imperava na constituição da sociedade servia para legitimar o patriarcado possibilitando que a mulher estivesse em uma posição subordinada. De acordo com Hahner (2013), a família se pautava e se centrava na figura de um marido autoritário que dominava a mulher, os filhos e as concubinas escravas. Esse pensamento tinha como aliado o pensamento sexista e o androcentrismo, que servia para oprimir e desvalorizar a mulher por causa de seu sexo, colocando-a em um lugar de profunda inferioridade e exaltava a figura do homem.

Nessa lógica em que predominava o pensamento patriarcal, a mulher era confinada a domesticidade, a assumir uma atitude de passividade e seu destino era traçado por a referência masculina em que estava subjugada. A mulher era educada desde a mais tenra idade a ser mãe e esposa, devendo se comportar como um ser dócil e puro, com as mais variadas habilidades, porém estas deveriam ser limitadas e direcionadas ao cuidado do lar, do esposo e dos filhos, não devendo transcender

esse papel e essas funções. “A responsabilidade feminina nunca poderia transpor as fronteiras do lar, nem ser objeto de trabalho assalariado” (ALMEIDA, 2006a, p.71).

Vivia-se em uma época, em que a sociedade tinha para homens e mulheres papéis bem definidos: aos homens competia o provimento da família, o trabalho intelectual e os cargos em que a tomada de decisão fosse necessária e as mulheres competiam às atividades domésticas.

As habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de *mando* das criadas e serviçais, [...]; acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente. O domínio da casa era claramente o seu destino [...] (LOURO, 2008, p.446).

Segundo Louro (2008), após a proclamação da Independência parecia existir a necessidade do afastamento da imagem colonial que prevalecia sobre o Brasil. Essa necessidade deu possibilidade para construção de espaços em que se discutiu a importância da educação, desencadeando a partir disso a determinação por parte de legisladores que fossem estabelecidas escolas “[...] em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos [...]” (2008, p. 444).

Embora essa determinação tenha sido uma imposição legal foi moroso o processo de iniciativas que disponibilizasse as mulheres e homens. No início foram fundadas escolas por congregações, ordens religiosas e leigas, que divergiam nas formas de educação, de instrução e em seu público (LOURO, 2008).

Essa decisão de determinar legalmente a construção de escolas, que aparentemente resolveria as problemáticas sociais gerou uma nova problemática, agora referida a quem ministraria as aulas nessas escolas, pois não haviam pessoas suficientes formadas para o exercício de tal ofício, uma vez que os alunos eram separados pelo sexo, entre masculino e feminino. Portanto, para solucionar a problemática da escassez de professores surgem as Escolas Normais, que eram escolas direcionadas a formar mulheres e homens de diferentes classes sociais para o magistério.

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia – procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a

serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido as mulheres (CATANI et al, 1997, p. 28-29).

Influenciado pela doutrina positivista, o advento da República no Brasil apregoava a transformação da sociedade pela educação. Nesse contexto, a mulher ganhou “certa valorização” social por seu papel de mãe e educadora. Mas, para exercer bem seu papel ela precisava ser preparada e “educada”, discursividade esta que ampliou as preocupações com a questão da educação formal das meninas. Nesse sentido, era preciso formar mais professores que pudessem tornar viável o projeto de democratização do ensino público.

Junto à demanda da escolarização expandiu-se o discurso de que as mulheres eram as pessoas ideais para promover a educação das crianças, pois elas já tinham uma predisposição à maternagem e a função de educar, que exigia características voltadas ao afeto, ao cuidado e à proteção (LOURO, 2008), embora precisassem ser instruídas para isso. A respeito da educação das mulheres preconizava-se que era necessário “[...] educar as mulheres para tornar melhores os homens, instruir futuras mães para que contribuíssem para a grandeza da pátria” (ALMEIDA, 2006a, p.75), pois, mesmo que não estivessem ensinando nas salas de aula estariam em casa educando seus filhos.

Pela primeira vez, a mulher parece ser convocada a permear outros espaços sociais. Seu trabalho como professora era respeitoso e lícito, pois significava “[...] cuidar de alguém, doar-se com nobreza e resignação, e servir com submissão, [...]” (ALMEIDA, 2006a, p.71).

Segundo Almeida (2006a)

Durante as primeiras décadas do século XX, o magistério representou praticamente a única carreira aberta às mulheres, [...]. O fato de não terem amplo acesso às demais profissões fez do magistério a opção mais adequada para o sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar (ALMEIDA, 2006a, p. 77).

Sendo assim, esse acesso das mulheres e das classes sociais menos favorecidas da sociedade a educação em espaços institucionalizados tinha uma dupla intencionalidade: responder as demandas e exigências emergentes de uma

sociedade que se expandia e instruir mulheres para o exercício do magistério, cuja finalidade estava na missão civilizatória de conduzir moralmente a ordem social vigente. Para as mulheres,

O magistério primário trazia em si esses dois determinantes: dava espaço para a inserção do mundo público e no trabalho assalariado e possibilitava definir numa profissão os espaços da maternidade canalizada no afeto para com os alunos. Dessa forma viabilizavam o cruzamento entre o público e o privado, dentro das condições sociais apresentadas na época. (ALMEIDA, 2006b, p. 142).

Desse modo, é importante mencionar explicitamente que a mulher mesmo estando em condições inferiorizadas no que remete a remuneração que recebia no exercício de seu ofício como professora, em sua maioria estava satisfeita com as mudanças que estava promovendo no plano das relações de poder, pois o discurso que a colocava em tal posto envaidecia seus atributos femininos. Importante ressaltar também, que muitas mulheres tornavam-se professoras por não pertencerem às classes mais favorecidas tendo que contribuir no sustento das famílias. Nessa época, as mulheres também trabalhavam em outras funções, como nas indústrias de tecido ou em casa como costureiras, mas o magistério foi de fato a profissão mais ocupada pelas mulheres.

O foco histórico que iluminou o processo de feminização do magistério mostrou, porém que a desvalorização econômica e social não esteve ligada a um processo inevitável, natural e universal, mas foi resultado da seleção de alternativas e escolhas efetuadas por agentes políticos que, diante de condições concretas dadas, optaram por aliar a formação de professores, e o próprio magistério, a um menosprezo pelo feminino, ocultado no discurso, mas revelado pelos baixos salários (CATANI et al, 1997, p. 26).

A aura de feminilidade que passou a revestir a profissão do magistério contribui para afastar os homens do mesmo, no entanto não foi este o motivo único de seu afastamento. O menosprezo com que era evidenciado o tratamento da Educação ofertado pelo Estado e a desvalorização desse ofício, principalmente quando se destinava a camada pobre da sociedade e ao magistério voltado à educação primária, posteriormente à secundária, deram conta de manter distantes os homens que almejavam uma posição superior. Assim,

Não há como sustentar a questão da desvalorização profissional da categoria docente em razão da sua feminização, pois a categoria nunca foi realmente valorizada e bem remunerada. As razões estão ancoradas mais propriamente na esfera cultural, sociológica e econômica do que na diferenciação sexual. (ALMEIDA, 2006b, p. 147).

Assim, paralelo ao discurso de desenvolvimento e industrialização brasileiro caminhava outras práticas discursivas de representantes do poder instituído que enfatizavam a mulher como a responsável pelo restabelecimento da harmonia e moralização da sociedade, promovendo a docilidade dos corpos sociais.

3.3 Vocação ao Magistério

Concebido como vocação, o magistério era uma missão nobre e santa (PATRÍCIO, 2005). “O professor era tido, nessa concepção, como uma figura estratégica, o guardião de uma ordem cujo sistema de referência era o sagrado e cujas normas econômico-sociais se legitimavam por normas e valores religiosos” (PATRÍCIO, 2005, p. 24). E, em se tratando de valores religiosos, o ato de educar era semelhante à ordem da filantropia, pois era uma atividade que prezava ideologicamente pelo bem do outro sem necessariamente haver remuneração condizente com o trabalho exercido.

Wingren (2006, p. 87) ao mencionar os estudos de Lutero, afirma que “a vocação é uma convocatória para trabalhar em favor do próximo [...]”. A vocação seria concebida como ofício e lei precisando ser cumprida com espontaneidade de coração, na obediência e com ética, desse modo, as obras provenientes da vocação do homem seriam capazes de libertá-lo. Ao ensinar, o professor vocacionado precisaria fazer isso pelo amor de se doar ao outro.

O ensino, que durante a Idade média se centrava nas ‘mãos’ da Igreja, passa a ser regido na República sob o controle do Estado “[...] sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores *originais* da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo do

padre” (NÓVOA, 1999, p. 15). Assim, continuava, a ser estruturado sob bases quase filantrópicas de trabalho.

A vocação “[...] traz a ideia de que [...] uma força interna que orienta e encaminha as pessoas para determinadas profissões” (PATRÍCIO, 2005, p.14). Desse modo, a profissão de professora foi considerada como uma vocação independente do sexo, embora a mulher fosse à figura privilegiada para ocupar essa função, pois se considerava que ela tinha a predisposição e o dom natural para cuidar dos outros e de se envolver afetivamente com seu parceiro de ofício. Essa foi a imagem que se construiu e desencadeou-se junto às condições precárias em que esse ofício era desenvolvido, acrescido de remuneração quase inexistente.

Aos poucos, as mulheres foram ocupando a condição do magistério de primeiras letras, que posteriormente tornou-se uma ocupação feminina. Na sociedade prevalecia a discursividade de que ela com seu dom natural para o cuidado e a educação das crianças contribuiria significativamente para o projeto de formação humana preconizado, como o caminho mais próximo de se chegar uma sociedade desenvolvida no futuro.

O poder [...] contido nos discursos oficiais indicavam que a educação das crianças era um dos caminhos profissionais mais “adequados” para as mulheres. Isso porque essa atividade era vista, em relação à mulher, como um prolongamento do seu papel de mãe e, portanto, como uma extensão de seu trabalho de instrutora da infância e guardiã dos valores sociais vigentes (CHAMON, 2005, p. 52).

Diante desse discurso, mesmo a docência sendo considerada uma atividade que podia ser exercida sem distinção de sexo, se acreditava que a mulher era o ser indicado para desempenhar tal tarefa, especificamente no grau que compete à iniciação ao sistema educativo, baseada na ideia de “mãe educadora”.

Aspectos da tarefa docente, como o cuidado e a educação das crianças, foram considerados em parte como extensão das atividades já realizadas no lar pelas mulheres. A maternagem espiritual foi associada ao exercício da docência na escola elementar (BATISTA e CODO, 2006, p. 65).

No entanto, essa inclinação à maternagem não era suficiente para garantir o desenvolvimento social e econômico do país. As mulheres precisavam ser

ensinadas a ensinar e, para isso, precisavam deter certo arcabouço de saberes previamente elaborado.

Esse arcabouço de saberes possibilitava, em certa medida, à professora autonomia e autoridade sobre seu trabalho e sobre seu parceiro de ofício. Segundo Louro (1997, p. 93), desde o princípio do ofício de ensinar no Brasil aqueles que por ele eram responsáveis possuíam em seu arcabouço de conhecimentos “[...] um detalhado e minucioso conjunto de dispositivos de poder [...]”, que instituía um conjunto de saberes sobre aqueles que deles recebiam instrução. Desse modo, mesmo quando a vocação transforma-se em profissão, o trabalho docente continuava sendo concebido como um trabalho artesanal em que os professores tinham em seu poder o processo e o produto de seu trabalho. A profissão de docente ainda é aquela em que o trabalho é artesanal, em que os professores são os detentores do processo de seu trabalho com práticas discursivas que reforçam o ideal de modificar a realidade (CODO, 2006).

A professora teve a responsabilidade de realizar um projeto de formação humana preconizado pelo Estado, que direcionava e orientava suas atividades, assim como o currículo que deveria ser desenvolvido junto às crianças, no entanto, essa posição que mostrava resquícios de um trabalho estabelecido dentro de certos limites permitia a professora o uso de metodologias e estratégias que efetivassem o plano proposto, atribuindo a si, autonomia no exercício de seu trabalho.

Segundo Vasquez-Menezes e Gazzotti (2006) o trabalho do professor é um dos únicos, que mesmo depois do processo de proletarização disponibiliza nas mãos de seu realizador todo o processo de viabilizar-se. Ao professor pertence o trabalho: desde o planejamento até a avaliação de seus resultados. Essa prática gera no profissional que a executa expectativas sobre a atividade exercida, despertando em si a crença marcada fortemente pela esperança de que em suas mãos está a responsabilidade de mudar o mundo. “[...] a vontade de realizar algo e a certeza que pode e que vai conseguir dar algo de si para a educação” (2006, p. 369).

Azzi (2005) diz que foi a partir da profissionalização que se iniciou a ótica da docência enquanto trabalho. Essa autora explica que falar sobre o trabalho docente exige a análise da categoria trabalho abordando a docência enquanto especificidade. Desse modo, salienta que “O trabalho docente constrói-se e

transforma-se no cotidiano da vida social” (2005, p. 39), nas descontinuidades dos tempos, de conceitos e fatos.

Levando em consideração as especificidades do trabalho docente, aspectos evidenciados como elementos do processo de trabalho e a relação entre o profissional e seu parceiro de trabalho, que é também sujeito desse processo, mostram-nos o quão particular são as características da profissão de professor. E, sendo específico, “[...] não pode ser equiparado àquele decorrente da divisão detalhada do trabalho” (AZZI, 2005, p. 42), pois o ensino é uma atividade desenvolvida em sua totalidade, mas também, não deve ser tido como algo não profissionalizado devido essas especificidades.

Então, quando o professor reclamou para si um lugar comum, em que o seu trabalho tivesse o mesmo status e remuneração de outros trabalhos desenvolvidos em outras profissões, ele foi contribuindo para o esfacelamento da discursividade que o colocava enquanto ser próximo do divino e foi assistindo a sua identidade sendo ameaçada, vendo-a “[...] por um fio a cada tema, todos os dias, em cada pergunta...” (VASQUEZ-MENEZES; GAZZOTTI, 2006, p. 373).

3.4 A profissionalização e a Formação Profissional Docente

Nos dias de hoje, apesar de ter-se avançado significativamente com a promulgação da Lei 9394/96 que reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, apesar da creche e da pré-escola ser um direito resguardado a criança e sua família e de existir uma vasta discussão na área sobre o que, para que e como fazer para que esse campo, que parece marginalizado em sua construção e temporalidades tenha seu espaço que é de direito ressignificado, precisa-se avançar muito ainda.

Avançar, no sentido de aprofundar questões referentes às marcas das discursividades da não profissionalidade no discurso docente, os parâmetros utilizados para construir regimes de verdade que tomam o sujeito profissionalizado,

as discursividades que desconsideram a formação como processo que ultrapassa os muros das instituições de ensino.

Percebemos que a realidade encontrada hoje no âmbito da EI tem submetido seus autores a experimentar sérias consequências de ordem estrutural e pedagógica especificamente a professora, que busca práticas discursivas que possibilitem a formação de uma concepção de profissional da EI, uma vez que a temporalidade que a demarca tem se pautado em dispositivos que engendram a trama da não profissionalidade, em “[...] jogos de poder presentes em dispositivos, como o gênero” (PEREIRA e et al, 2006, p. 82), assim como a vocação, formação, o cuidar como prática pedagógica considerada do senso comum.

Falar sobre esses dispositivos que marcam significativamente e integra as concepções acerca da profissionalidade docente, ou seja, sobre a profissional na EI requer percorrer um caminho de discontinuidades que é no cotidiano traçado por meio de particularidades e que são nas relações de poder estabelecidas.

Entendendo cotidiano como os significados que são tecidos pelas pessoas em seu universo vivido, vemos que “Vir a ser *professor* é uma possibilidade” (PEREIRA e et al, 2006, p.82) que se apresenta possível sempre que novas composições e imprevistos lhes são postos na realidade em que atua, por meio das ações cotidianas. Afinal, “É [...] no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói [...]” (AZZI, 2005, p.40).

É importante salientar, que durante muitos anos qualquer pessoa podia tornar-se professora se o desejasse, pois a preocupação não estava firmada na formação, mas na vocação e no quase trabalho “voluntário” que precisaria ser realizado para o desenvolvimento do ato de educar. Essa concepção de que qualquer um pode ser professora junto à falta de investimentos na educação e a má remuneração de seus profissionais, se encarregam de conduzir as professoras para a concretização de uma profissionalidade repleta de lacunas e elementos que menosprezam e desvalorizam o ser e os saberes-fazeres da professora.

Adaptando o que nos fala Ramos (2010) a respeito da profissionalidade docente universitária para o contexto da EI, salientamos que ter como assunto a profissionalidade da professora que atua nesse nível do ensino, para além daquilo que não é simples, precisa-se levar em conta por um lado o desafio de lidar com um conceito que está sendo construído, como é o caso do conceito de profissionalidade docente e, por outro lado, acrescentar a este desafio o fato de lidar com um conceito

de docência na EI no panorama de uma condição profissional e não de uma simples autorização para ensinar, pois ser professora requer conhecimentos, habilidades e atitudes específicas, não devendo ser exercida por alguém que não tenha um arcabouço de saberes necessários ao exercício da profissão.

No Brasil, o processo da profissionalização docente se inicia no século XIX em um momento histórico em que nosso país assume sua autonomia política. Nesse período, a Educação que antes se restringia a elite passa a realizar um movimento de deslocamento para outros setores da população, pois com a mudança do sistema que passava do agrário ao econômico requeria da sociedade uma coletividade preparadas para atuar nas diferentes áreas que o desenvolvimento demandava (MELO, 2007). Assim, com a gratuidade da instrução pública a todos os cidadãos determina-se a criação das escolas normais, que estariam voltadas a ensinar pessoas a serem professores, embora essa iniciativa não tenha bastado para capacitar pessoas em quantidades suficientes para prover todas as escolas e atender toda a camada social de massa.

A formação, independente do currículo adotado, sempre foi vista como sinônimo e pré-requisito para profissionalidade², principalmente no campo educativo. Nas escolas normais ensinavam-se as estudantes-professoras saberes básicos para o trabalho docente, sendo que nestes estavam inclusos, por exemplo, o ensino de prendas domésticas e das artes, mas a EI e os elementos que dizem sobre a infância não era abordados. Portanto, os dispositivos sociais que iam sendo construídos nestas instituições traziam em sua origem forte regulamentação dos corpos.

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum*. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional (NÓVOA, 1999, p.18).

² Conceituamos “[...] profissionalidade como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas” (ROLDÃO, 2005, p. 108).

A esse respeito, Melo (2007, p. 45) nos mostra que é a partir da “[...] criação das escolas normais durante o século XIX” que podemos demarcar o processo de profissionalização do magistério. Esse período que tem seu início no século XIX e seu processo de organização e consolidação no século XX transforma-se em um dos movimentos mais significativos em torno da questão docente, por subentender-se que é por meio da formação, que os profissionais das mais diferentes áreas podem profissionalizar-se e desenvolver com eficiência o projeto político de formação humana de controle proposto pelo Estado.

Isso fez recair sobre a formação profissional a responsabilidade pela construção da profissionalidade docente, o que não é algo negativo se não fosse essa faceta do processo de tornar-se professora legitimado como único, dentre todos os outros que compreendemos existir. Para ser docente, a professora precisa estar subsidiada no desenvolvimento de suas atividades, ou seja,

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade (VEIGA, 2010, p. 14).

Mas este não deve ser sobrecarregado como o único parâmetro necessário para construção de uma profissionalidade docente. Outros são necessários.

A formação do profissional em EI é um processo que deve estar alicerçado na reflexão de todo contexto teórico e prático-metodológico, visando o processo de ensino e aprendizagem. Ela vem a ser de suma importância, à medida que consegue adentrar a vida do futuro profissional da educação com o objetivo de apoiar sua prática, bem como subsidiá-la, compreendendo-a no seu sentido ontológico e epistemológico. No entanto, esse objetivo tem encontrado diversos entraves no momento em que é concebido em instituições responsáveis por essa formação, pois ambos os sentidos parecem ter fragilizado sua concretização intencionalmente. A esse respeito Pereira et al (2006) nos afirma que

[...] todo saber é um dispositivo de poder que se efetiva mediante regimes de verdade que coloca em funcionamento nos diferentes jogos de poder (de afetar e de ser afetado), no interior dos processos de formação. [...] nas sociedades de controle, identifica-se não apenas o efeito do *conteúdo* dos saberes, mas, igualmente, o poder

da matéria expressiva em estabelecer padrões invisíveis de produção de si (PEREIRA ET AL, 2006, p. 84).

Em seu sentido ontológico pouco se considera sobre as nuances que possibilitaram a pessoa à escolha pela profissão de ser professora, e uma vez sido realizada, não se dar a devida atenção à dimensão do ser professora. No sentido epistemológico, os conhecimentos adquiridos não levam em consideração todos os saberes necessários ao cotidiano de atividades vivenciadas durante o exercício do ensino. Conseqüentemente, ambos os sentidos não contribuem de maneira articulada como se propõem ao trabalho do professor. Isso acarreta a concepção de que com formação ou sem formação a profissional do ensino está despreparada para executar esta profissão. Sem formação ela é leiga e com formação ainda não está apta ontológica e epistemologicamente. Isso em certa medida, descaracteriza-a, pois dá margem para que ela seja concebida como não profissional ou como se estivesse passando por um processo de desprofissionalização.

Isso tem sérias implicações no campo da EI, pois em sua maioria as profissionais que são convocados a prestar seus serviços não possuem formação específica como a sociedade apregoa ser necessário à condição de profissionalização, que contemple as especificidades postas por seu parceiro de ofício, ou seja, o recrutamento e seleção de profissionais para atuarem na EI parece não pensar a necessidade de que sejam desenvolvidas ações de ensino-aprendizagem que considere as características específicas do público infantil.

Por outro lado, quando essas profissionais possuem uma formação própria voltada para a esse nível de ensino, parece continuar sem conseguir embasar a prática desenvolvida no trato com as crianças, com suas especificidades, levando-nos a considerar que embora de extrema importância ela não seja condição unitária à profissionalização docente.

Segundo Arroyo (2011, p. 46) “Educar educadores desse deve-ser é mais do que dominar técnicas, métodos e teorias, é manter-se numa escuta sempre renovada porque essa leitura nunca está acabada”. A profissional da EI deve estar formada para lidar, especificamente, com o processo formativo da criança em todos os seus aspectos, deve agregar uma série de conhecimentos que contribuam na construção de sua identidade docente, assim como sirvam de parâmetros nos caminhos que serão percorridos por o mesmo em seu ser, saber e fazer pedagógico. É necessário qualificar-se, formar-se; ter saberes e construir conhecimento sobre,

pois, como nos diz Salgueiro (2009, p. 145), a partir dos escritos de Mello, “[...] ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo”.

Desse modo, nota-se que os saberes que os profissionais precisam para lidar com o desenvolvimento da criança não são configurados apenas dentro de espaços próprios de formação, mas também nos eventos cotidianos. A esse respeito, Peres (2006) salienta que

[...] a formação da (o) professora (r) não se esgota na “certeza” dos conteúdos, mas na conexão direta com a vida da e na escola, compreendendo, sobretudo, que as teorias são ferramentas importantes, mas insuficientes, porque não dão conta da complexidade e das emergências da vida que está, muitas vezes, sufocada na escola (PERES, 2006, p.53).

Então, os períodos de reforma tem o objetivo também de aliviar as pressões sentidas por aqueles que parecem sufocados no espaço da escola. Segundo Guimarães (2006) entre as décadas de 1930 e 1960, as concepções sobre o papel da escola e suas relações estavam sendo repensadas e reconstruídas. O papel do professor enquanto mediador entre a comunidade e a escola foi enfatizado, sem necessariamente haver a presença forte do Estado. Porém, a partir do desenrolar da década de 1970, o Estado passou a intervir insistentemente sobre o professor e a escola, afim de que estes servissem como mediadores entre a comunidade e ele. Esse processo interventivo do Estado enfatizou o processo de burocratização do trabalho do professor e foram sendo construídos modelos e técnicas para serem executados por esses profissionais, no que remete a sua prática e ao processo de ensino/aprendizagem.

Esse período de “reforma” da educação que foi firmado é extremamente significativo para profissionalização docente, mas parece ter contribuído para que em alguns momentos esse tivesse um processo inverso. Ao invés de profissionalizar-se, o professor parece ter iniciado seu processo de desprofissionalização. À medida que o Estado instava em direcionar o que estava sendo realizado dentro das escolas com seus modelos de trabalho prontos que deveriam ser consolidados pelo professor, que por muitas vezes, destituíram-no de seu lugar e o descaracterizaram enquanto profissionais, sobrecarregando-os com tarefas que não os competia, favorecendo a ausência de espaços de reflexão e do

pensar crítico sobre a prática, assim como se movimentaram em torno da tentativa de descaracterizar a instituição educacional de sua função de ensinar.

Segundo alguns autores (WITTER, 2003; CODO, 2006; FERREIRA, Silvéria. 2011; KULLOK, 2000; LIPP, 2008; BERNARDINI, 2009; ROSÁRIO; ARAUJO, 2008), é justamente a partir daqui que os professores experimentam com mais intensidade condições objetivas e subjetivas de trabalho.

Essas condições de trabalho, citadas anteriormente, desencadeiam nos professores a perda da sua concepção humana, desmotivação e falta de estímulos, assim como, o esfacelamento de suas relações, o desencadeamento de doenças, como a síndrome de Burnout³, baixa remuneração, falta de prestígio social, defasagem na formação de graduação, desorganização na implementação de Políticas Públicas que se voltem à EI, falta de investimento nessa instituição social (a escola), desmotivação dos alunos, violência, agressividade que se reflete ao ambiente escolar e tantos outros problemas que tornam o cenário escolar em um lugar hostil.

Segundo Scocuglia (2010, p. 181), essas tendências atuais que foram se movendo na sociedade e se refletindo no cenário escolar foram produtos e produtores dos processos de “[...] flexibilização, precarização, desprofissionalização, proletarização, desgaste, insatisfação, insegurança, desamparo e doenças funcionais”, que acometeram e passaram a acometer os professores, que viram a sua liberdade de ação ser tolhida, nos limites que lhe foram sendo impostos, segundo o interesse de classes e governos.

Desse modo, pertencente ao mundo do trabalho e àqueles grupos a que o poder exerce, a história do magistério se escreve junto “[...] dos interesses das classes, dos governos, das forças econômicas” (ARROYO, 2011, p. 189). Incluso no sistema capitalista, a escola se modifica refletindo o cenário social em que está imersa, transformando o professor: de homem em trabalho. Essa transformação desencadeia uma série de exigências e atributos que precisam ser cumpridos pelo professor a fim de suprir as necessidades demandadas pela sociedade capitalista.

Segundo Pimenta (2002, p. 41) “A divisão do trabalho no interior da escola e a conseqüente hierarquização das funções ali existentes muitas vezes conduzem a

³ Segundo Codo (2006, p. 374) “Burnout é o nome da dor de um profissional enclacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o que deve fazer e o que efetivamente pode, entre o céu de possibilidades e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração”.

uma identificação entre a organização do trabalho na escola e a de outros trabalhos próprios do processo de produção [...]”. Essa hierarquização fica muito clara ao ser observado os próprios pares de professores, que dependendo do grau de ensino que lecionam e dos jogos de poder que estabelecem, posicionam-se em posição de maiores e menores status e valorização.

Oliveira-Formosinho (2008) chama a atenção para o fato de que cada nível de ensino tem características muito próprias, o que dar margem para a existência dessa hierarquização entre pares. Sobre essa hierarquização interna do corpo docente, Penna (2008) nos coloca que entre os pares há disputas e desavenças, assim como ocorrem também solidariedades, ocasionadas devido à formação, forma de contrato e grau de amizade com a gestão da escola.

Ainda sobre isso, chamamos a atenção para que, mesmo sendo aparentemente colocada como uma questão que tem profunda relação com a identidade pessoal do professor existe uma questão sistêmica de ordem mais ampla, que fundamenta efetiva e legítima a hierarquização entre os pares, como a exemplo nos cita Lima (1996, p. 59-60) a relação da categoria docente com o saber geral “(a cultura científica das várias áreas disciplinares), e não com um **saber específico** (o saber pedagógico)”.

Então, a profissionalidade do professor não deve ser comparada e instituída com base nas estruturas e fundamentos de outras profissões, pois ela apresenta peculiaridades e especificidades que lhe são muito particulares. Como visto, “[...] o trabalho docente apresenta particularidades que o distinguem do trabalho material, embora, da mesma forma que este tenha sofrido a destruição do trabalho autônomo e a transformação nas suas formas de relações sociais” (AZZI, 2005, p. 56).

A esse respeito, Oliveira-Formosinho (2008) nos diz que no caso da EI a profissionalidade de seus profissionais se assemelha assim como se diferencia da profissionalidade dos outros professores dos demais graus de ensino, devido às especificidades que são características do público a que ele se destina. Essa autora (2008, p. 133) define a profissionalidade docente como “[...] a ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão”. Desse modo, nos parece que as atitudes assumidas por essa profissional da EI, que está a constituir-se como tal, levam em conta outras

dimensões da vida que não limitada à formação intelectual, somando-se as especificidades demandadas por sua parceira de ofício, ou seja, a criança.

Essa nova forma leva em consideração os contextos vivenciais do sujeito e se trata de uma mudança, denominada por Oliveira-Formosinho (2008, p. 133), de “mudança ecológica”. Com base nas ideias de Bronfenbrenner, Oliveira-Formosinho (2008) nos diz que essa ecologia do desenvolvimento profissional das educadoras trata-se das interações mútuas entre a educadora e o ambiente em que está integrada, desde os contextos próximos aos mais amplos. Importante esclarecer que não se trata de qualquer ambiente em que as pessoas se desenvolvem, mas de um conjunto de estruturas concêntricas⁴, que mapeiam todo o universo relacional do desenvolvimento profissional das educadoras.

Assim, o cerne do processo educativo se pauta em dimensões da ação profissional que singularizam o trabalho desenvolvido pelas educadoras de EI, apresentando especificidades que o diferenciam das demais, sendo a última desenvolvida nas dimensões específicas de cuidar/educar e nas nuances que esse público e campo atendido demandam.

Segundo Oliveira-Formosinho (2008) existem especificidades que caracterizam a profissionalidade docente das professoras de infância. São elas: derivada das características da criança pequena (globalidade, vulnerabilidade e dependência da família), derivada das características das tarefas (a abrangência do papel da tarefa de educadora), está baseada em uma rede de interações alargada e, na integração e nas interações (entre o conhecimento e a experiência, entre as interações e a integração, entre os saberes e os afetos). Isso nos dar a impressão que a professora da educação infantil sofre de incertezas, devido à indefinição nos limites de sua atuação. Ela é uma, mas múltipla. E é “[...] nesse mundo sem fronteiras que o professor perambula [...]” (FAGUNDES ET AL, 2004, p. 185).

⁴ Constituem as estruturas concêntricas: o *microsistema* (primeira estrutura do ambiente ecológico, sendo o local onde os indivíduos podem estabelecer relações face a face, a exemplo: a sala de atividades do jardim de infância); o *mesosistema* (é o complexo mundo das inter-relações entre os contextos imediatos, ou seja, um sistema de microsistema, a exemplos: a escola e o centro educativo); O *exosistema* (são arenas de situações que afetam ou são afetados pelo que ocorre no micro e mesosistemas, a exemplo: a administração local e a universidade) e, por último, com igual importância, o *macrosistema* (está sempre em movimento e se refere a crenças, valores, hábitos, formas de agir, estilos de vida, etc. que se veiculam pelas outras estruturas do ambiente ecológico, a exemplo, a concepção de infância num dado momento histórico) (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 141-143).

3.5 Relação com a ideia de criança/infância

Acreditamos que as concepções de criança e de infância, são elementos importantes para pensar o ser professora na EI. Assim como o gênero, a identidade, a vocação, a profissionalidade e a formação, a ideia de criança vai também instituir a concepção de professora. À medida que se inventa a infância se inventa o professor e a escola.

Segundo Arroyo (2011, p. 32) “[...] nascemos historicamente colados à sorte da infância”. Ao longo das discontinuidades temporais o ser professora foi também delimitado com base no sentimento de infância e de criança que se tem. A questão da concepção de criança e de infância está articulada aos traços que foram delimitando o lugar em que a professora se encontra. Ou seja, não se pode pensar quem ensina dissociado da concepção que se tem de quem é o aprendiz (criança/infância).

Em pesquisa realizada por Cavalcante e Santiago (2011, p. 22) sobre as concepções de infância, essas autoras concluíram que “A educação da criança pequena no Brasil se constitui em um processo histórico, não linear, caracterizado por diferentes períodos que se organizaram a partir de demandas políticas, sociais e culturais, estabelecidas em um tempo e espaço”. Isso quer dizer, que as funções exercidas pelos professores no dia a dia são resultado das diferentes concepções políticas, sociais e culturais que marcam a infância nos diferentes tempos históricos.

O fato é que as professoras da EI estão marcadas por outras fronteiras, que nem sempre consideraram a criança um ser com características correspondentes a sua idade, sendo diversas vezes ignoradas as necessidades oriundas de seu desenvolvimento. Concebida ora como ingênua, bondosa e graciosa passível de ser corrompida; outrora como imperfeita, necessitando ser conduzida, domesticada e moralizada; ora como uma tábula rasa, que vai tendo os seus processos psicológicos construídos com o tempo, outrora como sujeito de direitos, em que engloba a ideia de cidadania (ARIÉS, 2006; ANDRADE, 2010; DEMATHÉ, 2007), a criança tem reflexo direto na forma que a professora, sujeito que lida com ela no cotidiano, passa a ser concebida.

Quando a criança passa a ser concebida como alguém que deve ser paparicada, protegida, devido sua inocência e ingenuidade havia a necessidade de propiciar a ela uma educação que contemplasse todas as suas dimensões. Para isso, se pensou a professora como a figura ideal para realização desse trabalho, visto que devido ser um sexo feminino apresentava uma sensibilidade maior no trato com as crianças.

A mulher estava naturalmente inclinada para maternagem e para ser educadora ela precisava apenas dessa inclinação natural. A criança precisava de proteção física e de afeto. Portanto, como condição para sua sobrevivência era prioritário que tivesse um adulto com habilidade inata de lhe transmitir os componentes necessários à construção de seu mundo interno e externo, corroborando para o projeto de sociedade.

Outro exemplo é quando pensamos a criança enquanto sujeito que deve ser formado. Formar um sujeito é mais amplo que treinar com conteúdos, porque não são os conteúdos que formam o sujeito competente. Quando a concepção de criança passou a significar um ser imperfeito, que precisava ser disciplinada e instruída moralmente, a professora teve que formar uma criança deslocada do seu status de criança para aluno, se configurando com outros requisitos que a faz perder o ser criança.

Logo, podemos perceber de maneira muito clara ao ver as diferentes nomenclaturas que foram atribuídas à professora no decorrer das temporalidades, como: “[...] jardineiras, auxiliares, monitora, recreacionista, pajem, babá, tias,[...]” (CAVALCANTE; SANTIAGO, 2011, p. 26), normalistas, alfabetizadoras, trabalhadoras (LOURO, 1997), que assim elas foram concebidas em reflexo como eram concebidas à criança/infância. Mais que meras nomenclaturas, cada termo traz implícito o poder de uma concepção que tenta determinar o ser e o saber-fazer da profissional de EI.

3.6 Docência, Educação e Experiência

Tardif e Lessard (2009, p. 168) nos diz que a atividade docente é “[...] uma espécie de roda viva cotidiana e anual”, ou seja, é uma espécie de inédito rotineiro. Mas, pode alguém estar preparado frente ao inusitado? Há como prever o inusitado?

Vivemos hoje em um mundo dinâmico em que a cada fração de segundos as informações que circulam nele varia. Marcados por essa inconstância permanente, as pessoas precisam desenvolver modos e estilos de vida menos rígidos com horários flexíveis, assim como precisam estruturar o pensamento de maneira a atender as novas demandas sociais.

A escola, enquanto espaço cuja educação institucional se legitima, tem passado nas últimas décadas por momentos de intenso debate e reformas que colocam em evidência problemas cotidianos e a necessidade de atender essa urgência que caracteriza os acontecimentos e relações do mundo moderno. Caracterizada como um espaço multifacetado, ela foi pensada e organizada como sistema de práticas responsável pela efetivação de um projeto de sociedade, amparada por meio de seus mecanismos de controle e regulação dos corpos.

Dentro de uma estrutura macro, a escola funciona como microcosmo que reproduz ao mesmo tempo em que recria e ressignifica a realidade em que está inserida. As relações que a perpassam orientam sua dinâmica e permitem estruturar, em certa medida, uma rotina diária. No entanto, essa rotina predefinida não dar conta de prevê todos os acontecimentos que serão desencadeados pelos sujeitos, uma vez que é formada eminentemente por pessoas, singular e diversa em si.

Assim, dentro dessa rotina as professoras precisam dar conta de uma série de situações que nem sempre podem ser previstas ou resolvidas com os saberes adquiridos no campo de sua formação inicial ou continuada e isso desencadeia nela, por muitas vezes sentimentos de angústia, insegurança e medo. Afinal, frente ao inesperado tudo parece imprevisível, tudo pode acontecer quando a professora está na sala de aula ou até mesmo entre os muros da escola, sensação que se intensifica quando o mesmo não encontra respaldo que subsidie sua prática.

Diante de circunstâncias entranhas ao que concebe como seu trabalho, nesse universo contraditório que a professora tem desenvolvido sua prática, manifestado por meio da rotina, surgem situações da ordem do imediato que precisam ser resolvidas por ela e que não estão no aparato da familiaridade de seu arcabouço de conhecimentos, fazendo surgir outros saberes que se originam na experiência, ou seja, no exato momento do acontecido.

Sobre a experiência, Larrosa Bondía (2002, p. 21) nos diz que ela é tudo aquilo “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Para viver uma experiência a professora precisa deixar ser afetada por os acontecimentos diários, o que a coloca em uma posição de vulnerabilidade e risco. A professora inserida nesse processo da realidade, que se modifica continuamente, precisa desenvolver estratégias para lidar com esse novo corriqueiro. E, é aqui que surgem os saberes que se constroem na diversidade cotidiana e que estão fundamentados em todos os outros saberes docentes, assim como nas vivências da professora.

O saber da experiência surge no exato momento em que há um acontecimento que nos afeta e nos mobiliza para tomada de atitude. Não há como antecipá-lo, nem sistematizá-lo, pois ele acontece no momento vivido. Dele nos fica o conhecimento, intransferível a outra pessoa. A esse respeito, Nóvoa (1995) diz que,

[...] o saber dos professores - como qualquer outro tipo de saber de intervenção social - não existe antes de ser dito. A sua formulação depende de um esforço de explicitação e de comunicação, e é por isso que ele se reconhece, sobretudo, através do modo como é contado aos outros. Os professores possuem um conhecimento vivido (prático), que cada um é capaz de transferir de uma situação para outra, mas que é dificilmente transmissível a outrem (NÓVOA, 1995, p. 36).

Segundo Tardif e Lessard (2009, p. 38), os professores são atores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”. Logo, não há experiência comum e passível de repetição aos sujeitos, pois cada sujeito dá a ela um sentido e significado único. Então,

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 27).

4. AS LENTES QUE NOS GUIAM: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.

Esse capítulo apresenta a trajetória teórico-metodológica trilhada por nós nessa pesquisa, que envolve um olhar para as discursividades que as profissionais da EI vão produzindo sobre seus processos de ser, saber e fazer docente. O objetivo é discutir conceitos e princípios que norteiam nossa ótica e que fundamentam a análise e discussão dos resultados. Para isso, em um primeiro momento, situaremos nosso objeto de estudo frente ao percurso teórico metodológico realizado para posteriormente adentrarmos o cenário, ou seja, nosso campo de estudo e os parceiros que compõem nossa pesquisa.

Tendo como objeto de estudo as enunciações atribuídas ao ser, saber e fazer docente, nossa pesquisa se objetiva em apreender enunciados atribuídos pelo discurso docente ao ser e aos saberes-fazer da professora na educação infantil. Nesse sentido, quando falamos de 'ser e saberes-fazer' da professora, estamos os compreendendo como processo integrado de construção de si e de sua prática pedagógica, frente ao processo de profissionalidade docente.

Para isso, utilizamos em nossa pesquisa como referencial teórico-metodológico a Análise do Discurso (AD), inspirada na perspectiva defendida por Fischer (2012), que nos permite, por meio da Análise Enunciativa cujas bases estão ancoradas em Michel Foucault, acessar as discursividades presente nas falas das profissionais, a fim de alcançar os enunciados e a multiplicidade nelas existentes. Desse modo, essa abordagem teórico-metodológica se justifica por nos permitir acessar o discurso docente, identificando alguns caracterizadores do ser professora na EI, assim como apreendendo elementos constitutivos dos seus saberes e fazeres, de modo que os enunciados atribuídos pelo discurso docente ao que é ser professora na EI e aos seus saberes e fazeres sejam também apreendidos.

Nesse sentido, sem atribuir a nossa pesquisa uma denominação foucaultiana, analisamos na multiplicidade do discurso os acontecimentos que o marcam por meio da construção de unidades de sentido que estão dadas nesses acontecimentos, ou seja, nos enunciados. Nessa perspectiva, enquanto analistas não buscamos o sentido oculto do dito, do falado, mas as práticas manifestas nos enunciados que compõem esses ditos.

Para tanto, conceituamos o discurso como sendo o lugar em que discurso e sujeitos se multiplicam, nas relações de poder que estão estabelecidas entre as palavras e as coisas (FISCHER, 2012) e entre as próprias palavras. Nessa direção, os discursos, e conseqüentemente, os enunciados são “[...] sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2004a, p. 31).

Assim, tomamos o discurso da professora da EI como lugar de dispersão e descontinuidade. E como instrumento utilizado para acessar esses discursos: a entrevista semiestruturada. Boni e Quaresma (2005, p. 75) nos diz que esse tipo de entrevista colabora na investigação de aspectos valorativos, que “[...] determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos”.

Sendo assim, a modalidade de entrevista escolhida nos permite acessar as práticas discursivas que são mostradas nas multiplicidades das falas dos sujeitos professoras sobre seu ser, saber e fazer docente, ou seja, captarmos por meio deste instrumento os núcleos de enunciação que serão ditos pela professora sobre sua identidade e profissionalidade docente, reconhecendo a provisoriidade do que foi produzido por meio da análise dos discursos, assim como destacamos que é possível à investigação sobre a temática abordada, visto existir facetas que permitem serem análises.

Para captar esses núcleos de enunciação presente no discurso docente foram realizadas dez entrevistas, registradas em gravação de áudio, com professoras que atuam nas IEEI localizadas nas zonas urbanas e rurais do município de Major Isidoro – Alagoas (Al). As entrevistas foram realizadas com média de duração de 50 minutos e ocorreram entre os dias 25 de fevereiro a 30 de março do corrente ano, sendo realizadas ora na própria instituição, ora na casa da profissional, assim definido por a participante.

Sobre isso, ressaltamos que de acordo com os referenciais da bioética, as participantes da entrevista semiestruturada formalizaram sua integração nessa pesquisa através de um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”. Com isso, elas têm acesso a todas as informações da pesquisa e sigilo absoluto dos dados disponibilizados, ou seja, colhidos quanto à identidade das participantes.

Consideramos relevante explicitar, que quando as entrevistas foram realizadas nas IEEI as professoras aparentavam receio ao responder as questões e pareciam incomodadas com as crianças que demonstravam tentar descobrir o que

fazíamos dentro de seus espaços, o que nos revela a necessidade de para além de nossos sujeitos explicitarmos a comunidade escolar (direcionando-a aqui ao público das crianças e funcionários presentes nas instituições) nossa presença, visto que nosso contato com a mesma foi por meio da direção e coordenação das mesmas e direcionadas as professoras. Sobre isso, quando em casa, temos a impressão de vê-las mais a vontade para responder a entrevista.

Visto que, na entrevista semiestruturada há “[...] uma confluência de perguntas previamente elaboradas com outras pautadas a partir das respostas e elucubrações dos entrevistados” (SANTOS e CANDELORO, 2006, p. 75), houve a princípio a organização em torno de quatro blocos de perguntas, cujo primeiro tratou sobre o perfil profissional das participantes em que foi traçada informações sobre vínculos, tempo em exercício, entre outros; o segundo bloco, intitulado “ser professora/docente” voltou-se a tratar sobre a carreira docente, sobre o olhar que a professora tem sobre a docência na EI e sobre o seu campo de atuação; o terceiro bloco é constituído por questões que tratam sobre as impressões formadas pela professora em torno de seus saberes-fazer, tratando-se do “O saber e o fazer docente”; e um último bloco, que está direcionado a “Prática Docente”, em que situações problemas foram apresentadas em formas de histórias.

Desse modo, tendo esses quatro blocos como condutores para as demais perguntas, foi possível para realização de análise, organizamos os enunciados em redes discursivas, abordando-os de acordo com a formação discursiva que integravam. Por formação discursiva entendemos os enunciados que podem ser ditos, de acordo com certo campo e posição discursiva, que se encontra em relação com outros campos de saberes (FISCHER, 2012). Nesse caso, o discurso docente compreende um conjunto de enunciados, que encontra suporte em outras formações discursivas não se limitando, nem se fixando em limites.

Essas formações discursivas, que possibilitam em seu interior os atos da fala, constituem a prática discursiva docente que está vinculada a

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma da época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2008, p. 136).

Nessa perspectiva, não é qualquer ato da fala ou frase que compõe o

enunciado, pois este não se encontra imediatamente a mostra, nem está inteiramente oculto nos ditos, cabe-nos enquanto analistas multiplicar as relações presentes nas cenas enunciativas, ou seja, mapear os ditos de modo a situá-los no campo discursivo docente, entendendo porque eles aparecem ali e não em outro lugar.

Para isso, consideramos dois critérios para estruturação das Redes Discursivas ditos por Foucault (2008), entendendo que os discursos que foram falados pelas professoras em sua dispersão apontam para os acontecimentos e instância próprias de cada discurso:

- *A regularidade dos discursos:* em que os enunciados estão agrupados em torno de um mesmo sistema de conceitos, sendo que esses conceitos podem apresentar dessemelhanças entre si;
- *As discontinuidades dos discursos:* em que os discursos apresentam diferentes olhares e posicionamentos, mostrando-se dispersas e indicando novos parâmetros de existência, remetendo-nos a múltiplas temporalidades.

Nessa perspectiva, para fins de organização e entendimento, consideramos interessante explicitar com o quadro abaixo a forma que organizamos os achados de nossa pesquisa:

QUADRO Nº 2 - Redes discursivas dos sujeitos da enunciação.

REDES DISCURSIVAS	ENUNCIADOS
1 – Ser professora na educação infantil	<i>[...] a gente, é como se nós moldássemos a criança, ela de pequena. (professora P10).</i>
	<i>Base porque é o começo certo. Base é o início da vida dele na escola, na escolaridade</i> (professora P2).
	<i>O ser professor? É você ser afetivo, ter amor, carinho,...</i> (professora P7).
	<i>Então, ter o dom mesmo, a vocação de cuidar de criança, porque exige</i> (professora P6).
	<i>[...] professora é tipo mãe.</i> (professora P6).
	<i>Cuidado em todos os sentidos.</i> (Professora P3).

	<i>Nem só cuidar, nem só educar, um meio termo dessas duas ações, é muito difícil de encontrar</i> (professora P5).
2 – O saber e o fazer da professora na educação infantil	<i>O professor de EI quando ele planeja, ele tem que ter essa noção, que nem tudo que ele planeja vai ser realizado da forma como ele planejou e como ele pensou. Ele tem que ter essa reflexão!</i> (Professora P5).
	<i>Eu acho que se não tivesse essa formação o professor teria muita dificuldade na educação infantil</i> (Professora P9).
	<i>A gente aprende no dia a dia trocando experiência até com os pequeninhos.</i> (professora P8).
	<i>Brincar, nas brincadeiras ensinando. Através de uma brincadeira de roda, eu ensinar; através de um conto, eu ensinar; através de uma música, eu ensinar</i> (Professora P10).

4.1 Do cenário investigado: IEEI.

Tal como nos coloca Fischer (2012, p. 83) ao mencionar Foucault, pensamos que é necessário questionarmos sobre o lugar de onde o sujeito fala, “[...] o lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte de discurso daquele falante; e sobre sua efetiva “posição de sujeito” – suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes”.

Nesse sentido, a pesquisa ora relatada foi realizada no município de Major Isidoro-AI. Para maior contextualização, faz-se necessário dispor algumas informações sobre o município em que estão localizadas as instituições lócus da investigação, das quais falaremos logo mais.

O município de Major Isidoro recebeu esse nome em homenagem ao seu fundador Major Izidoro Jerônimo da Rocha, que conseguiu após anos de luta elevar o povoado Sertãozinho à categoria de cidade, fato consumado em 17 de setembro de 1949 (MORAIS, 2006). Tem 18.897 habitantes e está localizado à 194,3 Km de Maceió, tendo fronteira com as cidades de: Cacimbinhas, Arapiraca, Batalha, Dois Riachos, Igaci, Jacaré dos Homens, Jaramataia, Olho D’água das Flores e Olivença

(IBGE, 2014). Vejamos sua localização, com destaque em vermelho, na figura a seguir:

FIGURA 1: MAPA REPRESENTATIVO DO ESTADO/REGIÃO – CAMPO DE PESQUISA



Fonte: Google Maps

Caracterizado com o clima semi-árido, em que ocorrem fortes períodos de seca, e com uma vegetação predominante da Caatinga (AMARAL, 2004), sua economia baseia-se na pecuária bovina leiteira, sendo referência da Bacia Leiteira Alagoana (FERREIRA, SANDREÂNIO, 2007). No tocante à educação, o município conta com 29 núcleos escolares, 215 professores efetivos e 5.025 alunos matriculados na rede regular de ensino (IBGE, 2014).

Nessa perspectiva, a fim de investigar os espaços a serem pesquisados, em um primeiro momento encaminhamo-nos à Secretaria Municipal de Educação para solicitarmos a realização da pesquisa nas IEEI do município e obtermos da coordenação a autorização para realização da pesquisa nas instituições. Nesse momento, a coordenação declarou a permissão para o desenvolvimento da pesquisa autorizando a liberação dos participantes de suas atribuições, sempre que necessário para realização do estudo.

Nesse momento, aproveitamos para realizar levantamento de informações acerca da EI (quantitativo de espaços voltados a EI, realidade de cada espaço, localidade, número de matrículas e de professoras e, sobre estas, seus perfis profissionais). Segundo a coordenadora municipal de Educação infantil, até meados do ano 2013 a gestão e as professoras que lidam com o público infantil não

desenvolviam suas atividades tendo como base os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) e não havia proposta pedagógica para essa modalidade de ensino. Ao perceber a urgência dessa questão, foi elaborada somente no final do ano 2013 a proposta pedagógica objetivando ser colocada em prática a partir do ano seguinte (Informação verbal).

No final do ano de 2014, em uma parceria realizada entre os governos estadual e municipal ficou definido que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental seriam ministrados exclusivamente pelos municípios e o Ensino Médio ficaria a responsabilidade exclusiva do Estado. Desde então, o município tem realizado diversas modificações na condução dos processos que dizem respeito à Educação de seu corpo discente. No que compete as profissionais de EI vem sendo feita uma releitura de sua realidade tratando essa modalidade com mais atenção.

No que diz respeito à EI, o município conta com 18 espaços (instituições) direcionados ao ensino de crianças de 1 a 5 anos, que contam com aproximadamente 42 professoras e 726 crianças matriculadas na rede municipal de ensino. É importante esclarecer que desses 18 espaços apenas 2 são destinados exclusivamente ao funcionamento da creche e pré-escola, sendo os demais espaços compartilhados com outros níveis de ensino.

Tendo por base essas informações sobre a realidade da EI no município, a fim de possibilitar a realização da coleta dos dados de modo que diferentes cenários e realidades fossem abordadas e compreendendo a EI como o nível de ensino direcionado a crianças de 0 a 5 anos realizado em espaços denominados creches e pré-escolas, selecionamos as instituições que agregassem em si ambos os espaços. Assim, selecionamos cinco IEEI que estão localizadas em áreas do campo e urbanas.

Portanto, a escolha desse município (Major Isidoro-AI) se justifica por compreendermos as especificidades apresentadas por seu campo, pois a maneira de tratar à educação voltada as crianças vem tomando novo rumo; as instituições, por sua vez, foram selecionadas por apresentarem diferentes realidades que não findam acontecimentos (se constituindo no lugar oportuno para apreensão do discurso docente frente aos seus campos de saberes pedagógicos), visto que apresentam atendimento que contempla crianças de 1 a 5 anos, ou seja, creche e pré-escola.

Portanto, com o objetivo de apreender os enunciados atribuídos pelas

professoras da EI ao ser e saber/fazer docente elegemos em nosso trabalho as professoras que lecionam na rede municipal de ensino de Major Isidoro/AI, na modalidade da Educação Infantil.

4.2 Dos parceiros da pesquisa

Tomando os discursos numa perspectiva de inspiração foucaultiana, buscamos apreender enunciados atribuídos pelo discurso docente o que é ser professora na EI e aos seus saberes/fazeres docentes. Para isso, partimos do princípio de que o enunciado é um acontecimento que não se finda em si, mas se reconstrói sempre que é pronunciado, apresentados nas palavras de Foucault (2008, p. 136) como sendo “[...] coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, [...]; que repetimos, reproduzimos e transformamos [...]”.

Assim, trataremos em nossa pesquisa do sujeito “professora” como aquela que está delimitada em determinado tempo e espaço histórico e cujos enunciados se constituem dadas determinadas condições de existência. Nesse sentido, nos interessa saber os modelos que tem sido preconizado pela sociedade para as professoras da EI e os saberes-fazeres que se atribuem como sendo dessa profissional do ensino.

Segundo Arroyo (2011) a imagem enunciada pela sociedade sobre o professor é a de um alguém que está despreparado para exercer a função de magistério. Esta por sua vez, trata-se de uma profissão de ocupação fácil, exercida mais por amor do que por competências, destinada a servir como “rota de fuga” aos que possuem uma condição social mais baixa. Ao mesmo tempo, desde seu surgimento a profissão docente é enunciada como uma atividade fundamental para o desenvolvimento da sociedade, sendo considerada também como atividade destinada a mulheres (ENS, GISI e EYNG, 2011).

Portanto, essa concepção do ser e dos saberes-fazeres presentes nos discursos sociais tem efeitos sobre o discurso docente, pois a professora fala pelo lugar que ocupa estando assujeitada a outras formações discursivas. No entanto,

assim como é afetada por essas formações discursivas, ela também as afeta, à medida que diz. Desse modo, nos interessa nessa pesquisa apreender, por meio da fala das professoras da EI, o discurso docente acerca do ser e dos seus saberes-fazer.

Para tanto, tendo demarcado nosso campo de pesquisa demarcaremos os sujeitos professoras que foram nossas parceiras nessa pesquisa.

Para realização dessa pesquisa contamos com a parceria de 10 professoras, que lecionam na EI e integram a rede de municipal de ensino de Major Isidoro-Al. Em um primeiro momento, realizado entre os períodos de 03 a 19 de dezembro de 2014, foi possível fazer um encontro inicial nas próprias instituições de ensino (pré-selecionadas), a fim de apresentar a pesquisa aos diretores e, posteriormente, as professoras. Com o intuito de pesquisar a realidade das profissionais docentes que atuam nesse nível de ensino, estabelecemos como critério as IEEI que atendessem a crianças de 1 a 5 anos, ou seja, as escolas que disponibilizassem o ensino em creche e pré-escola.

Ao selecionar as professoras, não nos preocupamos na representatividade expressiva da amostra, considerando que isso não se apresenta como algo significativo na análise do discurso, mas de modo estratégico, buscamos participantes que permitissem uma variabilidade discursiva. Nessa perspectiva, dois critérios foram utilizados, visto que em algumas instituições havia mais de uma turma formada de crianças pertencentes à creche e a pré-escola: o primeiro foi selecionar em cada instituição duas professoras: uma que atue na creche e outra que atue na pré-escola (considerando a disposição em participar da pesquisa); o segundo, selecionando as profissionais que apresentavam heterogeneidade em seus perfis, ou seja, tempos diferentes na docência, diferentes formações, outros vínculos empregatícios.

Desse modo, nas cinco instituições foram selecionadas 10 professoras de EI, sendo que na instituição E apenas uma professora, entre três, se dispôs a participar. Assim, considerando o quantitativo maior de turmas da instituição B selecionamos três professoras da instituição. Realizado a seleção das profissionais, com base nos critérios traçado e expostos anteriormente, agendamos com estas o dia de realização da entrevista semiestruturada (já explicitado em momento anterior).

Ressaltamos que adotaremos em nossa pesquisa nomes fictícios para nos referir as professoras (sujeito-parceiras da pesquisa), baseados em sugestão que

elas mesmas deram durante a realização da entrevista, a fim de manter a identidade das profissionais em sigilo.

A partir das informações da entrevista semiestruturada foi possível traçar o perfil profissional das professoras, participantes da pesquisa, destacando instituição em que trabalha, vínculo com instituição, formação, turma e faixa etária das crianças com que trabalha, tempo de docência e, especificamente, tempo de docência na EI, dispostos no quadro abaixo:

QUADRO Nº 3 -- Levantamento profissional das professoras que atuam nas IEEI selecionadas e que participaram da entrevista

INSTITUIÇÃO	PROFESSORA/ GRAU MAIOR DE FORMAÇÃO/ (NOME FICTÍCIO)	VÍNCULO	TURMA/ FAIXA ETÁRIA	TEMPO NA DOCÊNCIA	TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
A	P1 especialização/letras (Janaina)	Efetiva	Pré- II / 5 anos	10 anos	5 anos
	P2 superior incompleto/ pedagogia (Maria Amanda)	Efetiva	B-III / 3 anos	11 anos	5 anos
B	P3 especialização incompleta/ psicopedagogia (Rebeca)	Efetiva	Pré-I / 4 anos	5 anos	2 anos
	P4 superior/história e pedagogia (incompleto) (Maria Bianca)	Efetiva	B-III / 3 anos	15 anos	5 anos
	P5 especialização/ psicopedagogia e formação de professores em mídias na Educação (Maria Clara)	Efetiva	B-I e II / 1 e 2 anos	15 anos	10 anos
C	P6 especialização/ neuropsicopedagogia e psicanálise (Jéssica)	Efetiva	B- II e III / 2 e 3 anos	10 anos	3 anos
	P7 especialização/ Psicopedagogia (Priscila)	Efetiva	Pré-I / 4 anos	25 anos	4 anos
D	P8 especialização/ pedagogia (Ana)	Efetiva	B-I, II e III/ 1 / 2 e 3 anos	29 anos	3 anos
	P9 superior incompleto/ pedagogia (Vitória)	Contratada	Pré-I e II / 4 e 5 anos	3 anos	3 anos

E	P10 especialização/ neuropsicopedagogia (Joseane)	Efetiva	B-III / 3 anos	10 anos	3 anos
---	---	---------	-------------------	---------	--------

A partir do exposto no quadro acima, salientamos que dentre nossas parceiras de pesquisa 6 desenvolvem suas atividades em turmas de Berçário e 4 em turmas de pré-escola. Utilizamos para nomear as turmas, as siglas B para Berçário e Pré para as turmas referentes à pré-escola, assim como os algarismo arábicos I, II e III, para especificar a diferença entre idades, sendo no berçário referentes, respectivamente, a 1, 2 e 3 anos, e na pré-escola, I e II, para tratar de turma organizadas com idades, respectivas, a 4 e 5 anos. Sobre isso, é importante destacar que 4 professoras trabalham com turmas multisseriadas, ou seja, com crianças de diferentes idades compondo a mesma turma.

No tocante as professoras, nove trabalham sob o ingresso por meio de concurso público a função e apenas uma é contratada, tendo caráter provisório no cargo. Suas experiências com a docência variam entre 3 a 29 anos de profissão. No que refere à atuação na EI essa variabilidade ocorre entre 3 a 10 anos, considerando a EI como espaço de atendimento denominado creche e/ou pré-escola, pois algumas profissionais lecionaram a crianças, mesmo não estando elas constadas em matrícula e antes mesmo de ingressarem na rede regular de ensino.

Sobre a formação, todas as professoras tem o curso normal superior (nomenclatura anterior: magistério), sendo que duas estão cursando nível superior em Pedagogia e quatro já o possuem. As outras quatro apresentam formação inicial em diferentes áreas, sendo todas elas áreas voltadas a Educação. Dentre elas, sete se especializaram em cursos lacto sensu. Sobre isso, é importante destacar que as professoras possuem quase que a mesma pós-graduação, realizada na mesma instituição de ensino superior no município, dando-nos a entender que a facilidade do acesso tenha sido fator relevante para sua realização.

Para essa pesquisa, nos remeteremos às professoras utilizando nome fictício proposto por elas mesmas, dos quais também se encontram dispostos no quadro acima.

5. REDE DISCURSIVA: O SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nem tudo o que somos nos pertence. Somos o que resultamos de tudo. Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou (ARROYO, 2011, p.36).

A epígrafe com que iniciamos nossa discursão diz respeito a ser professora na educação infantil e contribui para nos colocar em contato com essa profissional, que tem sido configurada no discurso docente e que está entrelaçada no cruzamento de interdiscursos também.

Apreender os enunciados que as profissionais de educação infantil vão produzindo em seus processos de ser, saber e fazer docente requer que as analisemos enquanto seres históricos, constituídas de práticas e fatos sociais, que, por sua vez, só existem na experiência e vivência de si mesmas, sendo estas constituídas e constituintes da sociedade. Embora sujeito do seu tempo, a professora da educação infantil permeia por diferentes tempos históricos, por meio da reatualização que faz ao enunciar discursos de um acúmulo de coisas já ditas.

Nesse sentido, essa reatualização dos enunciados demonstram haver em seus conceitos discontinuidades que são também encontradas em diferentes tempos e espaços históricos em que a escola, a criança, a educação estão concebidas de maneiras controversas das de hoje, revelando diferentes modos de caminhar percorrido pela professora na constituição de seu ser profissional, por outro lado, demonstra também haver regularidades, que dizem sobre suas significações no decorrer do processo histórico e social da sociedade e o reflexo dessas significações no instituir-se enquanto profissional da EI. Isso nos induz a dizer, que tudo que ela é resulta da atualização que faz daquilo que foi e do que não foi também. Seus dizeres e silenciamentos são igualmente importantes nesse processo de recriar-se e criar as práticas que constituem seu modo de ser.

Desse modo, na Rede discursiva intitulada “O ser professora na Educação Infantil” tratamos de identificar alguns caracterizadores do ser professor na EI, que emergiram dos enunciados atribuídos pelo discurso docente ao que é ser professora nesse nível de ensino.

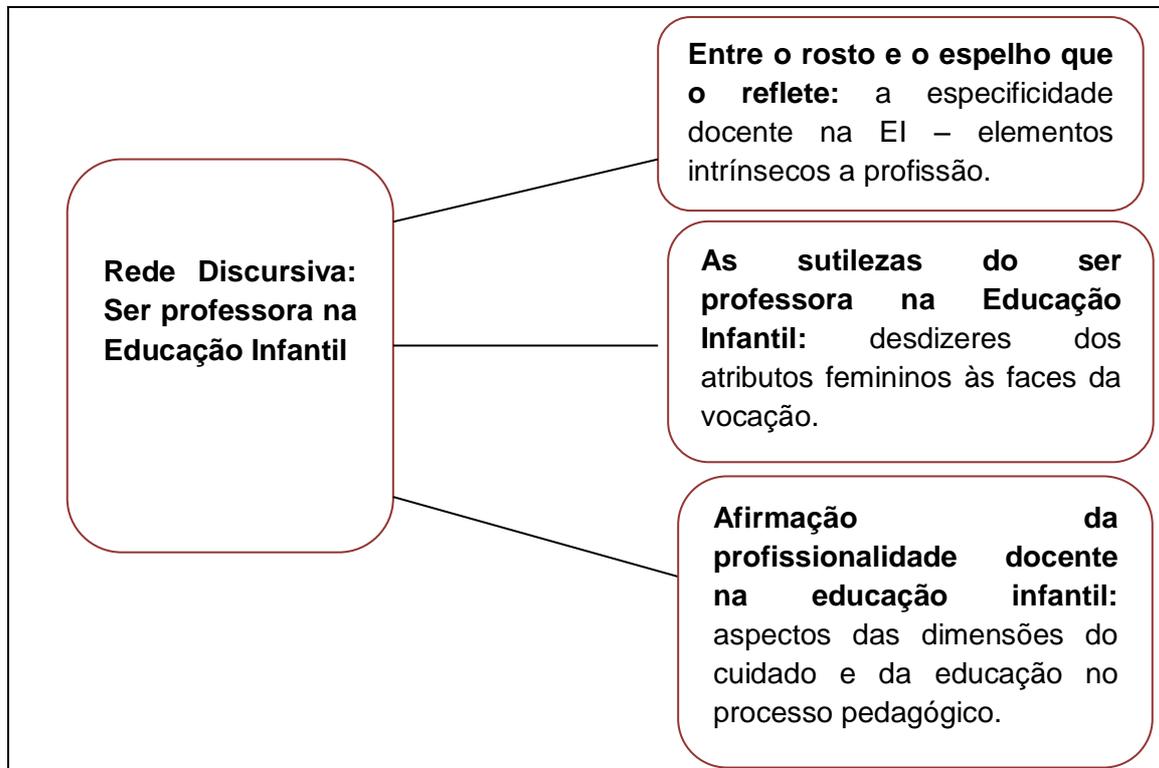
Nesse percurso, é possível apreender o movimento realizado pelas professoras na consolidação de uma multiplicidade de elementos que configuram sua identidade, sendo esta entendida, tal como Dubar (2005) como processo dinâmico, construído pelo próprio indivíduo e por meio de sua interação e socialização com seus pares, em que elementos bibliográficos e estruturais formam os indivíduos e as instituições.

Seguindo essa direção, para apreendermos os elementos da identidade profissional da professora no contexto de estudo, abordamos os enunciados que elas referem ao ser docente na educação infantil dentro de uma rede discursiva que incorporam suas falas, de modo que concebemos a identidade profissional como processo contínuo de construção individual e coletivo do ser professora na profissão. Portanto, em concordância com Pimenta (1991, p. 83) compreendemos que a identidade profissional não se constrói sem que os conceitos da vida pessoal e social sejam articulados, “[...] do sentido que tem em vida o ser professor”.

Assim, é preciso esclarecer que não temos como propósito em nossa análise traçar a identidade profissional da professora da EI, ou seja, definir um protótipo, um jeito determinado de ser e estar na profissão, mas trazermos elementos das formas identitárias que ao contrário de pressupor paredes ou grades aos indivíduos, deixa-os livres para que vivenciem o processo de estar na docência.

Para isso, com fins de organização e entendimento, consideramos relevante explicitar os enunciados que sustentam nossa discussão acerca do ser professora na EI no quadro abaixo:

QUADRO Nº 4 - Estrutura da Rede Discursiva “O Ser Professora na Educação Infantil”



No quadro acima, encontramos dispostos os enunciados, que segundo nossas investigações e análise dos discursos das professoras conduzem à resposta daquilo que problematizamos.

Descrevemos o nosso primeiro enunciado como “**Entre o rosto e o espelho que o reflete:** a especificidade docente na EI – elementos intrínsecos a profissão”, em que tratamos de acontecimentos importantes que constituem deslocamentos de tempos e espaços históricos sobre a afirmação da profissionalidade docente em relação com o público que atende, ou seja, a criança pequena e com o local em que ensina (creches e pré-escolas).

O segundo deles trata sobre “**As sutilezas do ser professora na Educação Infantil:** desdizeres dos atributos femininos às faces da vocação”. Nele podemos evidenciar a reconstrução de diferentes campos discursivos sendo configurados na concepção de ser professora que sugerem uma inclinação a maternagem, o discurso vocacionado, ou seja, em que o feminino se materializa no plano da profissão de professor; em reatualizações do caminho que a profissional docente percorre na elaboração de uma nova identidade.

O terceiro enunciado diz sobre “**Afirmação da profissionalidade docente na educação infantil**: aspectos das dimensões do cuidado e da educação no processo pedagógico” e versa sobre a presença do cuidado nas relações entre a professora e a criança, de modo a se apresentar ora como constituindo a dimensão pedagógica, ora como se tratando do cuidado no sentido moral.

Dito isso, abordaremos cada um dos enunciados que contribuem para que possamos caracterizar o que é ser professora na EI.

5.1 Entre o Rosto e o Espelho que o Reflete: a especificidade⁵ docente na EI – elementos intrínsecos a profissão

O enunciado intitulado “Entre o rosto e o espelho que o reflete: a especificidade docente na EI – elementos intrínsecos a profissão” remetem-nos as discursividades produzidas pelas professoras, que tratam da afirmação de sua especificidade docente na EI mediante o processo de construção de sua identidade profissional. Esse processo se elabora à medida que a infância e o seu campo de trabalho (IEEI) vai se construindo historicamente.

Assim neste eixo, trataremos de compreender os discursos que nos indicam elementos importantes que tratam da relação entre a professora e a criança. São elementos que ora operam como conhecimentos, saberes, habilidades e atitudes, imprescindíveis a profissionalidade docente, outrora estão inclinados a discursividades que constituem em deslocamentos de alguns conceitos, tais como: paparicação, que está presente na história do magistério voltado a criança de 0 a 5 anos. E, também, da docência que vai se organizando e se estabelecendo no âmbito das instituições escolares de educação infantil (IEEI), identificando alguns caracterizadores do ser professora nesse nível de ensino.

⁵ É importante esclarecermos, que ao nos referirmos a especificidade do ser professora na educação infantil não estamos buscando criar dicotomias entre esta e os demais profissionais professores de outros níveis de ensino, mas esforçamo-nos em chamar atenção para a identidade e o fazer desta profissional que é específico do público que atende, ou seja, de sua parceira de ofício: a criança pequena, assim como do nível de ensino em que atua, sem deixar, todavia, de pertencer ao magistério da educação básica.

A fim de prosseguirmos gostaríamos de nos remeter ao título da nossa discussão e escrevermos a partir dele. Ao trazermos como eixo introdutório a relação da pessoa que se olha com o espelho que a reflete, nós buscamos fazer uma analogia dela com a professora da EI e as crianças, em que a primeira citada é referenciada em nosso título como o rosto, ou seja, a pessoa que se olha no espelho e, por sua vez, a segunda, que em nosso título é o próprio espelho, isto é, a criança, que ao mesmo tempo em que é, reflete em si traços da imagem da professora. Nesse sentido, queremos dizer que a criança e a professora são cúmplices no processo de construção identitária, pois dentro das creches e pré-escolas constroem juntas suas identidades, por meio de uma relação dialógica.

O espelho, ao mesmo tempo em que é reflexo da realidade, é a própria realidade em si, pois ao mesmo tempo afirma e nega o objeto refletido. Aquele que se olha no espelho é ele mesmo e ao mesmo tempo ninguém, sombra, silêncio. No conto O espelho, Assis (1994) conta a história de Jacobina, um homem humilde, que após intitular-se como alferes da Guarda Nacional, desperta em muitos amigos e familiares o orgulho pela titulação. Todos passaram a chamá-lo de alferes e não mais de Jacobina. Sua farda passou a ser ele próprio, de modo que sem a farda desaparecia, se transformava em ninguém e não se via mais refletido no espelho.

Esse conto contribui para analogicamente pensarmos as especificidades intrínsecas do ser professora na EI. Os discursos nos dão indícios que apontam para uma docência que se constrói em processo contínuo, à medida que o ser criança, a Educação Infantil e as IEEI vão se construindo, tendo este processo interferência na caracterização do ser professora.

Desta maneira, ao questionarmos as professoras sobre a caracterização da instituição escolar voltada ao ensino das crianças de 0 a 5 anos, sobre as atribuições e objetivos da EI, as referências e significados específicos da profissional da EI, das vantagens e desvantagens do exercício de ser professora na EI, entre algumas outras, obtivemos, mesmo que em caráter provisório, visto que não há verdade absoluta e incontestável no universo vivido, respostas enunciadas sobre a especificidade docente na EI, como expresso no quadro a seguir:

QUADRO Nº5: Rede Discursiva: O ser professora na EI – Enunciado 1: Entre o rosto e o espelho que o reflete

REDE DISCURSIVA: O SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ENUNCIADO 1	DESDOBRAMENTOS DO ENUNCIADO
<p>Entre o rosto e o espelho que o reflete: a especificidade docente na EI – elementos intrínsecos a profissão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O espelho que reflete a imagem da professora: o ser criança; ➤ A imagem refletida: o ser professora na concepção de espaço e tempo na educação infantil.

No quadro acima, encontramos dispostos dos desdobramentos acerca dos enunciados atribuídos pelo discurso docente à especificidade da docência na EI. O primeiro desdobramento caminha junto da concepção que essa professora tem sobre o ser criança. O olhar que ela dispense a sua parceira de trabalho, a criança, está diretamente ligada à forma de olhar para si. Logo, como que diante de um espelho, a professora tem seu reflexo refletido pela criança, e, a criança, espelho que a reflete, constitui a imagem da professora. O espelho configura-se em um desafio a pessoa que o olha, pois para além de um objeto, ele constitui a imagem de quem nele se vê. Desse modo, analogicamente, a criança constitui um desafio à professora, pois é pela relação entre ambas que suas identidades são constituídas.

O segundo desdobramento refere ao lugar de onde a professora fala, ou seja, ao seu campo de trabalho que é a EI, nos remetendo a concepção construída sobre a infância (o conceito e seu campo). Afinal, o lugar de atuação, de onde a professora fala, diz sobre quem ela é e contribui para sua caracterização enquanto ser profissional.

Assim, podemos inferir que como alferes, que se afirmava vestido em sua farda ao olhar para o espelho, a professora de EI também se afirma ao olhar para a criança. Diante disso, podemos apreender que sua identidade se constrói junto ao contexto em que sua profissão se insere, assim como junto a sua parceira de ofício: a criança.

Portanto, a professora parece se configurar hoje a discursividades que se ampliam a sociedade em que concebem suas relações, ao campo que atuam e ao público que atendem, ou seja, construir-se professora da EI está intrinsecamente relacionado à construção do ser criança, da infância e a construção da própria instituição de educação voltada à criança de 0 a 5 anos. Afinal, “Somos o lugar onde

nos fizemos às pessoas com que convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos” (ARROYO, 2011, p. 14).

5.1.1 O espelho que reflete a imagem da professora: o ser criança.

Lançar um olhar sobre as concepções que a professora da EI apresenta sobre o ser criança, nos possibilita pensar sobre como sua identidade profissional vem sendo construída e concebida nos discursos presentes no campo da educação. Mencionado por Fischer (2012, p. 104), Foucault ensina que a maneira que nomeamos os outros e as coisas é também o modo de constituí-los, de produzir verdades sobre esses outros e outras. Desse modo, à medida que dizemos do outro e de nós, construímos o que somos e reconstruímos a realidade com elementos que assemelham ou se diferenciam de outrora, constituindo regularidades ou mesmo descontinuidades temporais. Isso acontece porque os enunciados possuem um acúmulo de já ditos, uma memória que está sempre sendo reatualizada ao passo que falamos.

Nesse movimento, é possível que a concepção que construímos a respeito das coisas as definam e ditem sobre elas alguns comportamentos. Assim, como é possível que elas nos definam também e que nossos comportamentos sejam por elas ditados, partindo do princípio de que os discursos estão constituídos de práticas. Logo, se conceber o outro de determinada forma é dar-lhe a condição e o tratamento de acordo ao concebido, entre a concepção do ser criança e ser professora não seria diferente. Estando isso visível nos enunciados e discursos apreendidos em nossa análise.

Tomando como base o critério da regularidade, circunscrevemos as professoras em discursividades que exprimem visões acerca do ser criança, do qual veremos a seguir:

[...] **tudo que a criança faz ali é na inocência** do jeitinho deles ali (Rebeca, entrevista realizada em 12 de março de 2015, grifos nosso).

[..] **você tem ali uma criança inocente** e tudo, tudo **que** não sabe, **não sabe nada** e você vai passar tudo pra eles aprender (Rebeca, entrevista realizada em 12 de março de 2015, grifos nosso).

Os discursos da professora Rebeca evidencia a criança como ser que age sem intencionalidades, despretensiosamente. Neles encontramos a concepção de criança como sujeito inocente, que necessita ser protegida. Seus discursos evidenciam a criança como ser puro, ingênuo, sem razão, isto é, que caracteriza-se por uma condição natural de ser e que não reflete sobre suas atitudes. Pronta para tornar-se qualquer coisa, assim seja o desejo daquela que lhe imprime certa racionalidade.

Esse modo de dizer a criança desperta a professora para um modo de ser baseado na prática da paparicação (referida no período Moderno), no olhar materno protetor, afetuoso, que se incumbem de fazer com que a criança transforme-se no que se deseja que ela seja. Esse mesmo modo de ser é o que configura a identidade profissional alicerçada na figura de mãe, intuindo a professora ter práticas pedagógicas pautadas no cuidado, na higienização do corpo infantil e na educação moral. Essas práticas estiveram historicamente presentes no trato com a criança, e continuam presentes, como nos aponta a fala abaixo:

[...] E. I. se vinculou muito a esse papel de mãe e o papel também de higienização. Eles acreditavam que as mães não sabiam manter os seus filhos limpos e higienizados e foi esse o papel da educação infantil por muito tempo e até hoje muita gente acredita que tá mais associado ao papel de mãe do que o papel de educadora. Tanto é que muitos ainda rotula a questão de trabalhar com bebês como ser babá. SER BABÁ! Não é ser educadora, não é ser professor (Maria Clara, entrevista realizada em 12 de março de 2015, grifos nosso).

Nos discursos de Maria Clara podemos perceber o reconhecimento sobre como a EI vem sendo desenvolvida, elementos que historicamente estão presentes (como: o ser mãe, assemelhando a docência a algo que qualquer mulher poderia ser, e a higienização, interferência do discurso médico no âmbito da educação, local em que qualquer saber, desde que cientificamente afirmado, pode opinar) e as práticas que são exigidas no trabalho destinado a crianças pequenas (como o cuidado). Embora Maria Clara nos mostre compreender haver diferenças entre ser educadora e ser professora, esta parece assumir o mesmo campo discursivo de um

ser cujos saberes trazem marcas da discursividade da não profissionalidade, pois cuidar de outrem está no cerne do ser mãe e do ser babá. Logo, em seu discurso, ao alinhar sua identidade profissional a mesma forma de educação desenvolvida pelo ser mãe, essas discursividades parecem colocar a professora em um lugar que qualquer outra pessoa poderia estar.

A partir disso, temos a impressão que esses acontecimentos que referem a professora como mãe, não consideram nesse primeiro momento as especificidades do público a que a profissional docente se direciona, pois bem sabemos que a criança precisa necessariamente em seus primeiros anos de vida, de cuidado, afeto e proteção.

Nesse sentido, é preciso investigar o dito, sem tentar encontrar nele uma verdade, mas fazer o exercício de questionar sempre os regimes de verdade que dizem sobre o dito. Dentro desse contexto, o discurso docente vai respondendo aos discursos que difundido sobre o ser professora da EI, de maneira que corresponde ou não aos regimes de verdade que a aprisionam e provocam as dúvidas sobre sua profissionalidade.

Isso nos leva a pensar em práticas que são conhecidas e duramente criticadas no campo das discursividades acadêmicas sobre a profissionalização docente que tratam a professora da EI como se em seu trabalho não houvesse profissionalidade. Assim, a professora confirma por meio de suas práticas, os discursos embutidos na e pela sociedade que seu trabalho não é profissionalizado. Destarte, desfigura sua própria imagem. Afinal, somos o que somos, mas nesse movimento de ser, somos também o que fazemos do que fazem de nós.

Ao se olhar no espelho, há uma preocupação expressa pelo sujeito que se olha de ver seu reflexo refletido, tal como ele pensa ser. Essa preocupação é também perceptível à professora, que ao olhar para a criança, espera contemplar através dela, a face que condiz com seu trabalho. No discurso abaixo, a professora ao conceber a forma que compreende a criança, traz elementos para pensarmos o trabalho docente.

[...] a gente, **é como se nós moldássemos a criança**, ela de pequena. Eu acho que ali são os primeiros momentos, são os primeiros contatos dele com o professor, com a escola. Então, ali é o momento inicial. **É como se a gente plantasse uma arvorezinha e ela, a cada dia fosse regando e ela fosse crescendo**, mas ali teve

um marco, tem uma raiz, tem uma história (Professora Joseane, entrevistada em 30 de março de 2015, grifos nosso).

Assim parece ser a criança nas mãos da professora: material bruto que espera lapidação para expressar sua condição de ser. Um espelho que embora tenha seu simbolismo, não se afirma sem que diante de si tenha algo para ser refletido. No discurso de Joseane encontramos a sensibilidade do olhar da professora para a criança, que percebe nesta um ser com potencialidades, que precisam inicialmente ser estimuladas pelo processo de socialização. Analogicamente, comparada a uma árvore, remete-nos a verticalidade presente no processo de aprendizagem.

A concepção que se tem aqui do ser criança, nos mostra que a professora tem a preocupação com os processos de desenvolvimento que vão sendo escritos, à medida que a criança se apropria e reproduz os saberes transmitidos por a professora.

Recorrente nas falas das professoras, esse discurso legitima a concepção de que a infância corresponde a uma fase do desenvolvimento humano que precisa ser gerida e direcionada pelos olhos dos adultos, na qual a criança, ser frágil e dependente, deve ser disciplinada de modo a tornar-se o modelo de indivíduo. Sobre isso, nos fala Arroyo (2011, p. 40) que “[...] a criança têm o dever de ser e os educadores o dever de dar conta de que sejam”. E, o momento mais propício para iniciar esse processo de construção de ser algo é em seu ingresso na EI.

Portanto, em nossa pesquisa na maioria das vozes, é possível inferir que as professoras assumem um papel preponderante na condução das crianças e na construção da identidade destas, pois nessa concepção de “moldar”, “dar forma”, compete a quem ensina cuidar para que o sujeito que aprende desenvolva suas potencialidades. Logo, para que a criança construa a imagem de aluno, posteriormente, do cidadão, apto ao cumprimento de regras e em conformação com as imposições sociais, é preciso que a professora assuma um papel de mediadora.

Nesse sentido, no discurso docente ser professora está diretamente ligado ao processo de aprendizagem e socialização da criança, configurando-se no conceito do bom professor. Desse modo, o ser professora se vincula ao conceito dito sobre o bom professor, profissional gerenciado pelo Estado, que cumpre as normas e os regulamentos propostos pelos discursos oficiais e da instituição a que faz parte. Sua

honra está em cumprir a vocação de servir ao projeto de formação humana preconizado pelo Estado.

Para isso, a professora carrega arraigada em si à correção e a dimensão moral como aspecto fundante de sua profissão. Seu portar precisa ser reto, para por meio de si, a criança possa igualmente adotar comportamento reto. Isso se remete a uma percepção primeira desse ser professor, que se interligam aos interdiscursos ao referir à docência como profissão única, em que todas as professoras são formadas cópias fidedignas da Professora-protótipo.

Esse discurso moral prepondera a uma ética do cuidado, em que a professora se responsabiliza pelo outro. Responsabilidade essa que permanece no pensamento quando o assunto é educação de crianças, de maneira a despertar na profissional docente a obrigação de corresponder às expectativas que os demais atores têm sobre a formação da criança, no sentido de que ela seja uma cidadã coerente pelo preconizado por a sociedade. Isso pressupõe a compreensão de que, tanto a criança, quanto a professora são moldados nesse contexto. Desse modo, o que a criança se torna é atribuído ao trabalho que a professora desenvolve. Assim, os discursos pedagógicos se entrelaçam.

O discurso docente traz outro elemento caracterizar do ser professora na EI, que remete a preocupação com a necessidade de acolhimento das crianças. Vejamos:

Eu compreendo **a necessidade de cada um; a carência deles** assim, que eles normalmente quando vem criança pra gente, sempre **vem crianças bem carente de carinho**, certo? **De amor**. Tem **crianças** mesmo **que não sabem nem o que é um abraço**, certo? São aquelas que assim, bem bruto! Que a gente vai lapidando aos poucos (Maria Bianca, entrevista realizada em 3 de março de 2015, grifos nosso).

Em seu discurso Maria Bianca mostra, ao referir elementos como o abraço e o carinho, a dimensão afetiva de uma prática que tem por base o cuidado à criança. Essa dimensão afetiva, presente na prática de acolhimento realizada pela professora, nos diz da importância da realização do acolhimento no momento inicial da criança na creche e pré-escola. Esse processo de acolher a criança tem reflexo no seu desenvolvimento, no estabelecimento do vínculo entre criança e professora de modo a favorecer estímulo à curiosidade, a coragem e a segurança, promovendo

o sentimento de confiança, a condição de autonomia e a habilidade em administrar emoções.

Nessa perspectiva, o acolhimento na EI contribui para que a criança se adapte e interaja melhor com o ambiente da creche e pré-escola, desenvolvendo o sentimento de pertença ao novo ambiente, diminuindo a ansiedade e favorecendo relações harmônicas com a professora, com outros profissionais da IEEI e outras crianças.

Essa forma de conceber a criança está correlacionada à caracterização do ser professora. Ao mesmo tempo, em que a criança é concebida como alguém que está se desenvolvendo e precisa ter contemplada sua integralidade, incluindo a dimensão dos afetos, a professora parece ter concebida sua identidade profissional no envolvimento afetivo com o público a que atende.

Assim sendo, a relação da professora com a criança vai contribuindo para construção do seu ser, saber e fazer docente (enquanto profissional). No discurso expresso por Rebeca é possível apreender a busca da professora por conhecimento, a percepção que ela ocupa um lugar central na mediação da criança com os saberes. Vejamos:

Eu tô com alunos de 4 anos. Eu sei que esses alunos ainda não sabem muita coisa e **o que eles vão aprender vai ser a partir de mim**, então eu tô tentando buscar, tô tentando da maneira que eu posso, eu tô tentando me aperfeiçoar. **Justamente por isso, que eu tô fazendo psicopedagogia**, pra mim tentar entender, pra mim tentar ajudar, pra que eles não sejam só mais um. (Rebeca, entrevistada em 12 de março de 2015, grifos nosso).

É possível evidenciar no discurso da Rebeca uma preocupação em buscar novos saberes que contribuam para o trabalho voltado as crianças. A professora fala sobre a necessidade de compreender as crianças, de modo que essa compreensão contribua no entendimento sobre a criança (processo de aprendizagem, desenvolvimento, entre outros), com objetivo de que elas tenham êxito na vida prática. Nesse sentido, Rebeca torna clara a importância do profissional docente como mediador entre a criança e os saberes.

Em seu discurso, Rebeca apresenta ainda uma perspectiva adultocêntrica do ser criança, ao referi-la como aluno, sendo esta visão majoritária nos dados analisados em nossa pesquisa. Ora, um espelho que não é visto não mostra

imagem refletida. Por outro lado, a pessoa que nele não se vê, dela não se faz imagem. É ela mesma sombra!

A visão adultocêntrica desconsidera algumas faces da condição e da produção da cultura infantil, além de possibilitar o respaldo de uma prática que alude à educação compensatória e preparatória para aprendizagens futuras, correspondentes ao ensino fundamental. Esse modo de dizer a educação inibe a compreensão da EI como nível que constitui um processo de aprendizagem que é contínuo. Nessa perspectiva, a professora assume o papel central do processo pedagógico, institucionalizando a escolarização como um tempo de vida natural da infância, deixando lacunas à promoção do protagonismo infantil.

Numa perspectiva mais afirmativa vemos em nossa análise, um conjunto de discursos que dão indícios de que há outros pontos de vistas, que não essa concepção adultocêntrica da criança, como pode ser visto no discurso de Maria Bianca.

[...] você tá formando crianças. É,... **São os nossos valores ou parte deles, que você tá colocando no trabalho pra aquelas crianças.** Porque a gente passa, quem trabalha em creche, caso, no meu caso, a gente passa a maior parte do tempo, até mais do que os próprios pais, porque eles ficam tempo integral. Então, eu passo. Meu colega passa. Então, você tem que ser profissional. **Quando você tiver lidando com aquele bebê, ele tá aprendendo. Às vezes, até no falar, você diz uma coisa que se você pecar no que você fala: chamar um palavrão, falar grosseiramente com uma criança, então tudo aquilo,** se você não for profissional, você não vai conseguir lidar com a situação (Maria Bianca, entrevista realizada em 10 de março de 2015, grifos nosso).

O discurso proferido por Maria Bianca traz a concepção da criança como indivíduo capaz de aprender por meio da interação, ou seja, a professora considera que mesmo em sua mais tenra idade a criança (bebê) aprende. Em consonância com esse pensamento, Richter e Barbosa (2010, p. 91) dizem que os bebês e as crianças pequenas aprendem em todas as situações: “[...] quando conversamos com eles e nos respondem com balbucios, quando trocamos suas fraldas eles nos auxiliam esticando as pernas”.

Assim, os valores da professora são por a criança aprendida, sendo até a entonação da voz importante. Isso nos induz a perceber, que há resquícios de que a criança, mesmo tendo seu desenvolvimento guiado pelo que observa no

comportamento dos outros, ela cria e recria seu próprio contexto. Para a professora, a relação que estabelece com a criança, constitui em um elemento importante no desenvolvimento do trabalho docente, podendo compor uma trama positiva ou negativa. Por meio dela, podemos apreender a identidade e profissionalidade docente.

Nessa direção, Maria Bianca traz alguns indicadores de uma atividade docente, que acrescenta aos elementos que historicamente delinearão o campo da EI, aspectos que os colocam em uma relação mais aproximada com aquilo que autores como Sacristán vão colocar como sendo específico na ação docente. Segundo Sacristán (1995, p. 65) a profissionalidade docente se define como sendo “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Destarte, seu discurso marca uma descontinuidade temporal do que se concebe como sendo específico do fazer que caracterize esse ser professora. A esse respeito, Joseane diz que:

[...] hoje a gente consegue ensinar as nossas crianças, sem a gente tá xingando, sem tá precisando chamar ela dos palavrões que muitas vezes nós levava, como burro e outros. E, eu compreendo que pra eles aprenderem eles só precisam de uma pessoa que entenda eles (Joseane, entrevista realizada em 30 de março de 2015, grifos nosso).

Ao denunciar o tratamento pedagógico de outros tempos, Joseane refere elementos sobre o ser professora que mostram uma ruptura na prática docente, nos levando a pensar que se tem feito um movimento no sentido de conceber o ser criança como pessoa que apresenta especificidades muito próprias e que precisam ser consideradas na horizontalidade dos olhares.

Em um processo comparativo com outras infâncias, em que a criança era concebida como um adulto em miniatura, em que o método de ensinar centrava-se na figura docente e prevalecia à prática dos castigos, punições e silenciamentos da expressão verbal, em que prevalecia o sujeitamento dos corpos, Joseane explicita ter havido modificações nessa concepção da criança, que foram responsáveis por provocar mudanças nas práticas também. Assim, a preocupação e afeição

demonstrada nos discursos da professora constitui uma importante faceta do processo de ensino e aprendizagem.

Diferentemente do que ocorre, encontramos aqui uma postura que se contraria a lógica escolarizante tão comum hoje já na EI. A professora em seu discurso faz uma referência ao aspecto conteudista.

[...] ah, porque minha filha com 3 anos, ano passado ela tinha 3, já sabia umas letrinhas do alfabeto e as vogais todas e ele, oh com dois anos, não sabia nem do A. Ai espera que você professora, justamente, ensine a ele pelo menos as vogais, pra que ele saia daqui,... É o seu papel! Então, você vai saber mais do que eu. **Olha a pressão em cima do professor (risos)! E se essa criança com três anos não quiser ainda fazer o que os pais propõem?** Então, esse momento pra mim é o mais difícil, **porque talvez não seja o momento dele, cada um tem um tempo pra aprender e os pais querem obrigar o professor e a criança sair** já quase pronto, **igual** (Maria Bianca, entrevista realizada em 10 de março de 2015, grifos nosso).

Em seu relato, a professora apresenta tensão em lidar com o aspecto escolarizante do ensino que apregoa o estudo das letras na EI desconsiderando os tempos das crianças, isto é, que a criança apresenta tempos e ritmos diferentes umas das outras. Desse modo, o discurso docente atribuído pela professora ao processo de ensino da criança se posiciona contra as expectativas criadas pelos adultos, no sentido de fazer com que a criança consiga responder positivamente as exigências utilitaristas no que tange a esse período de sua vida.

Em vista disso, podemos induzir que há aqui expressa uma tensão entre o ser aluno e o ser criança. De um lado a perspectiva que reconhece a criança como aluno dos anos iniciais do ensino fundamental, havendo uma “[...] sobreposição do estatuto de aluno (a), ao de ser criança. O que faz dessa trajetória um processo gradual de apagamento [...]” (PASSAGGI ET AL, 2014, p. 94). De outro, a ótica de que a criança se constitui como sujeito autônomo com tempos próprios, cujo processo de aprendizagem é contínuo ocorrendo por toda a vida.

De outro modo, podemos constatar também, no discurso explícito por Maria Bianca que há a apropriação e presença por parte dos responsáveis pelas crianças de concepções pertencentes a alguns discursos pedagógicos, médicos, psicológicos e biológicos, que vê a criança como homogênea, idêntica uma das outras. Isso fez recair sobre a professora uma postura que impulse a criança a adentrar o mundo

escolarizado. Quando a professora tenta argumentar no sentido contrário, é avaliada, mediante avaliação que se fez da criança: a que nada sabe. Nesse sentido, é possível perceber que os campos dos enunciados intervêm sobre a prática da professora de modo a constitui-la, assim como a professora também se interpõem a esses campos de enunciados, construindo a si própria.

Outro elemento que o discurso docente mostra sobre o espelho que reflete a imagem da professora remete a como as crianças transgridem na sala de aula, como podemos ver no discurso abaixo:

[...] eles são sensíveis, mas são muito inquietos com as coisa. [...] E de repente você dá uma atividade, dá pra eles pintar, pra eles ler, um papel pra escrever, pra eles riscarem, quando você pensa que eles tão riscando o papel eles tão riscando a cadeira, já tira o lápis dele já passa o lápis do amigo e ali você não pode sentar, não pode tirar, tem que tá o olho dedicado a eles em termo gerais (Ana, entrevista realizada em 24 de março de 2015, grifos nosso).

Ana em seu discurso nos faz compreender que as resistências estão presentes entre e são procedentes de todos os sujeitos, pois a criança resiste àquilo que lhe é “ordenado” a ser feito ou que não está com gosto de realizar em comum acordo ao estabelecido. Conforme os interesses da professora há a tentativa de impor a criança o que é para ser feito, mas essa última transgrede e resiste a esse processo, burlando as atividades dirigidas.

Nessa direção caminha o campo da sociologia da infância, cujas crianças configuram-se como atores sociais, que se relacionam com seus pares e adultos desenvolvendo estratégias de participação e resistência, isto é, a criança transgrediu as regras e imposições dos adultos. A esse respeito, Martins filho (2015, p. 46) nos fala que devido à distinção no modo de produzir cultura, cria-se uma relação tensa “[...] entre o que é permitido pelos adultos e o que não é aceito pelas crianças, entre o que o adulto espera da criança e aquilo que ela realiza”.

Ainda em relação ao ser criança como o espelho que reflete o ser professora, no discurso abaixo evidenciamos a ideia de paradoxos configurada na prática docente. Os paradoxos, à medida que dizem também nos induzem a questionar sobre as práticas que tem sido desenvolvida pela profissional docente junto às crianças.

Não basta chegar numa sala de aula e colocar um dvd e uma televisão pra uma criança assistir! Não basta chegar numa sala de aula de crianças e as crianças estarem limpas, cheirosas sem se sujar. Isso não basta! Criança tem que se sujar, tem que mexer com areia, tem que mexer com tinta, tem que mexer com lápis de cor. Não basta fazer arte com lápis de cor, mandando a criança apenas riscar o papel. Não basta! Não basta fazer uma aula de movimento só pedindo a criança pra levantar a mão, levantar o pé. Não basta! Isso é pouco. Não basta querer que a criança faça só o que você quer, naquele momento, naquela hora. Nada disso basta! Temos que ler e saber que a gente é responsável pelo desenvolvimento integral da criança. Você percebe muito que na E.I. o professor priva a criança de construir sua autonomia. Tipo assim: a criança sobe no portão: desce, desce, desce que você vai cair; a criança pega na terra: desce, desce, desce que você vai ficar doente. Se você pegar nessa terra, tem germe, tem micróbio, tem tudo. Impossibilita a criança de conhecer o mundo natural, é um crime! Impossibilita a criança de ter imaginação: Não, não vai pegar nisso não, que você vai se sujar, que você vai sujar o coleguinha. Impossibilita a criança de criar arte, de expressar, expressar seus sentimentos através da arte, isso é assassinar! Isso é matar uma criança! (Maria Clara, entrevista realizada em 12 de março de 2015).

O discurso acima nos instiga a refletir sobre algo que Fischer (2012) diz sobre a análise do discurso: precisamos indagar ao enunciado o porquê dele ter sido dito desse modo e não de outro?

A discursividade de Maria Clara, construída na ideia de paradoxo, remonta a ideia de como o fazer docente influi no ser professora na EI. Em seu discurso, ela nos apresenta uma série de ideias das quais explicitam práticas que não são suficientes para que a criança seja contemplada em sua integralidade, ou seja, em suas dimensões afetiva, emocional, psicológica, social, cultural, entre outras; Assim, como também, faz menção a como alguns eixos, que o RCNEI (BRASIL, 1998) apresenta como referenciais para o trabalho voltado a crianças de 0 a 5 anos, como movimento e artes, têm sido trabalhados nas propostas de atividades desenvolvidas pela professora.

Percebemos indícios de um processo reflexivo em torno da prática docente que mostra a forma como a professora tem lidado com os saberes-fazeres, aparentando limitação, à medida que algumas dessas práticas destinam o sujeito criança ao desaparecimento, por meio de seu assassinato. Assassinato no sentido de fazê-la perder características que são próprias da infância dita pelos estudos sociológicos: inventiva, curiosa, dinâmica, que constrói, que experimenta e dá sentidos as próprias vivências e espaços em que está. Ao mesmo tempo em que diz

sobre a necessidade que a profissional docente leia, e por meio da leitura, ela compreenda a necessidade de que a criança tenha suas facetas estimuladas e desenvolvidas, de modo que contemple a integralidade do ser criança.

De outro modo, fala de outras perspectivas presentes na contemporaneidade que concebe a criança como ator social que precisa ter respeitado sua cultura e tempos para que se desenvolva integralmente, o que parece constituir em um desafio a professora que precisa compreender como a criança ocupa os espaços e tempos.

O reconhecimento da infância como tempo de vida e da criança como ser que precisa ser escutado e que tem suas predileções é outro elemento que configura a caracterização do movimento de ver-se através do espelho. Presente em nossa análise, apreendemos a mobilização do aprendizado da professora, no discurso de Vitória, do qual veremos a seguir.

Criança não gosta de escrever. Criança, **elas querem cantar**, elas querem atividades que envolvam o movimento delas, elas **querem tá sempre a se movimentar** (Vitória, entrevista realizada em 28 de março de 2015, grifos nosso).

No processo de ensino-aprendizagem, o professor assume o papel de mediador entre muitos outros. A observação do comportamento infantil permite acessar informações sobre as formas de interações e os instrumentos e atividades que atraem e despertam a curiosidade das crianças, impulsionando-as a uma aprendizagem significativa.

Desse modo, a professora compete à mobilização de seus saberes, a fim de que o processo de aprendizagem da criança aconteça de maneira equilibrada. Nessa direção parecem estar metodologias de aprendizagens mais lúdicas, como a música, em detrimento das que exigem da criança uma postura fixa. Segundo Gauthier (1998, p. 27) o ensino é “[...] a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Seguindo essa tendência, encontramos o discurso traduzido por Jéssica, que evidencia a criança mobilizando o aprendizado na professora.

[...] as crianças de hoje são elétricas, muito danadas, ai a pessoa tem que saber como lidar em cada situação. Porque,... Hoje o

ensino tem que ser realmente de qualidade e buscar. **Ou o professor se qualifica ou não tem outra chance pra ele**, a não ser os pais reclamarem. É verdade! Porque quando coloca com um professor que não dá resultado, ou a criança fica reclamando em casa, porque **a criança é muito esperta!** Eu não gosto mãe daquela professora. E o pai percebe que ela não tá aprendendo, é só língua que vai levar o ano todo ou a vida toda (Jéssica, entrevista realizada em 12 de março de 2015, grifos nosso).

O discurso de Jéssica apresenta o ser criança como sujeito que ao interagir com a professora, desperta por meio dessa relação, diferentes situações que exigem diferentes abordagens. Nessa direção, mesmo estabelecendo uma relação com a cultura social dos adultos, “as crianças atuam como participantes ativos, críticos, interpretativos das respectivas mensagens e são autoras, portanto, de expressões culturais produzidas e fluídas” (MARTINS FILHO, 2015, p. 20).

Tal como a criança, a professora também produz, por meio de sua prática saberes, o que nos leva a considerar que além de mobilizá-los ela os constrói e reconstrói por meio de sua ação sobre o processo pedagógico. Portanto, na relação e na forma de conceber a criança o ser professora na EI vai se caracterizando e se constituindo enquanto tal.

Assim como espelho, a criança reflete a imagem que nela se olha, nesse caso a professora. Ao dizer do espelho, a pessoa que se olha diz sobre si, pois é sua imagem ali refletida. Desse modo, percebem-se, a partir dos discursos, que são diversos os elementos que vem mobilizando uma construção desse ser professora, dentre os quais estão à própria criança, a infância e suas particularidades.

5.1.2 A imagem refletida: o ser professora na concepção de espaço e tempo na educação infantil.

Demanda-se a demarcação do conceito IEEI. Concebemos as IEEI como sendo os espaços das creches e pré-escolas, voltadas à educação de crianças de 0 a 5 anos, partindo do princípio de que nelas ocorre a promoção do protagonismo infantil, de acordo com Martins Filho (2015).

Consideramos importante a colocação anterior, por compreendermos que de onde falamos define muitas vezes quem somos. Defini quase sempre nossas escolhas, nossos pensamentos, nossas atitudes. O lugar de onde falamos compreende uma rede de poderes, dos quais também somos responsáveis, produtores e reconstrutores. Dito isso, partimos para as análises que tratam sobre o ser professora na concepção de espaço e tempo na EI.

Essa concepção trata-se da percepção que a professora constrói sobre os espaços e tempos das IEEI que figuram sua imagem no espelho como reflexos da realidade. De modo que não seja propriamente a realidade ali, mas a sombra do que é permitido a professora ver, sem minúcias e sem grandes enigmas.

O que as professoras nos trazem sobre o campo da EI evidencia a caracterização de um espaço que precisa ser dinâmico, no sentido de estar estruturado para acolher as crianças; ser um espaço pensado para elas, em que os atores profissionais sejam formados para lidar com os tempos das infâncias e a professora tenha possibilidade de desenvolver atividades lúdicas que priorizem o trabalho dos eixos das interações e brincadeiras. São predominantes também, os discursos que referem que a EI tem o objetivo de socializar as crianças, formá-las cidadãs e despertar nestas o gosto pela escola.

Nesse sentido, as professoras nos dizem como pensam ser pertinente a organização do espaço pedagógico. Um fato curioso é que, pois em contrapartida do que dizem as professoras, caminham as práticas de organização e gestão do campo da EI, que nos mostram suas concepções de criança e o espaço que destinam a infância como aqueles que pouco favorece o estímulo à criatividade, a expressão da inventividade e respeito ao desenvolvimento integral da criança.

Um dos elementos mais recorrentes nas falas das professoras sobre a criança está na concepção que a trata como algo que remete a compreensão da EI como base. Vejamos o que diz o discurso docente acerca disso.

Base porque é o começo certo. Base é o início da vida dele na escola, na escolaridade e assim, é uma fase muito importante, porque assim, a criança tá em total desenvolvimento de tudo: de coordenação motora, assim, dos movimentos, tudo, habilidades deles, então **eu acredito que nós somos, ser professor na E. I. somos a base da criança** (Maria Amanda, entrevista realizada em 3 de março de 2015, grifos nosso).

O discurso acima, enunciado por Maria Amanda, retoma a ideia já enunciada no ano de 2001 por meio do Plano Nacional de Educação – PNE (documento que contém as diretrizes que norteiam a educação em seus diferentes níveis de ensino) sobre um conceito construído acerca do seu campo de atuação, ou seja, da EI, que é considera-lo como base para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Essa concepção, em certa medida, trata a EI como um nível de ensino que tem a função de compensar todos os outros.

Ainda sobre isso, tal como concebe o nível de ensino da EI a professora também se denomina como a base para a criança. Nesse sentido, se coloca como responsável pelo desenvolvimento da criança, de modo a tomar para si a responsabilidade por todo o desenvolvimento no sentido de que se a criança não aprender nesse nível de ensino não conseguirá aprender nos outros níveis.

A atualização que é feita sobre a EI a partir da incorporação dela como uma das etapas da Educação Básica torna-se importante não apenas do ponto de vista da legalidade, mas da construção de sentidos que esse acontecimento proporcionou e proporciona no discurso docente, atenuando sua relevância no processo de desenvolvimento integral da criança e, sobretudo, na luta das professoras para afirmar-se enquanto profissionais, pois o reconhecimento da EI, também diz sobre o reconhecimento da professora da EI.

Desse modo, podemos compor que a reatualização, a que se refere defesa a EI enquanto campo educativo e que emerge nas vozes de muitas professoras, é usado para tratar também à defesa da identidade profissional destas que lecionam nesse nível de ensino. Portanto, afirmar-se enquanto profissional da EI passa pela afirmação primeira da EI enquanto campo de atuação profissional.

Aparentemente marcada pela concepção romântica da criança, Maria Amanda parece incorporar a sua prática as ideias defendidas por Fröbel, em que assume o perfil de protótipo para as crianças, devendo se constituir em “base”, alicerce do trabalho escolar.

Dentro dessa perspectiva, a professora assume a condução do processo pedagógico de modo a formar a criança sua imagem e semelhança, competindo-lhe a organização dos espaços e tempos dentro das IEEI para que ao ser olhado, assim como um espelho, possa a criança refletir com fidedignidade a imagem da professora. Embora não tenha uma leitura da EI como um processo contínuo e sim como base, a mesma atribui papel importante a formação da criança.

Sobre a EI, ainda hoje assistimos disparidades ocorrendo. Bem sabemos, que do ponto de vista legal está reconhecida como direito, porém esse direito não se tornou realidade para boa parte da população brasileira. No município em que essa pesquisa realizou-se, o número de crianças pequenas é superior ao número de vagas ofertadas nas instituições escolares, compondo em algumas delas lista de espera ou a superlotação das salas, desrespeitando o preconizado pelo ministério de educação, nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PCNEI) (2006) que propõe por meio do Parecer CNE/CEB nº 22/98, de 17/12/98) número de crianças por professor/sala (1 professor para 6 a 8 bebês de 0 a 2 anos; 1 professor para cada 15 crianças de 3 anos; e, 1 professor para cada 20 crianças de 4 a 5 anos) e o espaço/material adequado para a realização das atividades pedagógicas com as crianças.

Nesse sentido, outro elemento configura-se na fala de Maria Amanda nos diz sobre sentimentos de dificuldades ao desenvolver seu trabalho visto à falta de materiais, espaço e estrutura das instituições de EI, e, tudo isso nos é apresentado como algo que parece recorrente ao longo dos anos ao considerar que elas são *praticamente as mesmas* (MARIA AMANDA). Isso nos conduz a reflexão de que as condições precárias em que a docência se constrói são as mesmas de outros tempos, tal como mostra a fala abaixo:

As dificuldades que a gente enfrenta, assim são praticamente as mesmas. Essa questão de **falta de material que muitas vezes falta, espaço, estrutura.** As nossas salas de aula são muito pequenas (Maria Amanda, entrevista realizada em 3 de março de 2015, grifos nosso).

O problema da ausência desses recursos e dessa precariedade que acompanha a docência interfere em sua prática pedagógica. Pensamos que nesse contexto, as professoras são impelidas a desenvolver habilidade e práticas (criatividade, resolutividade de conflitos, escolhas metodológicas, formação moral, entre outros) já direcionadas, limitando sua atuação.

Ao dizer isto, consideramos que o local de onde a professora fala é importante, pois a maneira que ele está disposto interfere no fazer da professora. Assim, podemos inferir que há intencionalidade na organização dos espaços educacionais.

Segundo Foucault (2008, p. 8-9), “[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por

certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos”. Os discursos que dizem e são veiculados ao ser professora da EI são construídos em bases de “vontade de verdade”, que os incluem no discurso de outros.

O discurso abaixo, ao mesmo tempo em que evidencia um campo de trabalho sucateado, possibilita que a professora construa, mediante suas dificuldades, estratégias para conseguir desenvolver suas atividades de maneira lúdica, como podemos vislumbrar:

[...] o professor mesmo tem que se virar, tem que criar, tem que inventar os jogos na cabeça mesmo, pesquisar os jogos, pesquisar as atividades, senão não sai (Vitória, entrevista realizada em 28 de março de 2015).

Desse modo, não é apenas a concepção do ser criança que define o ser professora, mas o campo de trabalho e o local em que trabalha também dizem dela e sobre ela. Local de trabalho este, que Vitória nos diz que tem se estruturado sobre ausências e esquecimentos.

Nesse sentido, o discurso docente aponta para uma prática da professora que ao se defrontar com uma problematização que é constante inventa uma nova maneira de pensar, sentir, ser, fazer, saber, criando espaço-tempo alternativos e uma maneira a tomar o possível como uma potência acessível à criação de estratégias que não estavam agenciadas, mas se fizeram no exato momento do vivido. Logo, a professora se faz e se refaz inclusive no processo de criação de possibilidades, condições, entre outros.

Ainda sobre essa questão, há uma diferenciação entre a estrutura, organização e disponibilização de recursos das instituições escolares que atendem exclusivamente as crianças pequenas e aquelas que atendem outros níveis de ensino, sobretudo nas escolas do campo, como é possível perceber no discurso da professora Vitória:

[...] uma instituição de E. I. tem que ser estruturada, aprimorada, especificamente pra E. I., porque a gente vê, **quando uma escola trabalha só com E. I. e outras que trabalham com E. I. e outras séries, elas são bem diferentes. A E. I. é mais jogos, é mais brinquedos, é mais assim, atividades lúdicas** que a gente pode trabalhar com as crianças e essas que tem E. I. e outras séries, não tem. Assim, a escola não dá tanta oportunidade pra gente trabalhar

com eles (Vitória, entrevista realizada em 28 de março de 2015, grifo nosso).

No discurso acima, a professora diferencia o nível de ensino referente a EI do nível referente ao ensino fundamental, mostrando que nas instituições em que há o ensino voltado aos dois níveis a EI é tratada com pouca notoriedade, dispondo de poucos recursos pedagógicos para o desenvolvimento do trabalho docente.

Pelo exposto, podemos apreender que a EI tem sido tratada de maneira diferenciada, em uma mesma rede de ensino. Nas instituições em que a EI divide os espaços com o ensino fundamental, esses espaços não se adequam as crianças pequenas, pois o foco da atenção é dirigido às crianças maiores e aos adolescentes. Essas desigualdades escolares se acentuam visto às limitações e desafios acrescidos as professoras da EI, que tem que lidar com crianças de diferentes idades e localidades (devido à nucleação das escolas do campo, crianças de sítios diferentes são centralizadas em uma mesma instituição) em uma mesma sala. Por essas questões que aqui expomos, é possível inferir que a EI é um campo que vem se afirmando enquanto pertencente à Educação Básica, embora já tenha sido reconhecido legalmente.

No discurso de Vitória, podemos perceber indicativos do que seria próprio das IEEI. Segundo a professora, as IEEI devem oferecer as crianças uma estrutura apropriada, que contemple espaços em que haja a priorização de questões voltadas a ludicidade, tendo jogos e brinquedos. Nessa perspectiva, compreendemos que quando as IEEI se organizam em torno do brincar, privilegiam práticas que estimulam a criatividade da criança e vivências que desencadeiam aprendizagens e experiências. Tal como Gomes (2004, p. 145), pensamos que “[...] o lúdico representa uma oportunidade de (re) organizar a vivência e (re) elaborar valores”.

Desse modo, o discurso de Vitória nos dar subsídios para pensarmos como a criança e a infância vêm sendo concebida dentro da escola, o lugar e a importância desses na instituição escolar. O tempo vivido dentro das escolas, principalmente nas escolas do campo, parece ser um tempo totalmente escolarizado, não havendo espaço para que a infância seja vivida pela criança, ou seja, é um olhar adultocêntrico do processo da cultura escolar. A instituição escolar se trata de um espaço que não favorece as lógicas infantis e, conseqüentemente, não favorece a mudança na postura das profissionais docentes para acolherem suas demandas.

Como apontam os estudos de Bezerra e Salles (2010, p. 6) “[...] a escola infantil vem ainda assumindo uma vinculação com a ideia de um vir a ser adulto, implicada com uma noção de infância ‘capturável’, ‘numerável’, tecnicamente explicada pelo conjunto de saberes”.

Sobre o que vem sendo manifestado pelo discurso docente, é preciso explicitar que ao questionarmos sobre a EI a coordenadora geral do município N. M. N.⁶, a mesma nos relatou que tem se encontrado algumas barreiras referentes à gestão, no sentido de compreender esse nível de ensino como prioritário para o desenvolvimento de crianças, no que refere aos profissionais que estão sendo disponibilizados para atuar na EI, como podemos ver abaixo:

Precisa pensar a educação infantil como a base, como primordial para a evolução da criança [...] porque se eu pensar em colocar pessoas que já estão de idade ou doentes, essas pessoas não tem mais força física pra colaborar pra aprendizagem dessas crianças, porque a gente sabe que a criança precisa de que? Quais são os dois eixos principal? São as interações e as brincadeiras, então se isso não for contemplado na creche, na educação infantil, perdeu o sentido da educação infantil. **Então tem que haver uma aprendizagem que tenha a ver com a ludicidade. [...] Então é isso que eu ainda acho que precisa: ver com outros olhos a educação infantil [...]** ver a educação infantil como a primeira instancia para a criança evoluir. Só falta isso, os gestores repensar. Eu sei que é difícil também pros gestores, tanta gente com tantos problemas de saúde, ai justamente na educação infantil onde a criança precisa de atenção, do cuidado, do educar, ser colocada lá. **[...] Além de outras coisas: de uma estrutura melhor, como a gente já tem hoje uma estrutura boa, mais ampla, com parquinho, uma estrutura que a criança se sentisse melhor no ambiente escolar** (N.M.N., Entrevista realizada em 3 de dezembro de 2014).

Embora evidenciem algumas mudanças, também é evidenciada nas discursividades das professoras, a importância no sentido de que a gestão compreenda a necessidade de profissionais que apresentem formação e perfil específico para o ensino voltado ao público infantil. Como podemos ver no discurso de Maria Bianca.

[...] Agora eles tão com esse olhar, com essa preocupação, mas ainda tem, não vou dizer a você que não tem, porque **se você visitou, você viu. Se você foi os dois horários, você pôde ver**

⁶ Entrevista realizada em 3 de dezembro de 2014, na Secretaria Municipal de Educação de Major Isidoro-Al.

que tem pessoas doentes lá, ne? Ah, não! Vamos colocar esse mesmo, porque tem problemas psicológicos e vai ficar aí. Mas hoje já deu uma melhorada (Maria Bianca, entrevista realizada em 10 de março de 2015, grifos nosso).

Reconhecendo que a infância tem suas especificidades, Maria Bianca fala de práticas que embora menos, frequentes ainda são comuns no âmbito da EI, que é a compreensão de que os espaços da creche e pré-escolas são espaços de em que as crianças permanecem enquanto os pais trabalham.

Nessa perspectiva, tratando-se, aparentemente, de uma estratégia para contenção de recursos, o gestor municipal tem aproveitado as profissionais docentes do quadro de servidores públicos do município para atuar na EI, mesmo quando elas não apresentam condições de saúde favoráveis ao trabalho.

Sobre o adoecimento docente, podemos percebê-lo nos últimos anos, como um fenômeno crescente entre essas profissionais seja por patologias mentais, processo alérgico ao pó de giz, problemas nas cordas vocais, entre outros, o que nos conduz a pensar tal como Aranda (2007, p. 89), que se trata “[...] um traço do ser professor na contemporaneidade”.

Por outro lado, é possível perceber, um esforço do município no sentido de melhorar o tratamento dispensado a esse nível de ensino, uma vez que encontramos discursos que dizem sobre uma mudança na maneira de compreender a EI e de melhorar as condições do trabalho docente. Vejamos:

Não, hoje nós vemos assim, o município, eu até parabeno assim o município, porque eles hoje estão **muito mais preocupados**, não que outros não tenham se preocupado, mas eu percebo assim, uma preocupação maior **na questão da educação e o que a gente precisa em termos de material didático, os materiais que a gente utiliza na escola**, eles são muito preocupados com essa questão de a gente sempre pedir pra o que a gente for precisar pra aula de histórias, e hoje, o que for preparar pra aquele momento, tá disponibilizando pra planejar, pra gente conversar sobre problemas, então hoje assim, a gente tem essa abertura: da gente sentar e falar sobre essas questões e até de dar uma aula bem melhor. **Porque muitas vezes a gente ia até dar uma aula e nós tínhamos que comprar o material. Então, a gente já tem essa facilidade, que a gente tem esse lado que eles fornecem, tudo isso. Então hoje, eu vejo uma preocupação bem maior voltada pra educação e eu fico feliz com isso. Porque na verdade é isso que nós precisamos** (Joseane, entrevista realizada em 30 de março de 2015, grifos nosso).

O discurso enunciado por Joseane mostra um movimento realizado no município de olhar para a educação com uma preocupação maior, no sentido de possibilitar condições de alguns recursos materiais as professoras. A mesma também compreende haver hoje uma abertura ao diálogo, que favorece e reflete no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Sendo assim, os elementos que foram enunciados pelo discurso docente ao ser professora na concepção de espaço e tempo na educação infantil apresentam os jeitos que o campo e o local em que trabalha têm sido organizados, ou seja, nos dão reflexos sobre ao modo como as professoras tem sido concebidas pelo espelho. Em alguns momentos, apresentando imagem ampliada, difusa e em outros, tão fidedignas quanto à própria realidade em si.

5.2 As sutilezas do ser professora na Educação Infantil: das faces da docência

O enunciado intitulado “As sutilezas do ser professora na Educação Infantil: das faces da docência” tem a finalidade de discutir as discursividades das professoras que trazem elementos importantes sobre aspectos que envolvem o ser professora na EI, que consideram a figura da professora associada à imagem de mãe, destacando os atributos femininos de cuidado necessários ao trato da criança pequena e que estão intimamente ligados ao corpo, como também os diferentes campos discursivos, que se associam ao discurso da vocação, ou seja, do nascer com a predestinação para ser algo, mas que configuram a essa questão outros sentidos também.

Percebemos que o ser professora na EI é constituído por práticas sutis (TRISTÃO, 2015) que nem sempre colaboram para a afirmação de sua profissionalidade. O ser professora caracterizada nas discursividades com referências na figura do sujeito mãe constituída com elementos que foram construídos como referência a feminilidades, assim como os que dizem sobre a vocação no magistério denunciam elementos de uma prática considerada não profissionalizada. Embora, encontremos em nossa pesquisa elementos, que

considerando os contextos mostram que sempre houve traços da profissionalidade docente, mesmo quando essa ainda não havia sido inventada. Nesse sentido, elementos que apontam para aspectos relacionais da profissão a preocupação em como ensinar, os referentes que deveriam ser utilizados para tratar o desenvolvimento da criança, sempre marcaram o campo da identidade docente.

Desse modo, nosso foco está nas “[...] formas do eu: as formas de entendimento que o sujeito cria sobre si e as práticas mediante as quais ele transforma seu modo de ser” (OKSALA, 2011, p. 121).

Em síntese, apresentamos no quadro abaixo os desdobramentos desenvolvidos.

QUADRO Nº 6: Rede Discursiva: O ser professora na EI – Enunciado 2 – As sutilezas do ser professora na EI

REDE DISCURSIVA: O SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
ENUNCIADO 2	DESDOBRAMENTOS DO ENUNCIADO
As sutilezas do ser professora na Educação Infantil: das faces da docência.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “[...] professora é tipo mãe”: desdizeres dos atributos femininos; ➤ “[...] ser professor tem que ter o dom, tem que vir de dentro”: das faces da vocação; ➤ “[...] ser afetivo ter amor, carinho”: da relação entre professora e crianças.

Portanto, como exposto no quadro acima, o enunciado que trata sobre “As sutilezas do ser professora na Educação Infantil: das faces da docência” apresenta três desdobramentos de enunciados que dizem sobre o ser professora na EI.

O primeiro deles, que tem como título “[...] professora é tipo mãe”: desdizeres dos atributos femininos versa sobre as discursividades que caracterizam a profissão de professora com atributos femininos, construindo uma conceituação sobre o ser professora que se vincula ao ser mãe, e que traz indícios. O segundo desdobramento “[...] ser professor tem que ter o dom, tem que vir de dentro”: das faces da vocação, trata sobre as regularidades do discurso docente referente a concepção do trabalho docente alinhando a vocacionalidade, mas que traz indícios

de esse conceito começa a ser reatualizado. O terceiro, por sua vez, remete ao enunciado “[...] ser afetivo ter amor, carinho”: da relação entre professora e crianças, abordando a dimensão afetiva no trabalho docente com crianças.

5.2.1 “[...] professora é tipo mãe”: desdizeres dos atributos femininos

Recorrente nas discursividades das professoras que compõem o universo da El trataremos nessa sessão sobre o feminino materializado no plano da profissão docente. Discorreremos dessa questão dos discursos das professoras que supostamente apresentam e dizem sobre atributos femininos (maternos) presentes no ser docente, que apontam para uma profissão marcada social, cultural e historicamente pela produção de discursos que suscitam feminilidade.

Predominante nas discursividades das professoras está um conjunto de discursos que referem o ser professora ao ser mãe. Essa comparação entre identidades vai sendo enunciado de modo a justificar o uso que a professora faz de saberes necessários a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade e que se referenciam nesse ser mãe, talvez pela ausência de outras fontes que possibilitem o subsídio ao trabalho pedagógico, talvez pelo próprio contexto em que está inserida.

Nesse processo de fazer uso de elementos que estão presentes na identidade da mulher enquanto mãe, nós evidenciamos a existência de espaços vazios presentes nos discursos, que muitas vezes vem sendo tratados como verdades cristalizadas, apressadamente, mas como bem nos diz Fischer (2012, p. 103) “[...] é preciso aprender o exercício da dúvida permanente em relação a nossas crenças, às nomeações que vimos fazendo por vezes há longo tempo, de tal forma que já as transformamos em afirmações e objetos plenamente naturalizados”.

Portanto, buscando romper com os regimes de verdade ditos e naturalizados, objetivamos compreender as sutilezas que se apresentam na construção da identidade profissional do ser professora. Para isso, iniciamos nossa discussão acerca de entender como a professora vai se utilizando da identidade do ser mãe em seu cotidiano.

[...] **professora é tipo mãe**. A mulher tem mais paciência, apesar de exigir muito, mas a gente tem mais paciência. **A gente já nasceu com aquele dom de mulher-mãe**, ai sabe como é lidar com as crianças. [...] Já nasceu pra ser mãe, **ai tem o ritmo pra lidar com essas situações assim com as crianças: ir ao banheiro, fazer coco, limpar o bumbum, essas coisas assim, que já é mais da mulher** (risos) (Jéssica, entrevista realizada em 12 de março de 2015, grifos nosso).

No discurso de Jéssica é possível perceber uma tríade existente entre o ser professora, o ser mãe e o ser mulher, que apresenta elementos similares entre si no que se refere a lidar com a criança, levantando aspectos sobre os diversos papéis sociais que podem ser assumidos por um mesmo sujeito (professora-mãe-mulher), nos domínios do poder. Nesse sentido, expõe o ser professora no campo dos discursos pedagógicos como aquela que desenvolve seu papel se apropriando de características que dizem sobre a identidade de outros sujeitos, em que cada uma destas apresenta características próprias, porém não tão diferentes uma das outras.

Desse prisma, as professoras participantes de nossa pesquisa parecem alinhar-se as concepções que compreendem a docência como naturalizada ao sexo feminino, ou seja, como um trabalho cuja mulher possui habilidades e atributos que a capacitam para o magistério. Assim como a mulher apresenta um dom inato para maternidade, com aptidão e ritmo específico de lidar com a criança, no que se refere ao seu cuidado corporal, ou seja, ao cuidado como prática ligada à higiene (a higienização como movimento que vem sendo legitimado por tornar-se princípio fundamental para garantir a sobrevivência da criança em sua mais tenra idade) a professora, sendo esta um tipo de mãe, também já nasce com a predisposição a desenvolver seu trabalho contribuindo com esse princípio básico no que se diz sobre a criança.

Por outro lado, esse discurso silencia a existência do acompanhamento paterno no trato com a criança, assim como a presença de masculinidades aptas ao trabalho com crianças nas escolas, sob a justificativa de que estes apresentam, aparentemente, menos paciência para educar crianças. O que corrobora com a caracterização da profissão docente, especificamente na EI, como uma profissão feminina.

Assim, a centralidade na figura feminina voltada ao cuidado, do jogo de poder presente na validação do discurso da identidade docente como mãe, nos dar

subsídios para pensar que há uma continuidade histórica presente nas bases dessa fala e que tem motivos para permear o dito pelas professoras. Há a tentativa de destituir o poder que a professora enquanto mulher vem consolidando nas esferas públicas, o que nos incitam a pensar, como os discursos oficiais e os discursos ditos por outros contribuem para que possamos construir a nós mesmos, ou seja, nesse caso: a identidade do ser professora.

No discurso abaixo, Maria Bianca nos fala sobre como, culturalmente, esse regime de verdade vai sendo incorporado aos discursos cotidianos, de modo que as mulheres o incorporem.

[...] desde pequeno, coloca-se na nossa cabeça: mulher tem que ficar em casa, tem que cuidar de filho, tem que cuidar da família, então nós somos formadas dessa forma. **E, a gente vão levando isso pro resto da vida.** O homem não. Ele tem que sair mais, tem que ter outro tipo de trabalho, o trabalho dele não é na escola (Maria Bianca, entrevista realizada em 10 de março de 2015, grifos nosso).

O discurso de Maria Bianca evidencia a educação que tem sido destinada as mulheres desde sua mais tenra idade. Educação esta, voltada ao âmbito doméstico e embasada na concepção da estrutura familiar patriarcal. Trata também de como essa educação, iniciada em casa, interfere na escolha profissional, pois pelo resto da vida vai-se realizando a manutenção desse pensamento, por meio de práticas que destinam a mulher a profissões que são permeadas pelo cuidado ao outro, o que contribui para um afastamento de um professor que se faz, sobretudo por meio do trabalho.

Ao utilizar o termo “a gente”, a professora se inclui entre as mulheres que por meio de regimes de verdade estão reservadas ao cuidado, a domesticidade, o âmbito privado, a responsabilidade do cuidado. Desse modo, podemos intuir haver a governamentalidade do tornar-se mulher, assim como a governamentalidade da professora, que a gerencia e a conduz na direção de atuar focando a prática do cuidado.

Em outras palavras, existem configurações de poder que tornam viável o gerenciamento do ser professora. A esse respeito, nos diz Alves (2012, p. 20-21) que o professor é “[...] uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema”.

Ao questionarmos as professoras sobre o porquê de encontramos mais mulheres, que homens exercendo o magistério na EI, foi possível constatar que a figura feminina é construída tanto para o universo privado, quanto para o cuidado. A escola concebida como extensão da família, em todas as suas facetas acaba por contribuir para que a função materna constitua o núcleo central do ser professora e legítima como verdade esse discurso. É um discurso enviesado pelo pensamento patriarcal que ainda mostra sua continuidade reconstruída nos espaços públicos.

Então, mesmo que a mulher ocupe outros espaços transcendendo a esfera do privado, a técnica de saber de si ajusta-se ao exterior possibilitando que o outro dite sobre suas ações. À mulher, não compete mais ficar em casa cuidando dos filhos e da família, mas estar a compor os serviços no âmbito público, com restrições e uma missão específica: de cuidar. É a construção de um sujeito “[...] com um certo modo de ser e uma certa maneira visível de agir” (MARSHALL, 2011, p. 28).

[...] ah! Educação Infantil vai ter que trabalhar com criança, **vai ter que fazer um monte de coisa que mulher faz e homem não faz** na sociedade que a gente tem (Rebeca, entrevista realizada em 12 de março de 2012, grifos nosso).

O discurso de Rebeca evidencia traços dessa sociedade sexista, que anuncia o trabalho com crianças como algo essencialmente feminino não configurado no universo masculino. Seu discurso reforça a naturalidade da divisão social do trabalho e dos papéis definidos do que é ser mulher, do que é ser homem e o que é que ambos realizam em se tratando dessa sociedade.

Nesse sentido, buscando aprofundar a discussão sobre essa discursividade que trata do trabalho com a criança pensado socialmente e especificamente para a mulher trazemos a discussão Joseane:

Eu não tenho nada contra os homens exercerem a E. I., mas eu não sei porque eu acho que **a E. I. (risos) cabe melhor com a mulher.** Até porque tem muitas coisas assim com criança, muito trabalho que a gente faz com a criança, **desde a ida ao banheiro,** que eu não acho que dar certo com o homem (daqui pra frente fala rindo), não sei por quê. Não sei se o meu ponto de vista tá certo! Até **eu assim como mãe, eu fico pensando, a minha menina ir no banheiro e o professor limpar ela ou fazer alguma coisa,** não sei porquê, mas eu acho que a E. I. é uma área mais voltada pra mulher mesmo (Joseane, entrevista realizada em 30 de março de 2015, grifos nosso).

A partir do exposto pela professora, percebemos que o encaixe da mulher na EI se evidencia por meio de sua aptidão aos processos de cuidado e higiene. Sabemos que esse lugar do cuidado como algo especificamente feminino diz respeito não apenas as professoras, mas podemos reconhecer outras profissionais.

O modo como a professora na condição de mãe refere o trabalho docente sendo executado pela figura masculina, sugerindo que o docente homem pode fazer algo que não está dentro dessa relação profissional, na hora em que está a cuidar da higiene da criança. Essa discursividade relata o preconceito que se construiu como regularidade temporal e que coloca a figura masculina profissional docente, em um lugar voltado a não profissionalidade, quando sugere a possibilidade de haver aliciamento nessa relação adulto (professor) e criança.

Sobre isso, há de se pensar que esse discurso de inclinação a maternagem que influi no plano das relações de poder está ligado ao que nos falam Amorim, Vitoria e Rossetti-Ferreira (2000, p. 116) “[...] em nossa sociedade, prevalece à ideia de que o cuidado ideal e capaz de garantir condições adequadas ao desenvolvimento do bebê é aquele provido pela mãe no ambiente doméstico”. Nós acrescentamos que essa ideia alude às crianças que constituem a faixa etária de 0 a 5 anos, não apenas a bebês.

Essa concepção é visível na fala de Joseane, que delega o cuidado ao âmbito doméstico e defini a escola como lugar de educação, tratando o cuidar-educar como fenômeno dissociável. Ainda é possível colocar, que indo de encontro aos regimes de verdade que predominam no campo acadêmico, parece essa questão se tratar de uma tentativa de chamar atenção para o ser professora como alguém que está passando por processo de transição de concepções e práticas.

Olhe, a gente sente que a gente seja referência pras crianças. A gente tem que trabalhar o meio,... Que seja de referência com eles, porque eles tem aquele laço de amizade com a gente, fica dando confiança com a gente, passa a acreditar na gente, como se fosse os pais ou até mais, porque eles contam muita coisa de casa, e até os pais não queriam que eles contassem, mas eles não sabem conversar com o pai e muitas vezes ele não consegue conversar com o pai e termina muitas vezes conversando com a gente.

Entrevistadora: **E você, se espelha em quem ou em que?**

Assim, como uma mãe pra eles,... a referência de mãe, que eles passam a acreditar na gente. A horinha que eles ficam com a gente, eles passam a acreditar na gente igual como se fosse a mãe deles.

Entrevistadora: **Então, você enquanto profissional se referencia em uma mãe, vendo a forma que ela age e tentando agir com eles,...**

Na sala. Principalmente, nas primeiras semanas que as mães participam com a gente, entendeu? aquele ponto em que a gente começa a conviver com as mães e eles juntos, e as mães saem e a gente fica naquele lugar com eles. (Ana, entrevistada realizada em 24 de março de 2015).

Outro aspecto presente no discurso docente diz sobre elementos do jogo de identidades que é realizado pela professora como estratégia de que a criança pequena permaneça no espaço da instituição infantil, mediante a construção de um vínculo afetivo, que parece substituir a mãe durante o tempo pedagógico. Encontramos um elemento muito forte do passado que é a imagem da professora associada à continuação do lar. Porém, ainda nessa relação, a docente traz traços que evidenciam sua profissionalidade.

Tal como Roldão (2005), definimos em nossa pesquisa a profissionalidade como um conjunto de características socialmente construídas, que possibilitam a distinção entre uma profissão e as demais. Nesse sentido, a função de ensinar é algo específico da professora, pois a maneira de conduzir e mobilizar os saberes da sua função na prática do ensino, de modo que a criança aprenda os conteúdos desse ensinamento reforcem o “estatuto de profissionalidade” (ROLDÃO, 2005, p. 117) e diferencia-se de outras profissões. Nessa perspectiva, a profissionalidade é evidenciada no exato momento em que a professora desenvolve uma prática de acolhimento, visando o bem estar da criança, dando-lhe autonomia para expressar-se e construindo um ambiente favorável a aprendizagens.

Nessa direção, mesmo quando ainda se iniciava o movimento discursivo de convocar as mulheres para ocupar a função de professora, ali já existia a profissionalidade, pois a professora já mobilizava seus saberes em função do aprendizado da criança na prática do ensino. Pois “A docência não é constituída apenas pelo que está explícito em uma base curricular. É, em grande parte, o que não verbalizamos, mas significamos, que se constitui um elemento formador” (PINTO, 2010, p. 111).

Logo, arriscamos dizer que, a profissionalidade docente sempre existiu, a questão é que ela só veio a formar-se objeto de análise, posteriormente. E, à medida que se tornou em categoria de análise, passou a exigir novas práticas docentes, sem reconhecer, considerar e validar as que já viam sendo realizadas. O

conhecimento científico rotulou o ser professora no discurso da não profissionalização. Desse modo, podemos constatar que “[...] relações de poder e formas de conhecimento [postas pelo discurso acadêmico-científico] criam sujeitos” (OKSALA, 2011, p. 21).

Assim, podemos dizer que ainda há uma conformação dos discursos, que atenuam para a professora em comparativo ao ser mãe. Afinal, conforme Gomes (2009, p. 45), “o sujeito é constituído a partir dos efeitos do discurso, a partir das inter-relações sociais, do encontro de um sujeito com o outro [...]”.

5.2.2 “[...] ser professor tem que ter o dom, tem que vir de dentro”: das faces da vocação

A vocação é um conceito criado para explicar a aptidão humana em desenvolver atividades solidárias voltadas ao outro. Inicialmente utilizada no campo discursivo religioso estendeu-se aos outros se caracterizando como uma condição para o exercício de atividades, em que o “objeto de trabalho” seja pessoas.

No campo da educação, foi encarada como essencial na constituição do ser professora e elemento fundante da prática docente: a professora vocacionada, que com o mínimo disponível doa-se em prol da formação humana. A esse respeito, Pinto (2010, p. 111) nos diz que “A profissão de professor é um construto social, e, como tal, está sujeita a mudanças. Não somos naturalmente professores. Construir professor envolve, muitas vezes, ter de lidar com concepções estigmatizadas, tais como missão, sacerdócio, vocação, amor, dentre outras”.

Os discursos que fizeram emergir em nossa pesquisa a vocação no cenário do magistério infantil apontam para elementos que problematizam nela diferentes faces, ora voltadas a fatores intervenientes que tratam de uma tendência humana, cujo ser já nasceu predisposto para; ora inclinada a elementos que dizem da necessidade de apaixonar-se pelo trabalho, de realizar-se enquanto trabalha.

Arriscamos dizer, que sempre que discutirmos as vozes docentes falando sobre si mesmas, a discussão sobre vocação nelas estará presente. Talvez, o próprio significado do termo professor como “aquele que professa” contribua para

tornar presente e enaltecer esse traço da vocação manifesta no ser professora ou talvez esse traço seja mantido, culturalmente, como forma de gerenciar a baixos custos a educação de crianças pequenas, uma vez que, em um campo de trabalho em que predomina a concepção da vocação como dom, não é justo, nem correto cobrar por ele, isto é, não é justo cobrar por aquilo que naturalmente foi doado ao ser humano.

Buscando compreender essas discursividades que tratam sobre o ser professora na EI, dialogando com outros campos de saberes, vejamos como a questão da vocação nos é apresentada pelas participantes de nossa pesquisa e como elas vão contribuindo para que práticas sejam construídas.

Dom de ser professor, que assim **é uma coisa que a gente não escolhe**, se pudesse assim, diante de tanta dificuldade que nós encontramos né? É um dom. Eu acredito que você **ser professor tem que ter o dom, tem que vir de dentro**, ne? (Maria Amanda, entrevista realizada em 03 de março, grifos nosso).

No discurso proferido por Maria Amanda encontramos elementos que apontam para vocação docente como pertencente à dimensão pessoal do ser professora, caracterizando-se como dom, essência, algo inato. Nessa perspectiva, a professora apresenta uma propensão natural para o exercício do magistério, ou seja, para a atividade de ensinar, no entanto, essa propensão não ocorre linearmente, mas tensionada pela discursividade que conduz o ser professora a assumir sua identidade baseada em princípios morais e valorativos.

Essa identidade baseada em princípios morais e valorativos configura um traço do ser professora que influencia na concepção de si mesma e também na concepção que outros grupos constroem para e sobre esse ser, permitindo que haja a manutenção de comportamentos e práticas que culturalmente tem sido utilizada por esse grupo profissional.

O discurso sinaliza haver dificuldades no exercício da profissão. Embora não especifique quais sejam essas dificuldades, nos dá a entender que para superá-las é preciso ter dom não tendo a professora outras escolhas. Portanto, compreendemos que o conceito dom está interligado e sendo empregado como traço que integra o caráter da professora, que mesmo diante as adversidades é obrigada a permanecer na profissão e superar todas as problemáticas que assolam o campo educativo.

Nesse caso, exercer a profissão enquanto vocação divina não constitui tarefa fácil! Colocar-se no lugar de profissional vocacionado, de divindade e que tenta lidar com as intempéries que há muito são denunciadas por seus atores sociais educacionais, mas que recorrentemente acontecem, não é fácil! Essa questão nos leva a refletir no campo dos interdiscursos, pois embora haja discursos de autoridades e midiático que colocam a educação como fundamental ao desenvolvimento da sociedade, ela ainda não constitui prioridade no Brasil. Então, talvez, a discursividade sobre ter um dom de professor em um campo de atuação profissional fragilizado seja uma alternativa das professoras de manter-se no ensino.

De forma menos vocacionada a professora abaixo nos fala sobre essa questão.

Estar com elas? **É doar um pouco de si.** Se eu estou com elas, eu tenho que doar um pouco de mim, eu tenho que doar, não sei se é isso. **Doar um pouco do meu tempo, um pouco do meu conhecimento** é estar com elas (Maria Bianca, entrevista realizada em 10 de março de 2015, grifos nosso).

Essa identidade profissional embasada na vocação natural, na doação, está presente nos discursos que contribuem para o adestramento dos comportamentos dentro dos espaços escolares e pela disciplinarização das crianças. Segundo Maria Bianca, seria praticamente impossível estar com a criança e não dar a ela nada de si.

A profissão de professora carrega a missão moral de construir um bom cidadão sem considerar as condições sociais e culturais dessas pessoas. Nesse processo, vestido de sua responsabilidade de salvar o futuro humano há o inculcamento do discurso de que é preciso dar conta.

[...] **vocação**, porque tem que ter mesmo vocação. Tem que **ter o dom. Se você não tem, não gosta procure outra área** que eu acredito que tem muitas opções a seguir, não só tem professor. Principalmente se você tem condições de buscar fora outra coisa, vá! Porque não vale a pena tá num lugar que você não se sente bem. Então, **ter o dom mesmo, a vocação de cuidar de criança**, porque exige (Jéssica, entrevista realizada em 12 de março de 2015, grifos nosso).

Enunciada por esta, está a concepção de que para ser professora é necessário não apenas ter vocação e dom, mas gostar da profissão e sentir-se bem. Jéssica nos evidencia em seu discurso que para estar em qualquer profissão é preciso colocar como critério primeiro o gostar. Fazer o que gosta se configura em uma premissa para se fazer bem.

Nesse sentido, cabe trazemos aqui a professora P10.

[...] quando eu fiz o concurso [...] O meu público não era o médio, então hoje [...] se fosse por opção minha eu estaria com a E. I., os dois horários. Mas, **acima de tudo, eu sou professora! Onde me colocar, eu ensino, mas a minha vocação mesmo, a minha paixão é E. I.** (Joseane, entrevista realizada em 30 de março de 2015, grifos nosso).

Joseane em seu discurso nos traz elementos que referem a vocação como um sentimento de desejo, de vontade, de gostar. Mas, também nos evidencia que assumir a docência como profissão é dar conta de qualquer nível de ensino. Isso nos induz a pensar sobre a profissional docente que compõem a educação básica. Tem sido cada vez mais corriqueiro, podendo ser evidenciado pela naturalidade e firmeza com que Joseane nos fala descreve a situação *acima de tudo, eu sou professora! Onde me colocar, eu ensino* (Joseane), encontrarmos professoras pedagogas lecionando a níveis de ensino diversos.

A nosso ver, essa pode constituir em uma marca que entoe sobre a não profissionalidade docente, visto que, mesmo sem os saberes de formação específicos para atuação em outros níveis de ensino, o pedagogo está sendo chamado a ocupar esses novos espaços, o que pode contribuir para lacunas nos processos formativos dos aprendizes e, em situações constrangedoras, para as professoras.

Retornemos ao discurso sobre vocação, na fala da professora Rebeca.

[...] que você deveria ter um tempo só pra isso. **Você deveria focar assim: os seus estudos, tudo, só pra você melhorar a sua prática de dar aula**, de sala, de dar a sua aula, principalmente na E.I. e que fosse só aquilo (Rebeca, entrevista realizada em 12 de março de 2015, grifos nosso).

Já vimos que o reconhecimento do campo, quanto o da professora como profissional vem sendo visibilizado à medida que, individualmente, a professora vai

se especializando (se formando, tornando-se profissional). Focar todos os seus saberes na mesma área de conhecimento em função da atividade profissional diz respeito a um discurso vocacionado. É a destinação de toda a vida em função de ser uma coisa única. Por outro lado, Rebeca já traz em seu discurso elementos para pensar o professor como a necessidade de saberes, de aperfeiçoar-se.

Jéssica: [...] Não adianta ser só por salário ou qualquer coisa parecida. Tem que ter realmente vocação pra estar.

Entrevistadora: Me fale mais sobre essa vocação que precisa para o profissional estar lá.

Jéssica: **Uma pessoa vocacionada é uma pessoa** que realmente tem aquele,... **Que gosta, que ama o que faz e que a cada dia busca também se aperfeiçoar**, não pode parar no tempo, nem achar que já sabe de tudo e o jeito que você faz já tá bom demais. Você tem que buscar cada vez mais! (Jéssica, entrevista realizada em 12 de março de 2015, grifos nosso).

Embora apresente similitudes com os demais discursos, a professora Jéssica traz outros elementos para discussão sobre vocação quando agrega a ela o entendimento de aperfeiçoamento. O gosto e o amor pelo ensino corresponderiam à sutileza de estar para e com as crianças. Esse pensamento manifesto tenciona também a formação como elemento indispensável à profissionalidade, ao mesmo tempo em que traz o sujeito que nunca está pronto, mas sempre em processo formativo.

Controverso em seu discurso, Jéssica trata da vocação como algo que pertence à ordem do *que gosta, que ama o que faz* (Jéssica) e, por isso [...] *Não adianta ser só pelo salário* (Jéssica), mas é pelo dinheiro também. Essas discursividades estão hoje muito ligadas ao discurso dos Recursos Humanos, que considera que o profissional deve e pode alinhar a qualidade de vida a autorealização humana. Nessa perspectiva, consideramos que o conceito sobre vocação dito por a professora, é uma reatualização do conceito de vocação difundido no discurso social.

Consoante Chamon (2005, p. 149), nós nos deparamos com um ser professora cuja especificidade está “[...] maquinada com o discurso de amor, docilidade e vocação, como estratégia para encobrir as condições concretas e as concepções de educação nas quais a prática docente acontece”. O doar-se em prol de algo maior constitui em um elemento discursivo que impede que o magistério na

El seja valorizado. Nessa perspectiva, não parece ser coerente cobrar justas condições para desenvolver um trabalho que foi presente divino, uma vez que a professora está predestinada a exercê-lo.

Nesse sentido, outro aspecto presente no discurso dessa mesma formação discursiva, diz sobre o reconhecimento social da profissão de professora. Vejamo-lo.

Ninguém é homenageado como a professora. O professor como é que se diz? Ele encaminha a vida de todos, porque o médico é o professor! O padre é o professor! Todos! O prefeito é o professor! **Todos só chegam lá depois que passa aonde? Na sala de aula.** É por onde eles têm que passar é pela sala de aula, que o professor seja bom, que o professor seja bruto, que seja,... Eles têm que passar na sala de aula. **Mas, depois que sai da sala de aula, ninguém quer mais saber se viu um professor na vida ou se existe professor.** É bem diferente! (Ana, entrevista realizada em 24 de março de 2014, grifos nosso).

No discurso de Ana podemos perceber certo romantismo, que refere à profissão de professora como aquela que encaminha todas as pessoas a um ser, ou seja, a ser algo. Nele, Ana nos induz a pensar sobre o lugar em que percebe está o ser professora: lugar de esquecimento! [...] *ninguém quer mais saber se viu um professor na vida ou se existe professor* (Ana). Esse lugar parece ser consequência do não reconhecimento de que a professora tem uma importância na vida das pessoas.

O não reconhecimento e a não valorização profissional são elementos que permeiam a cultura do ser professora e contribui para que o entendimento da profissão como vocação seja mantidos como traço de identidade histórica-social. Mas, como já visto, a vocação parece vir mudando conceitualmente e transformando-se, ainda que morosamente, em outra forma de ser e de viver a profissão.

A identidade de educadores associa-se ao sentimento e à consciência de pertencer a um grupo – ao lugar em que cada um se insere no mundo e na profissão – de ser um profissional. E, nessa perspectiva de pertença grupal, os distintos modos de reconhecimento e valorização profissional parecem ocupar lugar central. (GOMES, 2009, p. 39).

Apesar de ser concebida como um dos meios mais prováveis para mudar e

construir um mundo mais justo e igualitário, principalmente no que se refere à precariedade da população pobre e estigmatizada do Brasil, pouco há investimento. O mundo se modifica, surgem novas teorias, novas pesquisas são realizadas para a melhoria da escola, mas não se muda a forma hegemônica de representá-la. Ela permanece com a representação utópica de salvadora da humanidade, missão a ser realizada através de suas profissionais, o que confirma Carbonell (2002, p. 109), quando diz que “nos ombros do educador são depositadas esperanças por uma revolução social”, em meio à realidade precária das escolas e as práticas discursivas sociais que delegam pouca relevância a profissão de professora.

Outro aspecto que consideramos importante mostrar remete ao ingresso na profissão de professora, especificamente na EI.

[...] surgiu o concurso e eu disse: vou fazer! ai tô amando os pequeninhos (risos) (Rebeca, entrevista realizada em 12 de março de 2015).

Começou desde o magistério, questão de estágio. Eu sempre me identifiquei com os pequeninhos. [...] eu ainda tava no estágio, uma diretora lá me convidou pra trabalhar (Maria Amanda, entrevista realizada em 03 de março de 2015).

Eu fiz o concurso de E. I [...] e é uma área que eu venho pesquisando já, desde 2000 (Maria Clara, entrevista realizada em 12 de março de 2015).

Ser professora é um sonho que eu já tinha desde criança. Eu desde pequena, eu já guardava atividades e eu achava que um dia ia precisar. [...] Então assim, ser professora é pra mim, não foi nem questão de eu fazer um concurso porque não tinha, ao contrário, foi opção mesmo! Por eu realmente gostar da profissão. Professora da EI (Joseane, entrevista realizada em 30 de março de 2015).

A minha trajetória na E. I. foi meio que de paraquedas ne, na realidade eu sou, como eu disse, eu tô fazendo a graduação de Química, eu me identifico mais nessa área e desde 2010 que eu leciono como professora de Química. Ai, eu fiz o concurso, como eu tinha o magistério [...] (Rebeca, entrevista realizada em 12 de março de 2015).

Como podemos ver nos discursos acima (que dizem também por as outras professoras entrevistadas, cujos discursos não colocaremos para não sermos repetitivos), as professoras entrevistadas ingressaram no magistério por escolha, por sonho, por oportunidade, por realização de concurso público, algumas até por

gostarem de crianças, outras por falta de opção ou só para ter outro vínculo empregatício, mas nenhuma delas enuncia o ingresso por se sentir vocacionada.

Nesse sentido, faz-se necessário repensar o sentido que hoje é atribuído a vocação. Será que há a regularidade do discurso de que vocação é algo inspirado divinamente, no qual já nascemos com ou será que nos defrontamos com a reatualização do conceito vocação, como aquele que diz sobre uma nova maneira de ser e estar na profissão e que remete a outros campos de saberes, como o já mencionado referente ao de Recursos Humanos? *Não adianta ser só por salário ou qualquer coisa parecida. Tem que ter realmente vocação pra estar* (Jéssica), como sinônimo de fazer o que se gosta?

5.2.3 “[...] ser afetivo ter amor, carinho”: da relação entre professora e crianças

Segundo Fortuna (2007, p. 9) “Reconhecer a dimensão humana da docência é admitir a presença e a força dos afetos na determinação da identidade do professor e na sua atuação profissional”. Nesse sentido, o trabalho da professora não se resume às horas em que está em sala de aula, mas há todo um ritual de preparação, planejamento, busca por novas estratégias, metodologias e maneiras de avaliar e melhorar suas aulas, além de investimento afetivo seja com os sujeitos que a ela se entrelaçam, seja com o próprio produto do trabalho, mas nenhum está aquém do estabelecimento desse vínculo.

Nóvoa (1992, p. 25) diz que “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”, ou seja, a professora, antes de o ser, é humana e se constitui por meio das relações que estabelece no contato com o outro e com o mundo. As professoras em seu ser, fazer e pensar pedagógico não estão sozinhas, mas inseridas em um grupo e, é nesse grupo, que vai construir uma polissemia de sentidos, uma (re)significação do que é produzido na inter-relação entre sujeitos. É nesse conjunto de membros que se criam novas referências e se reescreve aquilo que elas percebem.

Assim, é preciso que se leve em conta que, aquela que ensina, antes de ser professora, é um ser humano com uma história construída socialmente permeado de

discursos e ideais pertencentes ao seu grupo social do qual se torna reprodutor e é reproduzido.

As discursividades presentes nas vozes das professoras da EI mostram a complexidade de um trabalho que é relacional e que está permeada por elementos da profissionalidade, que vão sendo apresentados por elas ao referirem o que é ou o que caracteriza o ser professora na EI.

Nesse sentido, discutiremos aqui, os enunciados que mostram que se levado ao extremo submerge a profissionalização ficando muitas vezes como um trabalho mais voltado para o cuidado específico das emoções de forma voluntariada. O que não significa que ele tenha que se centrar especificamente nos aspectos cognitivos, uma vez que por meio do afeto situações de aprendizagens são promovidas e, por outro lado, sem esquecer que a criança tem essa dimensão afetiva, já prevista na Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil (DCNEI) ao dizer que, precisa ser contemplada a indivisibilidade da criança. Ainda nesse sentido, o RCNEI (BRASIL, 1998) instituir que aspectos da dimensão afetiva precisam ser incorporados ao trabalho docente.

O estabelecimento de um clima de segurança, confiança, afetividade, incentivo, elogios e limites colocados de forma sincera, clara e afetiva dão o tom de qualidade da interação entre adultos e crianças. O professor, consciente de que o vínculo é, para a criança, fonte contínua de significações, reconhece e valoriza a relação interpessoal (BRASIL, 1998, p. 49).

Portanto, em nossa análise a afetividade é um elemento que surge como caracterizador do que é ser professora hoje. A discursividade recorrente sobre essa questão trata da expressão da dimensão afetiva nas relações de ensino, mas também da relação que é estabelecida entre o adulto e a criança no processo de formação escolarizada. Para iniciarmos, trazemos o discurso de Priscila que foi com que intitulamos nosso texto:

O ser professor? **É você ser afetivo, ter amor, carinho,**... Ah, você sabe até como mãe tem os altos e baixos assim, que criança tem aquele momento, que ele faz uma raivinha, mas **você como professor, você vai transmitir o amor, o carinho, dar o melhor a eles** (Priscila, entrevista realizada em 24 de março de 2015, grifos nosso).

Embora não seja uma relação tênue a que caracteriza o ser mãe e o ser professora, encontramos entre elas elementos semelhantes que estão ligados ao processo de educação/cuidado da criança e a seu desenvolvimento integral, considerando aspectos culturais, sociais, psicológicos, biológicos, entre outros.

Priscila nos traz esses elementos que estão no nível da emoção, como o estado da raiva, por exemplo, e que constituem nossa rede de relações. O exercício do magistério é uma atividade de trabalho que tem como base o relacionamento com o outro. O relacionamento entre criança e professora, apesar de se constituir como uma relação profissional, ainda assim se trata de um relacionamento. Nele, os atores sociais não deixam de compor a trama humana que sente.

Mas, não encontramos essa dimensão dada apenas por se tratar de relações sociais, mas por que nela há uma relação de troca, pois segundo Priscila, compete a professora realizar a transmissão da dimensão afetiva a criança, de ensiná-las a lidar com a expressão de suas próprias emoções, para que nessa relação sejam outras compensadas.

[...] a perseverança, a paciência, o amor, tudo isso você juntando é uma característica pra que você possa se tornar um bom profissional, um professor,... Aquilo que você se propõe, que pedem de você, você tem que ter isso e, se você não tiver essas características, você não consegue concluir, nem chegar [...] Porque às vezes você diz assim: **ah, pra ser professor de criança você tem que ser psicólogo, pai e mãe. Tem sim!** (Maria Bianca, entrevista realizada em 10 de março de 2015, grifos nosso).

O discurso de Maria Bianca traz alguns elementos como caracterizadores do ser professora: *a perseverança, a paciência, o amor, [...]* (MARIA BIANCA). Esses elementos atenuam para a complexidade do trabalho docente com crianças, que exige do ser professora saberes profissionais de vários outros campos de saberes, dando a impressão que para o ser, saber e fazer docente não há limites definidos.

Essa impressão, diz sobre o estranhamento que a sociedade constrói do que é a docência hoje e sobre os elementos que povoam o cenário educacional, tais como a criança, as relações professora-criança, a autonomia, a prática docente, entre outros que possibilitam pensar a profissão de professora, como território indefinido e não profissionalizado. Tal estranheza está presente na dificuldade em encontrar sentidos para os objetos e fenômenos sociais envolvidos com a educação, enfim, na constituição de ditos que estejam em consonância com o cotidiano da IEEI

atual. Trata-se de uma percepção de que aqueles conceitos, referentes, imagens, enfim, aqueles conhecimentos do cotidiano que possuímos sobre a docência e seus componentes não fossem suficientes para lidar com os movimentos e contradições do cenário educacional.

Gostar de tá com crianças, gostar de brincar com elas, ter muito paciência e também habilidade pra lidar, porque assim é difícil,... tantas, tantas, você pegar vinte, vinte e tantas crianças, cada uma com suas características, cada uma com seu jeito de ser e você fazer com que elas convivam juntas e ainda aprendam isso e não esquecendo a outra né (Janaina, entrevista realizada em 25 de fevereiro de 2015, grifos nosso).

No discurso enunciado por Janaina, nos é dito sobre a afetividade como um elemento importante não apenas para o processo pedagógico, mas para a profissional docente também. Gostar de crianças e ter habilidade para lidar com ela, por exemplo, parecem configurar uma “pré-condição” ou uma forma estratégica de frente a complexidade em que consiste o trabalho da professora, estimular a socialização e aprendizagens de modo que contemple o coletivo de crianças, afinal, para que as crianças se adaptem as preposições futuras é necessário o discurso do reconhecimento de que se precisa trabalhar as diferenças de maneira a rotinizar seus tempos, ou seja, trabalhar “as diferenças individuais por meios gerais (TARDIF, LESSARD, 2009, p. 102).

Por outro lado, conceber que dentro desse coletivo há de se desenvolver um trabalho que se volte à individualidade e singularidades de cada criança configura a compreensão que as infâncias são múltiplas. Conceber as infâncias como múltiplas e enquanto professora construir um trabalho que se direcione a essa multiplicidade não constitui tarefa fácil. Mobiliza nessa saberes, fazeres, pensares e sentires outros que não são previsíveis, nem mensuráveis.

Força de vontade e,... Amor, alegria, paixão mesmo! Porque principalmente na E. I., eu acho que o professor, se ele não for apaixonado pelo que ele faz, se ele não tiver amor pelo ensino, a E. I. não anda, porque não é qualquer professor que pode ensinar, principalmente na E. I. **Que o professor da E. I. ele tem que ser professor, ele tem que ser criança, ele tem que ser um pouco palhaço, ele tem que ser um pouco de tudo**, porque se não for assim, nem ele segura a atenção dos meninos, nem ele consegue ensinar, principalmente as crianças de hoje, que tão numa energia, que pra você poder conseguir a atenção delas, tem que se desdobrar

e muito (Joseane, entrevista realizada em 30 de março de 2015, grifos nosso).

Assim como Morin (2000, p.178) “Em meu trabalho jogava meus interesses, minhas paixões e minha vida. O amor alimentava minha vida, que alimentava meu trabalho” parece contemplar o que a professora Joseane diz. Em seu discurso Joseane diz sobre o ser professora frente ao ser criança e nos induz a pensar que ser professora de crianças exige entusiasmo nas na realizações das atividades, exige se colocar no lugar em que a criança está, exige envolvimento.

Desse modo, evidenciamos no discurso docente que ser professora hoje configura o desafio de desenvolver um trabalho complexo que exige envolvimento afetivo. Essas preocupações dizem sobre o cerne do ensino que tem a dimensão afetiva como necessário para relação entre professora e criança, considerando a integralidade dessa sem desconsiderar a profissionalidade de seu ser, saber e fazer docente.

Nesse sentido, a professora se constitui em um ser professora que no seu exercício profissional incorpora a dimensão do afeto. O alcance disso no trabalho da professora é enorme, do processo de profissionalidade, visto que as emoções estão enraizadas como uma face do ser que deve ser desconsiderado nos processo de trabalho. A sobreposição da razão sobre a emoção. E essa concepção não considera a integralidade do processo pedagógico, porque desconhece que o trabalho com a criança envolve a dimensão do afeto.

Então as discursividades que menciona os afetos das professoras ao trabalho desenvolvido junto às crianças, se constitui em outro caracterizador do ser professora na EI, que muitas vezes associa-se a discursividades que dizem da profissão de professora como trabalho vocacionado, sem considerar que se voltar também pra questão afetiva diz respeito à profissionalidade docente na EI.

5.2.4 Afirmação da profissionalidade docente na educação infantil: aspectos das dimensões do cuidado e da educação no processo pedagógico.

O enunciado “Afirmação da profissionalidade docente na educação infantil: aspectos das dimensões do cuidado e da educação no processo pedagógico” integra os discursos de professoras que tomam a questão do cuidado e da educação como dimensões importantes no processo pedagógico das crianças e as colocam como elementos essenciais para afirmação da profissionalidade docente na EI. Diz respeito também a discursos que as tratam como processos ora dissociáveis, ora indissociáveis, ora silenciados.

Essa questão da relação de “cuidar e educar” na educação voltada a crianças pequenas tornou-se importante em virtude do surgimento de literaturas que propõe essa relação como uma especificidade da EI.

Essa concepção é vivenciada por diversas professoras, em diferentes contextos. Por isso, é preciso apreender os sentidos que a professora da EI atribui ao cuidado no processo educativo com as crianças pequenas e como essa dimensão interfere no caminho percorrido por essa profissional na afirmação de sua profissionalidade.

A dimensão do cuidado infantil, muito presente nas características do ser professora, na EI, manifesta-se, discursivamente, em suas vozes como um conjunto de práticas que são evidenciadas na relação com a criança. Essas práticas, em certa medida, estão ligadas a construção de identidades que foram sendo referenciadas às pessoas que lidam com esse público, ao arcabouço de conhecimentos que vem sendo construídos no decorrer da história de afirmação da criança e da infância, e conseqüentemente, de sua concepção enquanto parceira de ofício.

Podemos percebê-la em diversos momentos dos discursos, embora não revelem as mesmas concepções acerca do cuidado.

Cuidado em todos os sentidos. No sentido de cuidado com as crianças de não sofrer nenhum tipo de acidente; o cuidado no sentido de chegar uma criança mal e a gente perceber que tá mal; de ajudar, de entender o problema que ele tem ou que ele vive lá fora e tentar não atrapalhar na sala de aula, achar que é, ou por exemplo, achar que é preguiça, que é indisciplinado (Rebeca, entrevista realizada em 12 de março de 2015, grifos nosso).

O discurso de Rebeca evidencia a importância que tem a dimensão do cuidado, como um elemento presente na relação com a criança. Ela nos mostra o cuidado como algo complexo e inconsistente, que não se reduz em si mesmo, mas que estabelece uma condição de sentidos presente na relação professora-criança, que ora aparece como uma função assistencial, ora como função higienista, ora como função pedagógica.

No entanto, é preciso perceber que esse cuidado transcende as funções, anteriormente, postas, pois nos mostra a postura profissional docente, que lida com a criança inteira, não apenas com fragmentos dela. Sendo assim, é possível afirmar que nesse e em outros discursos encontramos ainda outros desdobramentos dos sentidos atribuídos ao cuidado.

[...] estar com as crianças, passar a manhã com a criança, **não é ela estar aqui como se fosse um depósito**, pra ela vir passar aquele tempo e depois ir pra casa não! (Janaina, entrevista realizada em 25 de fevereiro de 2015, grifos nosso).

Utilizado para substituir o termo “guarda” e posteriormente associado ao termo educar (CARVALHO, 2011), o cuidar permanece alimentando no imaginário uma visão assistencialista, no que se refere à educação de crianças de 0 a 5 anos de idade. É possível observar essa compreensão no discurso acima, por Janaina, ao se referir ao significado de estar com as crianças. Embora enuncie que a instituição de EI não seja um depósito, isso evidencia que para outros ela o é, ou seja, há quem conceba o espaço e tempo da creche e da pré-escola, como um local em que possa guardar a criança.

Desse modo, podemos inferir que a creche e a pré-escola estão sendo concebidas por alguns sujeitos como espaços de guarda. Essa concepção exige das professoras o cuidado no sentido assistencial de guarda das crianças. Isso parece acontecer devido mudanças na legislação, desde a promulgação da LDB/96 a outros dispositivos legais e referenciais ao trabalho com crianças no âmbito da Educação, não são suficientes para transformar como um todo o imaginário social construído acerca da infância, da criança enquanto sujeito de direitos e das professoras como profissionais formadas para lidar com o desenvolvimento integral da criança.

No entanto, a função assistencialista das instituições educacionais de EI não se limita a guarda das crianças, uma vez que ela também permeia o imaginário de profissionais da educação mostrando outros elementos constituidores de sentidos. Ela é uma face das práticas de cuidado de crianças que sempre esteve presente nas práticas de ensino. Hoje, de forma reconstruída, constitui o lugar de onde a professora fala e percebemos como essa interfere nas práticas visíveis da mesma na relação com as crianças, porque como diz Fischer (2012, p. 94) “[...] haveria um processo de reatualização do passado nos acontecimentos discursivos do presente”.

Eu queria tá dando presente às crianças [...]. Eu sou assim, de vez em quando comprar um pacote de bombomzinho. Assim, não é todo mês não, mas eu gostava de vez em quando dar um chocolate, um bis, eu comprava bis (Priscila, entrevista realizada em 24 de março de 2015, grifos nosso).

Essa questão do cuidado que integra a função assistencialista parece agregar a expressão de um sentimento no que se refere à relação professora-criança. No discurso de Priscila presumimos haver uma expressão do cuidado, que tem a intenção de agradar e paparicar o ser criança dando-lhe pequenos presentes.

Essa concepção de criança como sujeito carente, em que temos mostras de que a preocupação está ligada a supressão de suas necessidades físicas e biológicas esquecendo sua formação intelectual e social, e esse modo de conduzir os processos da EI, por meio de uma educação compensatória, tem reflexo na elaboração da identidade da professora, enquanto profissional, pois sugere que para ser professora não precisa qualificar-se para o trabalho com os pequenos.

Esse contexto interfere em sua profissionalização, pois acompanha o contexto histórico que alimenta a intencionalidade de que para ensinar as crianças o que se precisa é de uma professora comprometida moralmente com aquilo que é e faz; íntegra, para dar-lhes o exemplo; amável, para dar-lhe afeto e torná-la dócil e obediente, ou submissa.

[...] essa questão do amor, de querer, de gostar mesmo. Tendo essa questão pra mim não precisa ter mais nada, além disso! (Maria Amanda, entrevista realizada em 03 de março de 2015, grifos nosso).

Essa questão manifestada no discurso da professora Maria Amanda, de que para ser professora da EI só necessita de amor, querer e gostar é uma concepção que integra o pensamento de Priscila, pois nos revela um deslocamento acerca da profissão de professor que a confere o lugar de não formação, pois se só precisa disso não há necessidade de aperfeiçoar-se.

Por outro lado, há olhares, referentes, perspectivas diferentes para pensar esse ser professora.

Tem a assistência também,... Então, todos os dias eu enfrento isso. **Eu ver uma criança precisar ir ao dentista**, e eu,... Ver uma criança e: diretora e é isso e é aquilo,... Eu sempre vejo isso e eu digo a você **eu sofro com isso, porque eu não consigo ver um aluno só como um aluno, eu vejo como um ser humano** e eu prezo muito por isso assim. Eu gosto da educação, eu gosto da qualidade e busco isso por causa dos meus alunos. Então, por isso, todo dia eu enfrento uma batalha, não sei até quando vai ser a da guerra (risos) (Maria Bianca, entrevista realizada em 10 de março de 2015, grifos nosso).

Nem sempre assistência resulta em uma educação compensatória. Às vezes, ela tem elementos desse viés assistencialista que se apresentam no espaço escolar por meio do cuidado, mas que sugere uma perspectiva diferente para pensar esse ser professora. Na fala de Maria Bianca há presente o elemento da humanidade. A criança não é apenas uma parceira do ofício docente, ela é uma pessoa! Que possui necessidades que precisam ser vistas e ouvidas, dando-nos a entender que aqui se faz um movimento de compreender essa criança como sujeito de direitos, trazendo para si a responsabilidade por ela, pelo seu desenvolvimento integral, por suas nuances e vicissitudes.

Ao dar voz à criança atenuando para a necessidade de um serviço odontológico, a professora sugere ser essa realidade algo recorrente ao proferir que todos os dias enfrenta batalha semelhante na busca de qualidade na educação das crianças. Soa-nos quase como uma denúncia contra a desumanização da infância.

Parece haver nesse ser professora o anseio de recuperar o sentido humano da instituição, ou seja, nos sugere uma tentativa de recuperar o sentido humano da docência, isto é, o olhar sensível para a realidade humana socialmente construída, ou simplesmente não permitir que a dimensão afetiva do cuidado se dissipe.

Quando paramos para refletir sobre o agir da professora na atualidade, nós percebemos que sua atuação não se limita ao cenário escolar, mas se amplia e

transcende os muros da escola, tendo reflexo direto em quem ela é. Desse modo, vemos cada vez mais sobressair o processo de construção da identidade profissional do ser professora, que não tem sido um único, mas que está atravessado por elementos que mostram “[...] uma profissão caracterizada pela sutileza” (TRISTÃO, 2015, p. 146).

Pensar assim, nos permite compreender o ser professora que vai sendo construindo mediante os discursos de nossos sujeitos.

Compromisso porque se o professor, não só na E. I., mas em todas as áreas, se ele não for comprometido, ele não tem como ele desenvolver um trabalho bom. **Dedicação** também, porque se eu não me dedico aquilo que eu faço, se eu não me preparo, se eu não me planejo, eu não vou também conseguir atingir o alvo, o meu objetivo (Joseane, entrevista realizada em 30 de março de 2015, grifos nosso).

Ter muita paciência, **muita paciência**,... (Ana, entrevista realizada em 24 de março de 2015, grifos nosso).

[...] **amor; dedicação**; tem que **gostar do que faz; cuidado** também a questão das crianças e **compreensão** também (Rebeca, entrevista realizada em 12 de março de 2015, grifos nosso).

Essa identidade profissional, configurada entre sutilezas e já discutida anteriormente, mostra-nos um professor humano, que é humano por ser muito comprometido com o trabalho; porque consegue se relacionar com desenvoltura e não economiza nos afetos, no gostar do que faz. Porque é compreensível, dedicado, emotivo, paciente, que se aproxima da criança e estabelece com ela vínculos, que está sempre superando as dificuldades vivenciadas no trabalho docente, que tem aprendido a mediar os conflitos em sala. Portanto, o professor humano e profissional que se reveste de um status que reflete diretamente no cenário escolar, mantendo essa imagem como fonte identitária da razão de ser docente, mesmo quando sua identidade permanece sendo um processo de construção.

Nesse sentido, percebemos nas discursividades presentes em nossa pesquisa, grande investimento emocional nessa profissão de ensino, que domina o discurso não apenas escolar, mas midiático. Ser professor passa a ser um ato de amor e nessa lógica, o professor que exigir condições de trabalhos necessários a categorial profissional compromete essa mística sacerdotal e vocacional.

[...] e amor, porque o amor ele tem que tá acima de tudo. **Nós não podemos trabalhar pelo salário, pelo dinheiro**, a gente assim, a gente na verdade a gente precisa do dinheiro, a gente trabalha pelos dois, mas se você não tiver amor pra trabalhar como professor, principalmente na E. I. é como eu acabei de dizer, a gente não consegue alcançar os objetivos que nós almejamos e que as nossas crianças precisam também alcançar (Joseane, entrevista realizada em 30 de março de 2015, grifos nosso).

Isso nos permite inferir que, por um lado ela traz elementos que ressignificam a questão da doação, discurso veiculado na mídia e enaltecida pelos governantes, pois como bem nos diz Foucault (2008, p. 92) “[...] a organização do campo de enunciados comporta formas de sucessão e de coexistência acompanhadas de procedimentos de intervenção”. Portanto, por um lado nós temos uma série de investidas nesse discurso que coloca voluntariados como professores da educação, com o propósito de enaltecer que essa profissão de professor é uma profissão de fé, de doação, que se realiza por amor e por qualquer pessoa, desde que moralmente honrada.

Por outro, ela nos mostra o que é imprescindível ao trabalho com as crianças, uma vez que ambos, professora e crianças, precisam alcançar certos objetivos em suas ações e desenvolvimento e isso só se efetiva mediante o envolvimento de energias postas na atividade que se realiza. Assim, levanta outra questão, sobre o envolvimento emocional e afetivo que tem o trabalho relacional. Assim como diz Tardif e Lessard (2009, p.151) a relação entre professoras e crianças “[...] e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva”.

Principalmente **cuidar dos filhos dos outros**, que não é como você cuidar dos seus. É muito mais! **Tem que ter um cuidado imenso, que as mães são exigentes, se encontrar o filho com qualquer coisinha já fica assim: que foi que aconteceu?** Ai você tem que se desdobrar (Jéssica, entrevistada em 12 de março de 2015, grifos nosso).

O discurso de Jéssica referencia o cuidado que é cobrado às instituições de ensino e que difere de outras formas de cuidado, por se compreender que seja este profissionalizado, embora, seja também a exigência do cuidado que protege, pautado na concepção da criança como um sujeito indefeso. Então, essa concepção

do espaço educativo, como espaço assistencial, mas profissionalizado, constitui-se em um elemento que integra o ser professora na EI.

Sobre essa questão da assistência, nos é evidenciado em nossa análise, que existem professoras que relutam e resistem a essa concepção, constituindo um processo de afirmação da profissionalidade docente, com vistas para o processo de afirmar o ser professora como uma profissão consolidada por meio da educação de crianças.

[...] **muitas vezes os pais, mães, eles acham** que a gente é,... **Que nós somos babá. Nós não somos professores.** Nós estamos aqui pra ensinar, nós estamos aqui pra lecionar, estamos aqui pra cuidar. Eles ainda não tem esse olhar de professor. Vamos dizer: eles não acreditam que colocando uma criança de 2, 3 anos na escola, que ela vá desenvolver, que ela vá aprender alguma coisa. Então eles veem na gente apenas o cuidar e não o educar. (Maria Amanda, entrevistada em 03 de março de 2015, grifos nosso).

Embora não seja demérito ser babá de crianças, o trabalho docente tem competências e atribuições específicas para atuação, que não cabem comparação com outros. Segundo Carvalho (2011) essa matiz que comparam a atuação da babá com a de professora está atravessada por uma visão comum de que para cuidar de crianças não é necessário qualificação, dito anteriormente.

No discurso acima, enunciado por Maria Amanda, percebemos a resistência ao olhar assistencial que sobrevém sobre as profissionais da EI. À profissional competem atribuições que vão além do imaginário de que as creches e as pré-escolas se resumem a espaços de cuidado profissionalizado.

Foucault (2004a) propõe que

[...] onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. [...] Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar de grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser em campo estratégico das relações de poder (FOUCAULT, 2004a, p. 105-106).

Às instituições de EI são configurados como espaços de aprendizagem, mediados pelo trabalho que é executado pelas professoras. No entanto, o cuidado e a educação não são processos que se veem como indissociáveis, havendo a sobreposição de um sobre o outro. Nesse sentido, por mais que se discuta que existe uma dimensão educativa no cuidado e uma relação de cuidado na educação, ainda não são tratados como elementos indissociáveis. O discurso enunciado por Maria Clara nos diz sobre essa questão.

[...] educar e cuidar não se separam fisicamente, e esses dois, essas duas coisas quando se articulam, quando bem articuladas, você realmente estar fazendo um bom trabalho. Mas é muito difícil o professor achar, vamos dizer, um meio termo. Nem só cuidar, nem só educar, um meio termo dessas duas ações, é muito difícil de encontrar (Maria Clara, entrevista realizada em 12 de março de 2015).

O discurso de Maria Clara nos fala sobre o educar e o cuidar como elementos que se constituem de maneira articulada. Por outro lado, apesar de dizer sobre a articulação, os professores ainda pensam o processo como separado, fragmentado. Como já visto, à professora de educação infantil ficou atribuído o papel de ensinar, e em medida mais ampla, o ato de cuidar/educar os sujeitos com quem atua. A essa profissional compete uma intenção educativa clara, “[...] que seja capaz de perceber a importância de uma ação que, julgada por muitos como sendo apenas de “cuidado”, é ao mesmo tempo educativa e vice-versa” (AZEVEDO, 2013, p. 167).

6 REDE DISCURSIVA: O SABER E O FAZER DA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

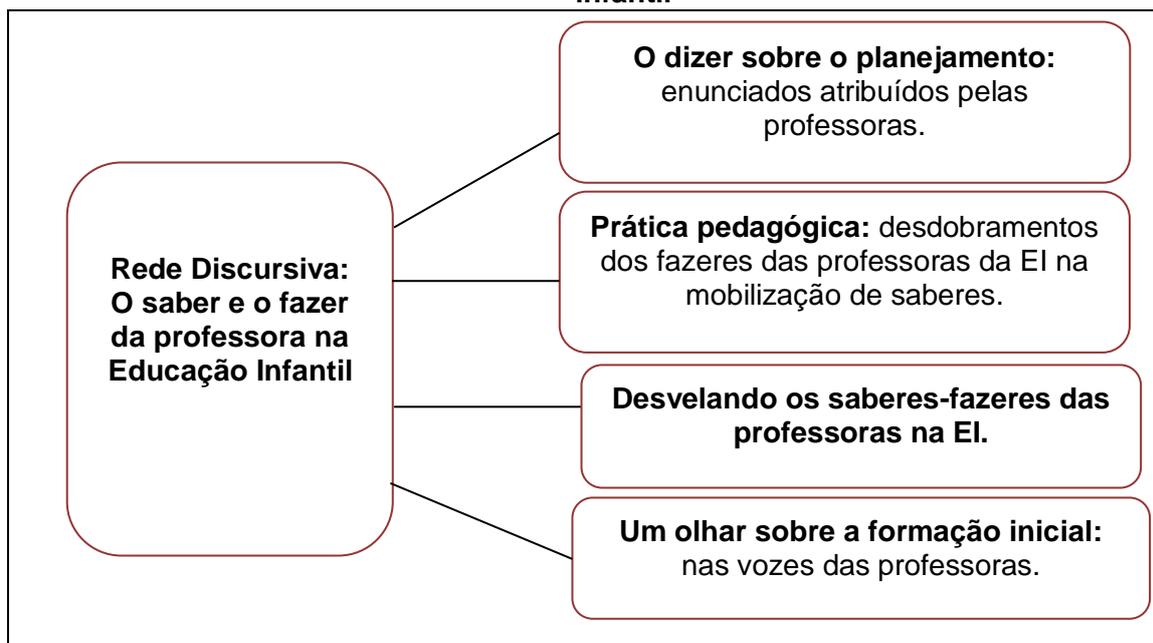
A Rede discursiva intitulada “O saber e o fazer da professora na Educação Infantil” tem o objetivo de apreender os enunciados atribuídos pelo discurso docente ao saber e fazer da professora da EI, especificamente, os elementos constitutivos deste.

Segundo Franco (2009) há diferenças entre o saber e o fazer. O fazer é um exercício de uma ação mecânica, que não necessita de articulação entre teoria e prática, e de sujeito pensante, apenas do refinamento do exercício da prática. O saber, por sua vez, exige o exercício de uma prática repleta de intencionalidades, em que o sujeito é consciente de seus determinantes e circunstâncias, dialogando com a realidade. Desse modo, “Entre o fazer e o saber há a esfera do sentido e do sentir. A direção de sentido, os sentimentos que permeiam a situação da prática conferem diferentes perspectivas ao fazer” (FRANCO, 2009, p. 15).

Com base nesse pensamento, ao buscarmos em nossa pesquisa os enunciados atribuídos pelos professores da educação infantil ao seu ser e saber e fazer docente estaremos compreendendo o saber e o fazer como processo integrado de construção da prática docente, fundamentado nas práticas discursivas em que teoria e prática acontecem juntas.

Para possibilitar uma melhor visualização dos enunciados atribuídos pelo discurso docente ao saber e fazer da professora de EI elaboramos o quadro abaixo:

QUADRO Nº 7 – Rede discursiva – “O saber e o fazer da professora na educação infantil”



Em seguida, veremos cada uma delas.

6.1 O dizer sobre o planejamento: enunciados atribuídos pelas professoras

No momento inicial, cabe explicitarmos como temos tentado planejamento em nossa investigação, uma vez que essa questão perpassa os discursos de nossos sujeitos e se coloca como um fator importante do saber e fazer, assim como do processo de profissionalidade docente. Conforme Ostetto (2014, p. 193), consideramos que o planejamento pedagógico consiste em uma “[...] atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica”, ou seja, nele cabem possíveis mudanças que a realidade vivida sugere.

Apresentado como indispensável ao trabalho docente por organizá-lo sistematicamente, no planejamento os princípios que o guiam e a intencionalidade que o direciona podem ser decisivos para que aprendizagens significativas e novas

experiências sejam proporcionadas as crianças. Portanto, não é a forma de construí-lo que define os saberes e fazeres docente (embora esse seja um traço que, em certa proporção, direcione a prática pedagógica), mas a “[...] visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo” (OSTETTO, 2014, p. 178), nele postas.

Nesse sentido, podemos dizer que o planejamento não se restringe a elaboração de uma sequência de conteúdos e atividades a ser realizadas, mas seu significado é ampliado, sendo compreendido como um processo que não se finda em si mesmo, que está sempre dialogando com as crianças e com o ambiente institucional e cultural das creches e pré-escolas, com o projeto de formação humana e de Educação, refletindo todas as possibilidades e faces do processo de ensino e aprendizagem, assim como a própria prática pedagógica.

Porém, esse diálogo com a realidade, ao qual nos referimos no parágrafo anterior, não é a única coisa que influencia na elaboração do planejamento, sendo as condições de realizá-lo igualmente importantes para compreendê-lo.

A esse respeito, as professoras nos apresentaram, de maneira recorrente, duas mudanças que a forma de realizar o planejamento teve do ano passado a esse, que entrevistamos sobre ele: a primeira delas referente à forma de elaborá-lo e, a segunda, referente à mudança do tempo (carga horária) destinado a sua realização. A seguir, explicitaremos a primeira delas.

Segundo o dito pelas professoras, o planejamento que vinha sendo desenvolvido individualmente por cada uma delas na escola em que trabalham, passou a ser realizado coletivamente, *[...] ano passado os planejamentos eram feitos aqui na escola mesmo, certo? Mas esse ano [...] os planejamentos estão sendo feitos assim [...] todos os professores da EI com as coordenadoras da EI e, assim, todas as escolas juntas* (MARIA CLARA). Antes, todas as sextas-feiras, as professoras se ausentavam da sala por uma hora para realizá-lo, enquanto as auxiliares permaneciam com as *crianças [...] a gente sentava na sexta, tudo relacionado ao ano passado, porque esse ano ainda tá se organizando. Então, na sexta a gente sentava de 10:30h, [...] os professores e ficava as auxiliares com eles, de 10:30 a 11:30, e ficava 1h [...]*(JANAINA). Hoje, a cada quinze dias, durante os sábados ou as quintas (período noturno), todas se reúnem junto à coordenadora, que as dividem em grupos por turma (as professoras que ensinam as crianças de três anos ficam juntas, porém em grupos; as que ensinam as de quatro anos ficam

juntas e por grupo, e assim em diante) [...] *quem é de três anos, senta com quem é de três anos. Quem é de quatro anos senta com quem é de quatro anos [...]* (MARIA BIANCA). Cada grupo fica responsável pelo planejamento de dois a três dias, com base nos eixos daquele dia [...] *a coordenadora divide a gente em grupo, ai cada grupo fica responsável por dois ou três dias* (VITÓRIA). Em uma semana sentam as professoras da zona rural do município e em outra semana as da zona urbana.

Sobre essa nova forma de realização de planejamento as professoras nos apresentam um conjunto de falas. Vejamo-las.

[...] eu posso dizer que esse ano melhorou essa questão de planejamento. Porque não é, **não é um planejamento meu, é um planejamento nosso e quando ele se torna nosso ele se torna mais rico, mais cheio de ideias. A questão da interação entre os professores** se torna melhor quando trocam ideias, quando trocam até materiais de dar aula, então o planejamento melhorou, mas ainda precisa melhorar, no sentido de que nós professores precisamos pesquisar, porque quando a gente vai fazer o planejamento, os nossos conhecimentos da nossa formação inicial, como eu já coloquei, são insuficientes. **Você percebe várias lacunas no planejamento, muitas lacunas** (Maria Clara, entrevista realizada em 12 de março de 2015, grifos nosso).

Maria Clara ao relatar sobre como ocorre o planejamento na EI, traz elementos importantes do qual destacamos o sentimento de coletividade. A mesma evidencia em seu discurso o fortalecimento do sentimento de pertença grupal entre as professoras, que transformam o momento destinado ao planejamento em espaço de troca, de diálogo, de partilhas.

Nesse sentido, o planejamento integra a profissionalidade docente, construindo-se a partir do intercâmbio de pensamentos entre professoras. E, ao ser compartilhado torna-se pensamento coletivo. No entanto, o pensamento do sujeito individual já está permeado pelo conhecimento construído em um processo sócio-histórico, ao mesmo tempo em que foi construído por seu grupo, ou seja, as concepções presentes nesse grupo de professoras são construídas por meio da interação, de modo a revelar suas concepções de mundo e o conhecimento representado.

Diante destas colocações, reconhecemos, tal como Roldão (2005), que a profissionalidade docente possui tanto um caráter individual, quanto coletivo,

integrando um conjunto de pensamentos, conhecimentos e comportamentos que compõem um repertório maior.

Por outro lado, temos a impressão de que enquanto fala, a professora tenciona uma análise da situação acerca do planejamento. Ela exprimiu a concepção de que existe no ato de elaboração e construção do planejamento lacunas oriundas da formação inicial. Porém, ao mesmo tempo em que reconhece a formação como insuficiente, à professora chama atenção para a responsabilidade que a profissional docente tem em exercer a pesquisa como estratégia de preencher as lacunas que ficaram em seu conhecimento, ou seja, para além, ela tenciona um despertar de consciência para uma nova postura profissional no sentido de assumir que é preciso ter a atitude de ser uma pesquisadora. Sobre isso, Freire (1996, p. 29) diz que “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”.

De modo divergente, numa perspectiva diferente da vista anteriormente (que compreende o planejamento coletivo como um momento oportuno de trocas), a professora Vitória nos dá indícios de possuir outra concepção, ou seja, outra forma de dizer o planejamento.

[...] Então assim, eu acho que se a gente desenvolvesse só saia melhor, porque ai a gente vai de acordo à realidade de cada escola. Às vezes, **a gente planeja uma aula, como tem que ser pra todos, tem professor que não tem realmente o necessário pra trabalhar com aquela atividade, ai vem um questionamento grande, de um diz uma coisa, outro diz outra.** Eu acho que pra fazer sozinho seria bem melhor (Vitória, entrevista realizada em 28 de março de 2015, grifos nosso).

No discurso acima, Vitória diz que o planejamento quando elaborado individualmente era planejado de modo a contemplar uma única realidade, embora com singularidades. Após tornar-se coletivo, o mesmo permaneceu sendo elaborado para uma única realidade, sendo que agora precisa considerar as diversas realidades do município.

A partir do exposto, é notória a preocupação da professora com as diferentes realidades presentes no contexto das IEEI. Em seu discurso é possível perceber que o planejamento é homogêneo, portanto não considera as diferentes realidades e contextos das instituições, das crianças e das professoras, ou seja, não contemplar as necessidades específicas e ficar muito generalista.

Desse modo, o planejamento coletivo parece provocar certo desconforto e constrangimento entre os pares, pela forma que vem sendo realizado, pois as condições de recursos materiais diferem de uma instituição a outra, e essas, não têm sido consideradas na hora de sua elaboração. Isso nos leva a pensar, que o planejamento desconsidera as necessidades locais reais das crianças, das instituições a que pertencem, assim como o local em que as instituições se inserem, ou seja, as realidades são niveladas e homogeneizadas.

Nessa perspectiva, conforme veremos na fala seguinte, dita por Maria Bianca, o planejamento não considera as necessidades de aprendizagens das crianças, porque ele não é proposto pela professora que convive com a criança, mas por um coletivo de profissionais que muitas vezes estão externas a essas realidades.

[...] nós temos coordenação, nós temos, nós sentamos, planejamos. Nós temos planejamentos semanais, mas **quem planeja junto comigo, não está junto comigo na sala, então a necessidade era outra**. Então, eu observo os alunos, **eu vejo as necessidades deles**. Claro, não deixo de colocar o conteúdo que o coordenador pede, mas eu coloco outros também! (Maria Bianca, entrevista realizada em 10 de março de 2015, grifos nosso).

A partir deste discurso a professora expressa que tem assumido uma postura de resistência frente ao proposto para o planejamento. Pelo exposto, mais do que um momento de estudo de pensar sobre o seu fazer, que envolve seus saberes-fazeres diante da sua prática pedagógica, o mesmo tem sido um momento de crítica, uma vez que o planejamento coletivo tem sido sempre linear, partindo da ideia de um contexto único o que acaba por negligenciar as singularidades, conseqüentemente, não contemplando o público a que está direcionado. Sobre isso, Ostetto (2014, p. 195) nos diz que “[...] não raro, para organizar o cotidiano educativo recorremos ao modelo, ao ideal, à “criança do livro”, e então produzimos uma relação e um conhecimento didatizados, burocratizados, fechados às múltiplas vozes e linguagens”.

Ao nivelar o planejamento, os objetivos e resultados passam a serem também nivelados, exigindo das crianças que estão em diferentes locais, turmas e instituições, o desenvolvimento igualitário de aprendizagem e dos tempos da criança.

Outro elemento levantado pelos professores, diz respeito não flexibilidade do planejamento. Vejamos:

[...] nós temos que seguir a risca, porque nós somos alertados de que o coordenador, ele vai está na escola observando se a gente colocou aquilo que planejou em prática. Se não colocou, nós temos que dizer o por quê. Então, muitas vezes até o colega percebeu, mas por medo ele não mudou. Ai ele diz assim: NÃO, é porque é flexível, mas como é flexível se você me ameaça? Que você vai lá e você vai olhar e tem que tá de acordo? (Maria Bianca, entrevista realizada em 10 de março de 2015, grifos nosso).

O discurso de Maria Bianca evidencia que embora a coordenação diga que o planejamento é flexível podendo modificar-se a depender da necessidade das crianças, a mesma exige que ele seja cumprido, pois ela vai passar verificando se as professoras o executaram conforme acordado anteriormente.

Nesse sentido, a professora parece angustiar-se, pois percebe que nem sempre o planejamento condiz com a necessidade das crianças, mas ao mesmo tempo, precisa executá-lo, devido à coordenação.

No discurso abaixo, Maria Clara fala da percepção que tem acerca dos sentimentos que evidencia ao olhar para o grupo sobre a obrigatoriedade de executar o planejamento (plano) tal como foi pensado e elaborado.

O professor de EI quando ele planeja, ele tem que ter essa noção, que nem tudo que ele planeja vai ser realizado da forma como ele planejou e como ele pensou. Ele tem que ter essa reflexão! Ele tem que ter essa reflexão que com uma chave, essa chave aqui agora, se ele vai propor que a criança faça isso, talvez ela não vá fazer isso, ela vá fazer outra coisa. E, é isso que, que muitas vezes angustia o professor e que não deveria angustiar. Porque ele tá lidando com criança. **A angústia, muitas vezes do professor, é ele planejar isso e ele não fez do jeito que você solicitou, do jeito que você informou, ele faz de outra forma. Então isso ai é um pouco estressante, principalmente pra o professor que sai do ensino fundamental e vai pra EI. Você percebe muito isso** (Maria Clara, entrevista realizada em 12 de março de 2015, grifos nosso).

Diante do que vimos discutindo até aqui, chama-nos atenção na fala de Maria Clara a angústia que ela evidencia nos professores que não conseguem executar o planejamento tal como foi pensado, justificando-a, em certa medida, por os professores integrarem também o nível fundamental de ensino, dando-nos a

entender que, esse professor está acostumado com planejamentos engessados, em que as mudanças não são tão expressivas. Nesse sentido, a condição e o lugar que se atribui ao planejamento interferem como um saber e um fazer do professor.

Consideramos importante pontuar, embora já tenha sido evidenciado nas falas, que a maneira que Maria Clara nos induz a pensar vai de encontro ao dito por Maria Bianca, sobre a flexibilidade do planejamento, pois enquanto Maria Clara faz-nos pensar em um planejamento flexível, que se torna inflexível devido à prática das profissionais docentes, Maria Bianca nos fala da dificuldade de lidar com um planejamento inflexível, decorrente da imposição da coordenação pedagógica. Isso significa que o planejamento compartilha discursos heterogêneos e simultâneos. Logo o planejamento não pode se esgotar em espaço de tradução e fixação de uma verdade, uma única lógica, o que indica a necessidade do mesmo privilegiar e atentar para os elementos que mudam: a sala de aula, a escola, as crianças, enquanto possibilidade do embrincar-se de tempos e espaços diversos.

Retomando as mudanças ocorridas esse ano, mais precisamente a segunda delas, as professoras dizem que houve uma redução na carga horária em sala de aula (as professoras tinha carga horária de 25 horas, sendo que dessas, 20 horas eram destinadas a aula e agora houve redução para 17 hora/aula) [...] *a gente teve redução de carga horária, que a gente tinha 25 aulas e ai a gente dava 20 aulas e tinha que ficar as 5 horas pra você planejar em casa, onde quisesse. Agora foi reduzida essa carga horária, pra 17horas* (Rebeca). Tendo ocorrido à redução referente à hora/aula, as professoras passaram a ter um tempo maior para as atividades de planejamento. Então, como garantia de que este fosse realizado, a coordenação com o apoio da gestão tem utilizado a estratégia de reunir todas as professoras para sua elaboração, mediante punição, ou seja, preenchimento de falta, caso não estejam presentes, como explicita a fala da professora Rebeca:

Quem não vai ao planejamento do sábado, ou da quinta, do dia que eles marcam **leva falta**, entendeu? Essa é uma questão que vai ter que ser justificada, senão não vai dar certo não (Rebeca, entrevista realizada em 12 de março de 2015, grifos nosso).

Uma situação curiosa é que o fato de ter um tempo para o planejamento não garante que o mesmo aconteça com tranquilidade. Muitos professores se incomodam com a obrigatoriedade o que gera certa tensão com outros profissionais

que estão envolvidos no processo, pois o planejamento diz sobre um saber e um fazer da professora.

No discurso de Rebeca evidencia-se que há processos desenvolvidos pela gestão e coordenação e que interferem na construção do planejamento, que parecem estranhos e alheios às professoras, caracterizando-se em processos que despertam um sentimento de incompreensão, desconhecimento e angústia, o que nos dá elementos para pensar que o que se pretende é o gerenciamento do trabalho docente. Logo se faz necessário discutir as suas efetivas condições de realização e possibilidade para a execução desses momentos, de modo que os mesmos não percam de vista que esse deve ser um momento e é um privilegiado campo de experimentação, reflexão necessária para suas criações e recriações no contexto da sala de aula e do espaço pedagógico como todo. Nesse processo é importante considerar que se trata de um campo de variações múltiplas, disjunções que não podem servir para excluir, mas que devem ser inclusivas. Neste percurso do planejamento estão presentes linhas de vidas, pontos de vistas ativos e devires reais bem como desconstruções afirmativas. Por isso, em detrimento das normas formais (que dia, que hora, qual lugar) deve-se potencializar os fluxos que emergem, e se insinuam entre os campos sensíveis e epistêmico do planejamento no processo do tornar-se professor.

Embora suscetível a sistema de ações estáveis, homogênea, muitas vezes vivida na lógica do prescrito, não se pode perder de vista que o planejamento é também um território em processo, ato sempre aberto e, mesmo quando suas ações forem tratadas no âmbito do estabilizado, do dado pronto e acabado ou como um momento meramente técnico, pontual há sempre maneiras de bifurcar-se por meio de outras codificações didáticas, demarcações e funcionamento que não busque somente afirmar a extensão do que se faz, mas que se atente para o sentido do que se faz, valorizando a multiplicidade (Deleuze, 1988) e funcionando como resistência às repetições do mesmo, cruzando o que nos passou na sala de aula, o que nos afeta e os possíveis saberes e mundos por construir.

Ainda sobre o planejamento como um saber e fazer da professora, encontramos o espaço como um delimitador no processo.

Essa questão de falta de material, que muitas vezes falta espaço, estrutura. As nossas salas de aula são muito pequenas. Quando

você quer fazer uma roda de conversa, uma coisa assim não tem, não tem condição de fazer e a gente vai enfrentando da melhor forma possível assim, vai passando pelas dificuldades. [...] Porque **com turma assim de 25, 30 alunos dentro de uma sala, que é sem condições, às vezes o professor fica assim sem poder nem se movimentar na sala de aula.** E assim, a gente vai enfrentando, reclamando, dia a dia, que a gente sempre faz essas reclamações e esperando um dia ser ouvido... (Maria Amanda, entrevista realizada em 03 de março de 2015, grifos nosso).

[...] **às vezes falta materiais, falta condições,** é cobrando muito dos professores e da aula, na qualidade, mas só que é investido pouco nisso, entendeu? Como a gente mesmo, a gente tá aqui, todo dia é uma cobrança, uma cobrança pra você fazer tudo aqui na escola, mas a escola não tem nada pra gente fazer,... **A gente precisa de um computador, precisa de internet, precisa de uma impressora e não tem** e ai jogam a gente aqui nessa sala e olhe o que tem! Pra você fazer o seu planejamento. Como a gente faz? (Rebeca, entrevista realizada em 12 de março de 2015, grifos nosso).

Os fatores materiais e ambientais, como a insuficiência de material para desenvolvimento do processo pedagógico; salas de aula pequenas, impossibilitando a realização de algumas atividades e que as crianças vivenciem determinadas experiências; os fatores ligados ao “parceiro de trabalho”, como a quantidade de crianças por turma; são elementos que interferem e conduzem práticas entre os docentes, que não favorecem o trabalho cotidiano, significam que o espaço tem sido um delimitador no processo de vivências relacionais e de conhecimento entre crianças e professoras, limitando muitas vezes a vitalidade do que se faz, fixando um tipo de currículo, docilizando e represando corpos e por que não dizer estratificando e sedimentando saberes, e subjetividades subjugada por um espaço/tempo que prioriza a virtualidade e a criação.

Semelhante nos discursos, Maria Amanda e Rebeca parecem tentar construir o planejamento considerando os espaços das creches e pré-escolas, resistindo às dificuldades e barreiras físicas para realização das mesmas, prezando pela qualidade, diante das situações precárias de trabalho e cobrança excessiva, no entanto, o discurso que explicitam faz parte de um conjunto de outros discursos referidos por os sujeitos em nossa pesquisa e que compõe diversas (LIBÂNEO, 2013; CODO, 2006), que estão relacionadas a professores que falam sobre: a falta de condições para o exercício do trabalho docente.

Ignoradas, assim aparece às professoras no que refere as suas queixas sobre as condições em que desenvolvem seu saber-fazer: *esperando um dia ser ouvido...* (Maria Amanda). Nesse sentido, ousamos comparar essa discursividade proferida pelo grupo de professoras com a do louco, dito por Foucault (2004a, p. 2) “[...] cujo discurso não pode transmitir-se como o dos outros: [...] a sua palavra nada vale e não existe, não possuindo nem verdade nem importância, não podendo testemunhar em matéria de justiça, não podendo autenticar um acto ou um contrato [...]”.

Esse trato que tem sido destinado à categoria docente e o sucateamento dos espaços escolares, do lugar em que o saber e o fazer da professora concretiza-se, torna-se uma ameaça ao processo de afirmação da profissionalidade docente, à medida que campos de discursos sem considerar essa realidade em sua construção, dizê-las como aquelas que não são capazes de desenvolver um trabalho com qualidade profissional. Essa falta de condições de trabalho, muitas vezes, coloca em pauta o saber-fazer docente, de modo a desqualificá-la.

Assim, a presença forte de modelizações técnicas, que limita o pensar e não a sua criação, as professoras acabam se mantendo em certa regularidade que requerem métricas as quais inibem sua reflexão sobre a realidade, a consideração do processual e da reversibilidade em seu fazer. Sobre isso, a professora Maria Bianca nos dar alguns elementos para discussão:

[...] **Os nossos superiores⁷, esse é um entrave!** É o maior pra mim. Não é pai, não é criança, não é colega, são os meus superiores. Esse é um dos,... Que eu traço uma batalha todo dia. Ao acordar eu digo: meu Deus, o que é que me espera hoje? E eu nunca chego em casa sem ter enfrentado uma batalha. O dia que,...**Tá com três anos que eu tô lá nessa creche e todos os dias, eu nunca cheguei um dia sem ter enfrentado uma batalha. É por uma criança, por um colega, por mim entendeu?** Porque eu não consigo ver injustiça. Eu deveria ver e ser omissa, mas eu não consigo (risos). **Eu falo demais, inclusive nas reuniões eu sou apontada: ah, a Maria Bianca fala demais! Não fale não na reunião mulher, pra que a gente possa sair mais cedo.** Mas, eu não consigo ver uma injustiça e me calar. Então todos os dias eu digo assim: eu nunca cheguei em casa, sem ter travado uma batalha. **Isso é um desgaste muito grande, também uma angústia, que a gente se desgasta, adocece, cansa, e você procura aliados e eles sabem que está errado, eles poderiam lhe ajudar, mas a omissão está em primeiro lugar.** Ai eu enfrento isso todos os dias (Maria Bianca, entrevista realizada em 10 de março de 2015, grifos nosso).

⁷Consideramos importante esclarecer que a professora P4 explicitou como superiores: coordenadores, diretor e gestão (Secretaria Municipal de Educação).

Em seu discurso Maria Bianca fala sobre o planejamento pedagógico dizendo dos entraves encontrados para sua elaboração e reflexão. Há sem dúvida a necessidade de se repensar as significações do fazer docente neste contexto, posições dos indivíduos e grupos, quem sabe criar novas balizas de saberes, pensares e fazeres. No entanto, esse não é um processo que se dar sem aflições, visto que a professora tenciona existir espaços de disputas no âmbito das IEEI na realização do planejamento, que muitas vezes silenciam os outros sujeitos, de modo que, no dia a dia, no desenvolvimento das atividades ligadas ao planejamento ela busca afiliação a seus pares, tentando estabelecer vínculos de apoio e não consegue estabelecê-los.

Desse modo, Maria Bianca é na expressão de suas ideias rotulada por questionar a realidade nas reuniões de planejamento, dando-nos a entender como já evidenciado em outras falas, que a reunião nem sempre acontece por as professoras considerarem importante o tempo do planejamento, mas por ser uma imposição à presença das mesmas ali. Apesar, de algumas apresentarem a concepção de planejamento como algo importante no trabalho docente.

Os discursos ditos por Maria Bianca parecem revelar tensões no grupo que devem ser pensadas. A professora não está sozinha, embora se evidencie nas falas as impressões de solidão que sente ao desenvolver seu trabalho dentro da creche, ao lidar com outros profissionais cujas atitudes refletem diretamente nas suas e no seu fazer pedagógico. Percebe-se, aqui mais do que uma tensão que revela sinais da presença e a realização de atos minoritários de ruptura que mesmo sendo por traços ainda individuais, emerge como um ato político, que tende a disfuncionalizar práticas e línguas instrumentais enunciando o desejo de um movimento para o ser, saber e o fazer docente que deve se dá, sobretudo, pela desestabilização do *status quo* de práticas mediadas por uma discursividade linear e hierárquica e que precisa de uma reconfiguração no modo de conceber o “outro” e a si próprio.

Sobre isso, podemos refletir que dentro de uma organização, a atitude dos membros e a relação estabelecida entre eles passam a ser decisiva para o bom funcionamento desta e para o desenvolvimento do trabalho docente. Em nossa pesquisa, as relações dentro das IEEI aparecem de forma verticalizada, explicitando saberes e práticas verticalizadas, assim como o poder presente em seu espaço, em que os indivíduos atuam uns sobre os outros.

A partir disso, é possível perceber que todos os atores dentro das instituições interferem no saber e no fazer docente, à medida que organiza o contexto das práticas escolares e direciona as atividades desenvolvidas no âmbito da creche e pré-escola. Nesse sentido, é preciso pensar como o planejamento vem sendo conceituado, uma vez que temos a impressão de que ele se define de maneiras diferentes, a depender da posição do ator social.

O discurso da professora Jéssica alinhado a outros já ditos e que ainda se explicitam, nos dá elementos para compreendermos como vem sendo conceituado o planejamento. Vejamos:

[...] a metodologia cada um faz do seu jeito, mas **os conteúdos, por exemplo, os temas, o tema agora teve a água, agora palhaço, o circo**, essa semana até terça-feira vai ser. **Depois nós vamos explorar a páscoa**, é em cima! porque é temas em cima de temas (Jéssica, entrevista realizada em 24 de março de 2015, grifos nosso).

Ao falar sobre o planejamento, Jéssica nos traz elementos que dizem da forma como ele vem sendo pensado e estruturado, assim como fala sobre a autonomia docente, limitada a escolha de atividades e a elaboração sistemática do plano de aula (sempre mencionado como planejamento, mesmo se tratando de sequência lógica de ações, que tem as datas comemorativas como norte).

Assim, não podemos perder de vista que a dimensão didática no trabalho do professor requer ser um ato que procure, dentre outras coisas reescrever saberes, planos de pensamentos, culturas, desejos o que enceta ações técnicas do trabalho docente como ações recíprocas entre as diversas.

Outro aspecto ressaltado é sobre o planejamento baseado em temas. Ostetto (2014) fala que esse possui fragilidades, pois está marcado pela fragmentação, descontextualização e superficialidade dos conhecimentos, não contribuindo para ampliação do repertório cultural da criança. Nesse sentido, “[...] o planejamento acaba sendo planejamento de atividades, a organização prevê listagem de atividades, mesmo que, aparentemente, pareça estar articulando atividades de um mesmo assunto ou tema, no caso a data escolhida para ser trabalhada” (OSTETTO, 2014, p. 183).

Para ajudar a compreender melhor esse processo, trazemos o discurso de Rebeca, que evidencia a estrutura do planejamento, tal como concebido:

[...] tipo: linguagem, matemática, o movimento e música ai, em cima disso tem os subeixos, música vai ser o fazer musical, o movimento, essas coisas; ai o movimento já vai ser outro subeixo, matemática: números ou formas geométricas ou outra coisa, ai em cima disso você ainda vai fazer o, como é que vou trabalhar? Você ainda vai colocar o objetivo, é uma bagaceira tão grande nesse meio, mas agora a gente já tá acostumado que o ano passado a gente teve que fazer, e agora tá tendo que fazer, nós já estamos acostumados, se acostumando ne, mas é horrível (Rebeca, entrevista realizada em 12 de março de 2015).

É certo, que independente do nível de ensino, o planejamento se apresenta como algo característico do trabalho docente. Especificamente, na EI planejar é a “[...] atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças” (OSTETTO, 2014, p. 177), porém esse processo precisa ser compreensível à professora, ao contrário do que Rebeca aparenta ser apresentada sua estruturação.

Isso nos possibilita dizer, que ao tratarmos de planejamento, não estamos nos referindo apenas a construir uma sequência didática, com conteúdo, objetivos e metodologias a ser implementadas com as crianças, mas nos referimos a um processo dinâmico e contínuo que, ao mesmo tempo traçam perspectivas e ações. Desse modo, há um processo reflexivo, criativo cujas intencionalidades são revistas, de modo a avaliar o processo de ensino e aprendizagem, exigindo muitas vezes novas posturas do profissional frente suas práticas.

O discurso abaixo fala um pouco sobre isso.

[...] a gente vê que tem pessoas que não tem prazer assim em desenvolver atividades diferentes, eles tem, tem professor que só quer dar a mesma coisa, a mesma coisa (Vitória, entrevista realizada em 28 de março de 2015).

No discurso de Vitória encontramos evidenciada na realização do planejamento certa preocupação de inovar em suas práticas, em desenvolver o trabalho diferente de outros já realizados, dando-nos a entender que há traços de saberes-fazeres em sua prática que se reinventam, que se reconstroem à medida que o fenômeno pedagógico do ensino e aprendizagem são reavaliados, intentando formas de ser, estar e fazer na formação da profissão.

Esse movimento apresentado anteriormente, chamado por Farias (2011) de feitura de saberes, ditos por Vitória, nos mostra que há no planejamento a prática reflexiva, construída na relação que a professora estabelece com o seu fazer. Nesse sentido, assim como Altet (2001, p. 26) compreendemos que “O professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem”.

Por outro lado, podemos encontrar na fala da professora traços de que há também outras formas e postura profissionais de olhar para o fenômeno já citado; um saber-fazer docente, que tem como base a lógica da repetição de conteúdos e métodos, concebendo o planejamento como processo repetitivo em que os saberes-fazer se encontram cristalizados. Nessa perspectiva, a prática se engessa e as maneiras de exercer a profissionalidade também assumem certa rigidez na utilização de técnicas e métodos.

Nessa direção, parece existir, em certa medida, resistência à forma de planejamento. Essa resistência pode ser encontrada na fala de outras profissionais, com a ideia de que a EI não requer um tempo para planejar, nem registrar as ações tomadas; que não há necessidade disso que hoje compõe o saber-fazer docente, como nos mostra Ana em seu discurso:

[...] Porque na época que eu ensinava, não tinha nada de preencher, assim de preencher como agora não. (Ana, entrevista realizada em 24 de março de 2015).

A professora Ana diz que quando ensinava o planejamento pedagógico não era realizado da mesma forma que hoje, pois o que se ensinava era criado por a mesma como considerasse e entendesse sendo melhor. Em sua fala, ela tenciona elementos da profissionalidade docente tal como foi criado no século XIX, pois antigamente nada disso era preciso no trabalho desenvolvido na EI (criar diferentes técnicas e métodos para que o processo de ensino e aprendizagem seja dialógico e eficaz; registrar as ações executadas durante a prática pedagógica; entre outros).

Nessa perspectiva, ela critica as fichas de acompanhamento e resiste ao planejamento, ou seja, resiste aos documentos e a ideia do fazer como algo do individual, do improvisado. Desse modo, há certa tendência a achar que na educação infantil não se requer esse processo de planejar. Portanto, evidenciamos um

estranhamento dessa professora a certos procedimentos que são importantes hoje na construção da profissão docente.

Isso nos indica certa dificuldade que as professoras enfrentam em inserir-se nos espaços em que os elementos reguladores foram surgindo, para sistematização e organização do processo pedagógico, conforme a docência foi se constituindo como profissão, ou subsídios para pensar que a forma que a gestão tem sido executada e está organizada tem prejudicado a atuação docente. Nessa lógica, a professora desenvolve um trabalho em que não é chamada a participar na sua elaboração, mas apenas em sua execução, sendo elementos desse contexto: o currículo estabelecido, as normas e procedimentos pedagógicos determinados.

Assim, o trabalho docente se direciona, tendo também como guia as práticas que foram sendo desenvolvidas pelo homem nas temporalidades históricas e que vão sendo desenvolvidas sob e pela professora no âmbito da educação. Segundo Veiga-Neto (2014, p. 45) numa perspectiva foucaultiana, constituída pelo discurso, “[...] a questão das *práticas* assume um caráter singular e fundamental”. Ao invés de representar as atividades desenvolvidas pelo sujeito, elas representam um conjunto de regras concretas que submetem o sujeito ao discurso. Portanto, constituídas pelo discurso, as práticas regulam os corpos e os enunciados produzidos, transformando-se.

Outro elemento surge com as análises, nas falas de Jéssica e Rebeca que tem contribuído para transposição de tempos e espaços escolares, e que se volta para as condições de trabalho. Vejamos:

[...] **o professor é aquela coisa**, não só trabalha na escola ne, trabalha em casa também. **É vinte e quatro horas no ar** (Jéssica, entrevista realizada em 12 de março de 2015, grifos nosso).

[...] **você não para**. Assim, tudo que você tá fazendo, tá pensando o que é que você pode fazer pra melhorar, pra desenvolver. **Se você tá tomando banho, ai você fica pensando**, que atividade você vai incluir, você vai fazer com eles; **se você tá comendo**,... **Tudo que você vai fazer, você fica pensando**. Ai você tem uma ideia! Não, vou fazer isso, vou fazer aquilo (Rebeca, entrevista realizada em 12 de março de 2015, grifos nosso).

Os discursos acima enunciados pelas professoras compõem as discursividades de uma considerável parte das participantes, que apontam para a centralidade que a professora assume no processo de reflexão e construção do

processo pedagógico. Nessa perspectiva, Azzi (2005) nos mostra que ao desenvolver o trabalho docente o professor imprime uma direção singular a seu trabalho, conferindo-lhe controle e autonomia, mesmo que relativos. Ainda que haja, a divisão do trabalho no interior da escola e a hierarquização de funções, o trabalho do professor só pode ser desenvolvido em sua totalidade, sendo enriquecido por meio dos saberes pedagógicos e do significado de docência como práxis. Construído e transformado no cotidiano da vida social, “[...] como *prática*, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social” (AZZI, 2005, p. 40 [grifo nosso]).

Por outro lado, os discursos ditos por Jéssica e Rebeca compõem um conjunto de falas que tratam sobre o fazer profissional de uma prática pedagógica, que não finda em si mesmo e que não tem tempo ou espaço definido, porque está incorporada a identidade do ser.

Essa fala remonta a ideia de que o planejamento transcende o âmbito profissional e adentra o campo de vivências pessoais presente nas discursividades das professoras e nos leva a pensar na forma como a professora tem construído a sua identidade profissional.

Segundo Dubar (2005) como um processo de construção social infundável, a identidade se constitui entre os processos biográficos (a identidade de si) e os processos relacionais (a identidade para o outro). Então, mediante esse processo de construir-se a si mesmo (dito anteriormente), podemos inferir que existem práticas que apontam para saberes-fazer da professora contrários ao que é veiculado pelo movimento literário, ou seja, trata-se de um fazer que extrapola o espaço profissional e se insere no cotidiano, inclusive pessoal.

Chama-nos atenção, que hoje, assim como durante todo percurso da docência como profissão e do magistério como campo de atuação profissional, parece ter havido uma inversão de discursividades que intentam a não profissionalização, rotulando o saber e o fazer da professora da EI como sendo senso comum, baseado em práticas transcendentais do lar. Mas, se nos desprovermos das verdades que foram sendo cristalizadas ao longo dos anos por o conhecimento científico, veremos que o mundo profissionalizado do trabalho, ao contrário do que foi por muito tempo veiculado, adentra os espaços da vida privada da professora e não o contrário.

Isso nos dá indícios para pensar que há uma transposição de tempos e espaços, de comportamentos e condutas instituídos aos docentes que exercem o magistério infantil, que mesmo não estando entre os muros da escola, permanecem embutidos de práticas referentes à profissão docente. Dos enunciados que compõem os discursos das professoras compreendemos que o planejamento faz parte do processo de profissionalidade docente e constitui-se em um dos elementos constitutivos que integram o saber e o fazer docente na educação infantil.

6.2 Desvelando os saberes-fazeres das professoras na educação infantil

O desenvolvimento da profissionalidade docente vem sendo construído considerando diversos caracterizadores, como o reconhecimento social da especificada da função, a pertença a um grupo coletivo (ROLDÃO, 2005), estando o saber entre eles. Segundo Roldão (2015, p. 114) “[...] para ser professor é preciso saber imenso”, pois para além dos conteúdos presentes na formação profissional outros são necessários para lidar com o movimento que a prática pedagógica exige. Nesse sentido, a fim de compreendermos o processo de construção e mobilização dos saberes-fazeres no trabalho das professoras da EI, indagamos como elas aprenderam e aprendem o saber e o fazer docente na EI.

Orientados pelo critério da regularidade, foi possível constatar nos discursos das professoras a prevalência na ótica de que os saberes-fazeres são aprendidos, mediante as exigências do cotidiano vivido, como podemos ver no discurso abaixo:

Aprendi através de experiências, do,... Como é que se diz? Do ensinar (Priscila, entrevista realizada em 24 de março de 2015).

Os saberes de experiências surgem mediante qualquer situação da vida da profissional docente e contribui para a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Como nos diz Priscila, são nas situações cotidianas e nas situações de ensino que eles aparecem com mais afinco. Isso acontece porque o ensinar é uma atividade constituída de relações humanas, portanto é possível que em seu

desenvolvimento ocorram acontecimentos que não estavam previstos no processo em que o planejamento foi realizado. Nesse sentido, os saberes-fazeres da professora parecem logo após o exato momento do acontecimento, embora ele se componha de outros já existentes e advindos de origens diferentes.

A professora Janaina também se insere nessa discussão. Vejamos o que nos diz sobre:

[...] é a questão de estudar, de pesquisar, de ler e também de é...Conversar com as outras pessoas que já tem mais experiência e também o dia a dia, que é o que ensina mais ainda a gente, é o dia a dia (Janaina, entrevista realizada em 25 de fevereiro de 2015).

Na fala acima, Janaina nos mostra que existem diferentes maneiras de aprender os saberes-fazeres docentes na EI, sendo todas elas interligadas às necessidades da prática pedagógica. Essas maneiras variam desde estudo, pesquisa e leitura, até conversas com outras pessoas (saberes de autores e atores sociais) e com o dia a dia, sendo esse último considerado o de maiores aprendizados.

Os saberes aprendidos no dia a dia aparecem quase unânimes nas vozes das professoras. Nestes discursos estão os saberes que parecem se originar na experiência vivida (como já visto anteriormente) e, por isso, o denominamos para fins de análises *saberes da experiência*. Chamados assim, porque surgem no movimento cotidiano sem que possam ser previstos. Neles encontramos agregados outros, como os referentes à formação profissional, a vida pessoal da professora, os partilhados por os pares mais antigos na profissão e com as crianças, até mesmo, aqueles oriundos de pesquisas, processo de reflexão e busca individual realizada pela professora..

No discurso abaixo, mostra-nos que os saberes da experiência são aprendidos frente às situações diversas, mediante o contato e diálogo com os pares. Vejamo-lo.

[...] às vezes, e principalmente quando eu sento, com equipes, que um vai dando ideia pro outro, como agora. [...] então, uma vai dizendo: tu já fez assim? Eu digo não. Pronto! É tão bom fazer assim, dessa forma, com as formas geométricas, trabalhar dessa forma. Ai digo: ah, que legal! Ai, eu também: tu já cantou essa musiquinha do jacaré? Não, me ensina como é. Eu vou cantando, eu digo: vou te ensinar até a fazer jacaré com uma folha de papel ofício. Ai ensina, a

gente vai trocando ideias. Porque ninguém sabe de tudo, a gente aprende, uma com a outra. E eu amo! (Jessica, entrevista realizada em 12 de março de 2015).

Jessica relata que há entre ela e seus pares trocas de saberes e fazeres, que embora evidencie pertencimento ao que temos denominado de saberes experienciais, desenvolvidos no exercício e prática docente, e constituídos por meio da experiência, conforme vai sendo desenvolvido o trabalho cotidiano, são formados também por todos os outros saberes (TARDIF, 2008). Desse modo, a prática educativa subsidia o trabalho do professor, mas não se limita a espaços definidos como dentro da escola ou na sala de aula, pelo contrário, ela se amplia e interage com outros campos de conhecimento e práticas, dialogando com a cultura e contribuindo na “[...] concretização dos processos educacionais” (FRANCO, 2012, p. 152).

Esses saberes vão se complementando às concepções que se têm sobre o ser criança e sobre o ser, saber e fazer da professora, pois eles a retira de sua zona de conforto, fazendo-a renovar-se todos os dias. Sua espontaneidade não o torna menos especializado ou pouco profissional, pelo contrário, requer da profissional docente postura flexível, articulada, ousada, criativa, que não cabem em medidas. Ou seja, eles nos dão indícios para conceber o processo pedagógico como aquele que é vivo, dinâmico e que não cabe em fôrmas ou referentes.

Nesse sentido, as professoras são construtoras de saberes-fazeres, reinventando-os a cada segundo do cotidiano. Isso nos mobiliza a pensar que na sua prática pedagógica a professora além de usar a teoria, ela também teoriza de modo que os saberes-fazeres estão sempre sendo reconstruídos frente à realidade do cotidiano vivido por aquela que gere o ensino.

Outros saberes-fazeres que parecem construir-se junto à criança, como podemos visualizar na fala abaixo.

A gente aprende no dia a dia trocando experiência até com os pequenininhos. Às vezes acha que os pequenininhos não tem o que lhe dar pra você, mas quando você começa a lidar com eles, você descobre que você tá aprendendo. Você nunca só tem para dar, sempre tem alguma coisa que você termina aprendendo (Ana, entrevista realizada em 24 de março de 2015, grifos nosso).

O discurso de Ana nos mostra um aprendizado contínuo e que está presente nas relações que são estabelecidas entre a professora e as crianças. Nessa relação, o ensino e a aprendizagem acontecem em um processo horizontal, ou seja, não seguem uma linha hierárquica. Nesse sentido, nos fala Freire (1996, p. 77), “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo ensina”.

6.3 Prática pedagógica: desdobramentos dos fazeres das professoras na EI na mobilização de saberes

A prática pedagógica tem perpassando toda discussão realizada nessa Rede discursiva, em que temos buscado apreender elementos constitutivos do saber e do fazer docente na EI.

Diante de três situações hipotéticas criadas, solicitamos as professoras entrevistadas para dizer o que a professora faria diante dos casos e por que ela agiria como o dito pelas entrevistadas, assim como a responder o que as levou a pensar que a professora assumiria tal conduta. Abaixo, quadro com os casos problematizadores:

QUADRO Nº8 – Prática docente – casos problematizadores

CASO PROBLEMATIZADOR
a) Estavam as crianças do Maternal ao redor de mesas, no refeitório de uma creche, à hora do lanche. Cinco ou seis crianças (entre 2 anos e 2 anos e seis meses), agrupadas nas extremidades de uma das mesas, tendo acabado de lanche, empilhavam suas canecas à frente e começavam a cantar “parabéns pra você..”, como que diante de um bolo de aniversário. A alegria tomava conta do grupinho, que se divertia muito com a história. Percebendo a manifestação das crianças, que cantavam felizes, batendo palmas, festejando tal qual em uma festa de aniversário, a professora se aproxima, batendo as mãos sobre o tampo da mesa e diz...
b) Magrinho, pálido... Desde o primeiro dia na Creche, lá estava ele olhando fixo para você, com um jeito superior. Ele não perdia um dia na Creche. Dia após dia ele encontra uma maneira nova de lhe provocar, gritando, tendo acessos de risos,

batendo nos colegas, negando a realização das atividades e orientações propostas. Ciente,...
c) Era a semana que antecedia o dia das crianças. Para chamar a atenção das mesmas para esse dia e na intenção de homenageá-las, prepara uma aula bem lúdica, com show de teatro, utilização de fantoches, diversas brincadeiras e guloseimas. No entanto, as crianças não cessam de falar e querem mostrar o que viram no circo que chegou ao bairro. Contrariada com a situação,...

Com base em três casos problematizadores, objetivamos perceber como a realidade se apresenta na situação criada e no fazer de seus personagens, ou seja, buscamos apreender alguns elementos caracterizadores da prática pedagógica.

Nessa direção, mesmo tendo claro de que a prática pedagógica se realiza no movimento constante, para fins de visualização, organização e entendimento, explicitamos no quadro a seguir os enunciados junto aos saberes mobilizados pelos fazeres docente:

QUADRO Nº9: Prática docente: dos Enunciados e Saberes mobilizados

ENUNCIADOS	SABERES MOBILIZADOS
Parem com isso, vocês estão bagunçando! Infelizmente eu já vi cenas assim. Pare! Pare com a bagunça! (Professora P4, caso problematizador “a”).	➤ Saber do exercício profissional
Acho que a atitude correta seria: vamos cantar mais uma vez? [...] até porque uma das coisas que vai desenvolver na EI não é a autonomia? Então, essa criança tem o direito de escolher (Professora P5, caso problematizador “a”).	➤ Saber baseado nas relações de poder
Ela tem que usar a imaginação das crianças de creche ou 4 anos como for e cantar parabéns mais elas ali (Professora P7, caso problematizador “a”).	➤ Saber lúdico
Acho que ela chegaria a perder a paciência e faria alguma coisa que ela não deveria fazer, [...] Porque não teria só ele na sala de aula, teria os outros que ela também precisa dar assistência e todos os dias ter um menino lá que faz as mesmas coisas, pra chamar a atenção (Professora P3, caso problematizador “b”).	➤ Saber emocional
ela deveria primeiro ter uma conversa com os pais, pra ver se o problema era só na escola, [...] e ver alguma coisa pra buscar uma solução praquele problema (Professora P10, caso problematizador “b”).	➤ Saber investigativo

Eu acho que a professora dá um gritinho básico, pede pra fazer silêncio, até porque assim, ela preparou uma aula bem criativa (Professora P9, caso problematizador “c”).

➤ Saber comunicar-se

Ao analisarmos as respostas das professoras, evidenciamos saberes que ganham expressão frente a situações cotidianas e que mobilizam nas professoras um repertório de fazeres que estejam interligados as suas concepções, emoções, percepções. A seguir, apresentaremos e discutiremos cada saber mobilizado, mediante análise dos enunciados.

6.3.1 Saber do exercício profissional

O primeiro saber mobilizado pelas professoras diz respeito ao saber do exercício profissional. Concebido assim, por se tratar de saberes que dizem sobre a função e atribuições que a profissional precisa apresentar para organizar o ambiente em que as atividades de ensino e aprendizagem se realizam, como podemos visualizar no discurso abaixo:

De verdade? Numa realidade que eu vi,... (risos): **Parem com isso! Vocês estão bagunçando! Infelizmente eu já vi cenas assim. Pare! Pare com a bagunça!** Você não respeitou aquele momento da criança. Porque pra mim era lindo, eu ia morrer de rir (risos), e até: quem é que tá completando ano e tal? Mas, infelizmente, já vi profissionais bater e achar que a criança nesse momento tá bagunçando, e que ela tem que parar (Maria Bianca, caso problematizador “a”, entrevista realizada em 10 de março de 2015, grifos nosso).

No discurso de Maria Bianca, a mesma discorre sobre o fazer da professora e, em um segundo momento, nos fala também sobre o que ela faria. Sobre o fazer da professora, Maria Bianca nos diz que a mesma finalizou a situação, por entender que se tratava de um ato de desorganização dentro daquele espaço e que ela violava o permitido a um espaço destinado ao ensino e a aprendizagem, embora pense que essa atitude desrespeite o momento da criança. Por outro lado, fala que

se fosse ela, permitiria que a situação continuasse e partilharia daquele momento com as crianças, interagindo com elas e divertindo-se.

A partir da fala de Maria Bianca, percebemos que independente do fazer adotado, a professora mobilizou saberes que se referem ao exercício da profissão, dentro do qual ao longo dos anos foi sendo definidos procedimentos ao docente no processo de profissionalidade. De modo que, a atuação prática da professora foi sendo conduzida, tanto em relação ao papel que exerce enquanto profissional, ao ensino e aprendizagem das crianças, quanto à organização e harmonização dos espaços dentro das creches e pré-escolas.

Nesse sentido, Sacristán (1999, p. 68) nos faz um questionamento: “As profissões definem-se pelas suas práticas e por um certo monopólio das regras e dos conhecimentos da atividade que realizam. Será que os professores dominam a prática e o conhecimento especializado ao nível da educação e do ensino?”.

6.3.2 Saber baseado nas relações de poder

Como já dito na análise de nossos dados, o planejamento consiste em um dos elementos reguladores, que foram surgindo com o processo da profissionalidade docente para sistematização e organização do processo pedagógico. Por meio dele, a professora assume uma atitude crítica e reflexiva sobre o trabalho que desenvolve, assumindo certa intencionalidade. Nessa perspectiva, a professora tem em suas mãos um instrumento que possibilita construir saberes baseados nas relações de poder estabelecidas entre a professora e a criança, entre a professora e seus pares, assim como entre as crianças.

No discurso abaixo, vejamos como a professora faz a mobilização dessa forma de saber.

Acho que a atitude correta seria: vamos cantar mais uma vez?[...] eu li num livro de Orquídea Carvalho, que tá ai na nossa referência da biblioteca do professor. Ele diz que o professor de El ele planeja, ele faz o seu planejamento. Mas, ele tem que ver a necessidade da criança, que criança é muito assim: você oferece um

brinquedo pra que ele empilhe, mas ele não vai empilhar, ele vai colocar em fila. [...] Porque no início, [...] eu queria que as crianças fizessem o que eu planejei. Que eu dava tais objetos as crianças e eu não queria que elas fizessem outra coisa, eu queria que elas fizessem o que eu tinha planejado. Mas, com pesquisas, com leituras, eu descobri que não é assim que você tem que,... **Até porque uma das coisas que vai desenvolver na E I não é a autonomia? Então, essa criança tem o direito de escolher** (Maria Clara, caso problematizador “a”, entrevista realizada em 12 de março de 2015, grifos nosso).

A fala da professora mostra preocupação com o processo de planejamento realizado pelas professoras da EI, que nem sempre considera a necessidade e o direito da criança a autonomia. Sobre isso, Maria Clara evidencia que por algum tempo conduziu e administrou situações e planos que podiam servir como mobilizadores de saberes que contribuíssem para o desenvolvimento da autonomia das crianças, no entanto, permaneceu no governo das situações, de modo que o que valia era o que tinha sido estabelecido por ela.

Essa fala nos induz a pensar, que o planejamento servia a professora como um instrumento de mobilização de um saber baseado nas relações de poder construída entre ela e as crianças. O controle dos movimentos e comportamentos das crianças possibilitava a professora o poder de tornar o fazer dentro dos espaços da creche previsível. Nesse sentido Foucault (2004a, p. 44-45) nos interroga:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus saberes e poderes?

No entanto, como em toda relação de poder, há resistências e deslocamentos. Percebemos que, quando o poder se deslocava, evidenciado nos comportamentos da criança, isso gerava na professora um sentimento de perda de poder, ou seja, medo de ter sua autoridade perdida. A partir disso, por meio da observação e reflexão sobre as práticas, foi possível a professora perceber que a tentativa de docilizar os corpos não resultava em crianças obedientes, conforme propõe Veiga-Neto (2014).

Portanto, foi preciso Maria Clara pesquisar e ler para descobrir que o tempo/espço das atividades elaboradas não apenas para as crianças, mas com as

crianças, acontecem de formas dinâmicas e não lineares. Compreendendo que considerar a criança e respeitar seus tempos e querer, não diminui sua autoridade enquanto professora, mas soma-se a possibilidade de que a aprendizagem ocorre na horizontalidade dos saberes.

6.3.3 Saber lúdico

Todo espaço/tempo das IEEI podem ser usados estrategicamente para despertar a criança para o mundo dos saberes. Utilizar as possibilidades, com o intuito de inovar, inventar, criar jeitos novos de estimular a aprendizagem na criança, constitui outro saber, como poderemos constatar por meio do discurso de Priscila.

Ela tem que usar a imaginação das crianças de creche ou quatro anos como for e cantar parabéns mais elas ali, pra depois ela mesmo dizer: Oxe!E quem é que tá aniversariando? Eita, parabéns! E continuar, fazer aquela imaginação da criança florir(Priscila, caso problematizador “a”, entrevista realizada em 24 de março de 2015, grifos nosso).

Ao falar sobre como a professora agiria na situação-problema, Priscila estabelece como fazer o processo de criação elaborado pelas crianças. Partindo deste, a professora estimula as crianças em sua inventividade. Segundo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)

As crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (BRASIL, 1998, P. 21).

Com base no saber da criatividade, a professora busca estimular os sentidos da criança, de modo que esta venha construir e elaborar no seu arcabouço conhecimentos. Como nos apresenta a professora a seguir:

[...] mexer com essa questão de fantasia. A questão do ler para a criança é ótimo! Você se sente tão bem, que até parece que você tá fazendo terapia pra você e não pra eles, quando eles começam a se concentrar. No início você conta, mas não há aquela concentração e com o passar do tempo, que eles já estão socializados mais ao espaço creche, eles ficam assim olhando pra você, com aquele rostinho feliz, de como tão dentro da história. Você percebe, que ése como eles tivessem vivenciando a história (Maria Clara, entrevista realizada em 12 de março de 2015).

Para Maria Clara, contar histórias para as crianças funciona como processo de deleite, desenvolvendo nessas habilidades como concentração e vivências. É possível perceber, com o tempo, o envolvimento da criança com as histórias, o que nos possibilita supor que estas despertam naquelas o interesse pelo mundo das linguagens (verbal e escrita), entre outras coisas.

Então, esse saber lúdico que se constrói com base na literatura, por isso também literário, presente nas formações como necessário ao desenvolvimento infantil mobiliza a professora a utilizar o faz de conta, a fantasia, como instrumentos que despertam a criança para o mundo da leitura, da construção de identidades (pois, por meio das histórias a criança referencia; forma valores e administra emoções). Mas, ele não se limita ao faz de conta. Durante as entrevistas, realizamos algumas questões que pudessem servir de subsídio para compreendermos o terceiro eixo, que remete a prática docente. Em uma dessas questões, perguntamos as professoras o que elas mais gostam de fazer junto às crianças e suas respostas evidenciaram a mobilização do saber lúdico como instrumentalização do saber, como podemos constatar nos discurso abaixo:

Brincar, nas brincadeiras ensinando. Através de uma brincadeira de roda, eu ensinar; através de um conto, eu ensinar; através de uma música, eu ensinar. Então, o ensinamento sempre vai tá dentro dessas brincadeiras educativas (Joseane, entrevista realizada em 30 de março de 2015).

[...] trabalhar jogos, principalmente assim, eu inventei alguns jogos com eles: tipo dar boliche pra trabalhar os números. Então, eu fiz assim: cada garrafinha um número, não pra, ou pra derrubar a quantidade ou pra indicar um certo número pra que ele possa derrubar (Vitória, entrevista realizada em 28 de março de 2015).

[...] gosto de brincar, de cantar, eu gosto de tudo! (Priscila, entrevista realizada em 24 de março de 2015).

Atividades também que mexem com coisas naturais, que mexem com areia e água. Percebo muito a curiosidade da criança em mexer na areia, em pegar em água, a colocar o objeto pra afundar, pra flutuar e eles ficam muito calmos, tranquilos, quando estão fazendo esse tipo de atividade (Maria Clara, entrevista realizada em 12 de março de 2015).

Nos discursos acima, evidenciamos que por meio de atividades lúdicas (brincadeiras, jogos, contos, músicas e situações que envolvem elementos da natureza) é possível ensinar as crianças e desenvolver possibilidades de que elas experimentem um universo simbólico, em que constroem relações, fazem descobertas e adquirem aprendizagens.

6.3.4 Saber emocional

Outro saber que emerge dos fazeres da professora está ligado ao autocontrole, a suas qualidades e valores, ao modo como administra as situações vivenciadas, considerando a razão para resolver questões que surgem no cotidiano escolar. Trata-se do saber emocional. Vejamos como ele surge na prática pedagógica da professora:

Acho que ela chegaria a perder a paciência e faria alguma coisa que ela não deveria fazer, faria alguma coisa que não deveria fazer enfim. Mas, não a questão de chamar atenção daquele aluno pra que ele, parar com essa questão, com esse tipo de situação. *O que leva a pensar que a professora agiria assim?* Justamente isso! **Porque não teria só ele na sala de aula, teria os outros que ela também precisa dar assistência e todos os dias ter um menino lá que faz as mesmas coisas, pra chamar a atenção** da professora! Eu acho que, eu tô falando sério sobre isso, mas eu relação ao que eu vejo, sabe! Aqui, não só aqui, mas de uma maneira geral assim, porque geralmente o professor não busca entender o que tá acontecendo ou procurar algum meio de ajudar. Ele tem tanta coisa pra fazer lá fora, que às vezes, ele acaba trazendo problema pra sala, ele chega a perder mesmo as estribeiras e se desesperando (Rebeca, caso problematizador “b”, entrevista realizada em 12 de março de 2015, grifos nosso).

De acordo com ao discurso de Rebeca, existem situações dentro da sala de aula que despertam na professora emoções, que impulsionam o fazer da profissional docente, mas que nem sempre condizem com a melhor maneira de agir. Algumas vezes, problemas vividos em outros espaços, que se associam aos vivenciados pela professora no âmbito escolar e as diversas funções atribuídas a ela, não possibilitam que esta busca ou tenha tempo para compreender o que está acontecendo com a criança, de modo que perca o foco e direcionamento do trabalho pedagógico, desesperando-se e perdendo a paciência com a criança.

Nesse sentido, a emoção da professora relaciona-se com o ensino. A esse respeito mencionando Zembylas, Rezende (2014, p. 105) diz que “[...] professores agem em diferentes domínios emocionais que são construídos a partir de emoções e ações de alunos e de seus responsáveis, de colegas de trabalho, além do contexto cultural e político da escola e de suas próprias práticas”. Logo, o saber emocional é um processo recursivo utilizado pela professora em seu fazer na educação infantil.

Tratando deste aspecto, no discurso abaixo, anunciado por Maria Amanda, encontramos outra situação em que é necessário utilizar o saber emocional:

[...] a minha forma, muitas vezes nessa situação é fazer de conta que não estou vendo, certo? E tentar continuar na minha aula, certo? Que não esteja me atrapalhando. Como a gente trabalha com auxiliar fica mais fácil de, às vezes, fazer essa situação, assim, conseguir reverter. Mas, a maioria das vezes, eu fico pensando: ignorar nessa situação (Maria Amanda, caso problematizador “b”, entrevista realizada em 3 de março de 2015).

Como podemos ver, no discurso de Maria Amanda, para lidar com uma situação aparentemente problemática em sala de aula, a mesma se utiliza da emoção como um mecanismo de autodefesa, agindo de maneira indiferente. A indiferença, assim como outros sentimentos mobilizados na relação entre a professora e as crianças, apresenta-se como emoções reativas, que em um primeiro momento parecem contribuir para a professora lidar com determinadas situações que para ela parecem incômodas ou agradáveis, mas que podem revelar certo desequilíbrio frente ao ato pedagógico, dependendo de como surjam.

Nesse sentido, consideramos que esse saber ainda configura-se como um saber que precisa ser evidenciado nas formações das professoras, de modo a

conferir capacidade emocional para que seu fazer seja o mais apropriado para cada contexto, independente do cenário.

6.3.5 Saber investigativo

O saber investigativo é mobilizado pela professora, à medida que esta tenta avaliar a criança ou a situação vivenciada, buscando encontrar as causas, compreendê-las, justificá-las ou resolvê-las.

Eu acho que a professora, ela primeiro deveria, nesse caso, **ela deveria primeiro ter uma conversa com os pais, pra ver se o problema era só na escola**, porque tem crianças assim, que quando a gente conversa com os pais, os pais dizem que em casa é do mesmo jeito, **e ver alguma coisa pra buscar uma solução praquele problema**, porque se a professora for ou ignorar ou só ensinar aquele aluno que queira, a maioria deles não vão aprender, vão ao invés de andar, eles vão desandar, porque tem crianças que quando acontece essas situações e quando a gente procura saber como é em casa, tem crianças que dorme no chão; que o pai recebe o bolsa família, mas compra passarinho e cachorro; outros, a gente já presenciou casos de o pai bater nele porque ele fez xixi na cama e ele ir pra escola até sujo de xixi porque o pai botou pra ir daquele jeito. Então, são muitas situações e cada caso é um caso! Então, o que se tem que fazer é uma investigação na vida dessa criança, pra ver se tem alguma coisa atrapalhando ele (Joseane, caso problematizador “b”, entrevista realizada em 30 de março de 2015, grifos nosso).

No discurso acima, Joseane nos fala da necessidade da professora investigar as situações que são protagonizadas pelas crianças em sala de aula, pois muitas delas são decorrentes de vivências familiares fragilizadas. Nesse sentido, a professora assume o papel de pesquisadora, cujo saber investigativo estaria caracterizado como um saber fundante de sua prática, conduzindo-a por uma postura crítica e reflexiva frente ao fazer pedagógico e ao comprometimento com o processo formativo da criança.

Como vemos na fala de Joseane, ao evidenciar as diversas situações possíveis e reais que já descobriu compor o repertório de vida das crianças com que

trabalha é preciso buscar formas, estratégias de resolver as situações que afetam a relação com o ensino e a aprendizagem. Isso nos dá indícios de pensar que o saber investigativo estaria por ligado à relação com o outro e com o mundo, de modo a promover o encontro da professora com a criança, além de possibilitar por meio da pesquisa, produzir conhecimentos para lidar com as situações presentes na prática pedagógica.

Nessa perspectiva, o saber investigativo não limita seu uso às atividades desenvolvidas em sala para avaliar o desenvolvimento das crianças, ele vai além, no sentido de buscar compreender os comportamentos e condutas das crianças que interferem na aprendizagem.

6.3.6 Saber comunicar-se

Quem está autorizado a falar? Optamos por esse questionamento inicial para que ele nos sirva de reflexão para compreender outra forma de saber dito pelas professoras: saber comunicar-se. Para entendermos esse saber, apresentaremos a seguir o discurso da professora Virória.

Eu acho que a professora dá um gritinho básico, pede pra fazer silêncio, até porque assim, ela preparou uma aula bem criativa, porque a aula com fantoches, geralmente as crianças gostam muito quando a gente trabalha! [...] *O que leva a pensar que a professora agiria assim? Essa questão dela mandar eles pararem? Porque tem o momentinho assim deles falarem sobre o circo, aquela era uma aula que eles teria que participar, então eu acho que ela pararia, mandava é, ... lá pedir pra eles fazerem silêncio* (Vitória, caso problematizador “c”, entrevista realizada em 28 de março de 2015, grifos nosso).

Em resposta à situação problematizadora, Vitória nos disse que a professora utilizaria uma entonação de voz elevada, no intuito de que as crianças silenciassem para ouvir a aula. Chama-nos atenção a atuação da professora mediante uma situação em que realiza o planejamento, mas as crianças chegam com outras demandas e conteúdos em sala (caso problematizador “c”). Nesse sentido, a professora mobiliza sua prática na intenção de fazer, mediante o uso de sua linguagem, que as crianças voltem sua atenção para ela.

Nessa perspectiva, é perceptível a mobilização do processo de comunicação que a professora tenta estabelecer com as crianças, no entanto, Charaudeau (2012, p.1) nos afirma que “Não se pode reduzir o ato da comunicação a uma relação simétrica entre um emissor e um receptor; é necessário analisar as condições em que os sujeitos falantes reconhecem este direito recíproco de falar e construir sentido, para que o ato de comunicação se realize”.

Partindo da concepção de Charaudeau e do fazer da professora (na situação já exposta), reconhecemos que nem sempre o ato de comunicação em sala de aula tem se dado no sentido de possibilitar que a criança tenha voz, integrando-o. Por outro lado, sabemos que formas diferentes também acontecem. Vejamos a fala de Maria Clara, sobre a mesma situação problematizadora.

Apesar da professora estar bastante preparada, a necessidade e o interesse da criança naquele momento não era o que ela tava propondo, mas sim a questão do circo. Então, era aquela questão: talvez se a professora desse um espaço para as crianças falarem, conversarem e também, se você olhar direitinho a situação se assemelha, fantoche,... E foi isso que fez elas realmente lembrar do circo. Elas viram fantoches, viram guloseimas, e tudo, e acho que isso remeteu o pensamento delas a se lembrar do circo. E, muitas vezes quando você tá fazendo leitura pra criança, elas se movimentam muito. Tem aquelas que ficam paradas concentradas ali, olhe não pisca nem o olho, olhando pra você! E, tem delas, que fica só se movimentando e você fica um pouco irritada com aquela criança: meu Deus que ele ainda não consegue se concentrar nas histórias! Mas, você tem que ver que tem crianças, que mesmo se movimentando e mesmo conversando, elas estão conscientes do que está acontecendo naquele momento. Você percebe que, principalmente com crianças, é uma forma dela dizer, dela expressar o que ela tá sentindo. Às vezes, o movimento dela é uma forma dela expressar que tá feliz! (Maria Clara, caso problematizador “c”, entrevista realizada em 12 de março de 2015).

Em seu discurso Maria Clara nos sugere que a professora poderia abrir um espaço para que as crianças pudessem expressar suas ideias e pensamentos, de forma interativa com ela. Segundo Maria Clara existem entre o plano de atividades e a questão do circo elementos semelhantes, dando-nos indícios de que isso tenha possibilitado as crianças construir uma rede de sentidos e significados para o momento vivido, por meio do entrelaçamento das cenas (anterior à aula, visto que o circo chegou à comunidade e no momento da aula, com os fantoches, as guloseimas, e mais).

Maria Clara também se remeteu a situações em que histórias estão sendo contadas as crianças, fazendo observações sobre o modo que elas interagem com aquilo que está sendo dito. Nessa direção, a professora faz uso do saber da comunicação para construir um espaço de diálogo entre as crianças e os conhecimentos, administrando-os. Assim, as coisas ditas ganham sentido e significado para as crianças, e o comportamento demonstrado dar subsídios para perceber isso acontecer.

Desse modo, concordamos com Charaudeau (2012, p. 2) ao dizer que “Em uma situação de sala de aula, os parceiros contratam sua interação, de forma a construírem suas identidades, finalidades e papéis, para que os sentidos possam ser o resultado do ato de comunicação”. Logo, “O reconhecimento do “direito à palavra” e o reconhecimento da “identidade” do sujeito falante representam então as duas faces de uma mesma moeda, moeda de troca que circula entre os parceiros de um ato de comunicação” (2012, p. 2), e nesse caso, de um ato de comunicação entre a professora e as crianças.

Assim, o grupo de professoras entrevistadas mostra que mobilizam diversos saberes no processo de fazeres da prática pedagógica. Diante de sua prática, os professores produzem saberes que formam teias de dominação, que tornam saliente os resultados do poder dos discursos e das práticas. Dentre os saberes-fazeres produzidos encontramos os saberes ligados ao exercício profissional, aos baseados nas relações de poder, o lúdico, emocional, investigativo e de comunicação.

Ao mobilizar os saberes e fazeres na dimensão da prática pedagógica, as professoras engendram um movimento que integra e reelabora-os. Desse modo, pensamos que a condição de existência para prática está na necessidade que temos, enquanto sujeitos, de adentrar os espaços reais em que ela se produz por meio da ação e de maneira que os diferentes olhares que pairam sobre ela possam ser considerados.

À vista disso, para conhecer as práticas “[...] é preciso adentrar no seu âmago, e este precisa ser buscado nos diálogos com as representações elaboradas de cada sujeito” (FRANCO, 2012, p. 164), ou seja, as práticas não acontecem isoladas à ação dos sujeitos e, estes, por sua vez, não agem pautados unicamente em saberes científicos, mas também em saberes experienciais que são aprendidos por meio do exercício docente.

6.4 Um olhar sobre a formação inicial: nas vozes das professoras

A formação, nos discursos atuais propostos pelos discursos legais vigentes, parece ser considerada o caminho para que a profissão de professora assuma enfim, dentro do processo de profissionalização, o reconhecimento e valorização há tanto almejados. Porém, esse discurso apregoado à profissão de professora não parece fazer parte da realidade de todas elas, como veremos adiante.

Nas discursividades trazidas pelas professoras em nossa pesquisa evidenciam-se conjuntos de discursos que tratam da formação como um complexo de saberes teóricos, cuja prática difere consideravelmente da teoria; como sendo importante, mas que apresenta inúmeras lacunas que dizem sobre a educação da criança, em último, porém com igual grau de importância, como aperfeiçoamento para lidar com a realidade mutável dos sujeitos e dias.

Dito isto, vejamos o discurso da professora Janaina, que trata sobre conjunto de falas que dizem da percepção dos encontros e (des)encontros entre a teoria e a prática na formação:

[...] **ainda há diferença entre a teoria e a prática.** Porque na teoria você ver que é tão fácil lidar com a criança problemática, mas quando você chega, você não vai enfrentar só a criança: é ela que não faz, é um contexto, e não é só uma vez, com uma conversa que você muda, ne? Tem criança que sim, tem criança que é mais, mais flexível, mais fácil, mas tem outras que não. Então é essa questão que eu acho. **Às vezes eu digo: é tão bonito a teoria, mas quando chega na prática (risos) muda tudo** (Janaina, entrevista realizada em 25 de fevereiro de 2015, grifos nosso).

O discurso de Janaina nos apresenta a formação como aquela que ainda não contempla todos os elementos presentes na prática em sua construção, se afastando dos problemas cotidianos vividos pelas professoras. Essa diferença entre a teoria e a prática que é enaltecida parece corroborar para a compreensão de que ainda existe muito a ser modificado nos cursos de formação, de modo que a professora sinta contemplada sua realidade e de maneira que contribuam com o desenvolvimento de um perfil de profissional resolutivo, que se sinta mais preparado para lidar com as intempéries cotidianas.

Na fala acima, além dos desafios enfrentados pelas professoras no que se refere à necessidade de uma maior reflexão nas e das ações pedagógicas realizadas no contexto escolar, encontra-se uma crítica a pretensa dicotomia entre a atividade teórica e a atividade prática, bem como a leitura de que a teoria deveria funcionar como a resposta pronta e acabada para os problemas apresentados na escola. Em que pese à importância dessa crítica a teoria, ela não é suficiente e apresenta limites.

Como sabemos o processo educativo é muito mais amplo, complexo, inclui a questão da prática, do fazer, mas não pode ser reduzido a isso. O fazer entendido como aprendizado de um conjunto de técnicas, por situações específicas de treino, pois o maior desafio para o professor é conseguir e saber utilizar adequadamente das técnicas conforme diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre. Neste sentido a teoria não pode ser pensada na formação com sendo uma caixa em que acionamos e logo encontramos as respostas para os problemas. A teoria, antes de tudo, no processo de construção do ser, saber e fazer docente devem ser tomados como sendo uma explicação sempre provisória da realidade. Logo, seu sentido no processo formativo e na ação pedagógica é o de nos oferecer os instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamentos, uma vez que não há uma verdade absoluta sobre a realidade (PIMENTA, 2004).

Desse modo, percebemos que a professora sente o desafio em que consiste realizar o diálogo entre a teoria e prática, embora que não perceba que ela mesma esteja promovendo esse diálogo. À vista disso, a formação e as instituições escolares de EI podem romper a impressão de que há um distanciamento entre ambas, por meio da atuação da professora que ao mobilizar saberes, promove a reflexão contínua e faz uso de conteúdos que contribuem na elaboração de estratégias diversas, propiciando o fazer pedagógico.

Dito de outra forma, os discursos de Janaina dão indícios de que a formação não escuta as professoras sobre suas práticas direcionadas ao desenvolvimento das ações de ensino-aprendizagem e para lidar com a criança em sua integralidade. Trata-se de uma formação disciplinar que aborda sistematicamente e, em alguns casos, distanciadamente os conhecimentos necessários ao ser, saber e fazer da

professora de EI, que deveriam ser tratados pluriversitariamente⁸.

Assim, embora a formação inicial constitua-se enquanto objeto da profissionalidade docente, voltada a preparar a profissional da EI para o desenvolvimento do trabalho pedagógico apresenta elementos, do qual citamos o pouco diálogo com a realidade e os sujeitos do processo educativo, que ainda contemplar timidamente as múltiplas infâncias, os seus contextos, os locais e comunidades a que essas crianças fazem parte, as quais as IEEI estão inseridas, assim como a profissional docente. No caso das professoras entrevistadas a formação inicial aparece como um percurso que deixa lacunas especialmente no que diz respeito às especificidades implicadas na educação infantil.

Além disso, permanece formando professoras para lidar com a homogeneidade, quando os espaços escolares se defrontam com heterogeneidade de sujeitos e realidades; com aquilo que está pronto e que, muitas vezes, não requer criatividade e a reflexão crítica da realidade de forma que as teorias e metodologias possam integrar-se ao saber prático. Com isso, o saber-fazer da professora se limita, à medida que ela não consegue realocá-los no cotidiano, tal como propunha a teoria pedagógica, permanecendo o estranhamento entre os aspectos teóricos (saber) e práticos (saber fazer) na profissão. Fica aqui mais uma vez evidente a necessidade de uma formação que aponte para a relação refletida teoria e prática, onde a teoria esteja fundamentada em uma perspectiva de conhecimento que seja cada vez mais produzida nos cursos de formação e não seja somente aplicado nestes cursos.

Contudo, isso não significa o estabelecimento de uma relação meramente técnica com a teoria, tal como requer a fala da professora abaixo, na qual tende a pensar o curso de formação como um processo de instrumentalização técnica do fazer.

[...] assim, eu vejo muito longe da nossa realidade. Seria mais fácil se fosse coisas assim mais objetivas, mais concretas e mais realistas, mais voltadas pra gente. Porque tem muita coisa que passa na formação que é de um mundo que não existe, certo? E assim, a gente precisava de coisas assim, que fossem mais simples, mas que pudesse ser colocado no nosso dia a dia, porque muitas vezes, é como eu lhe digo, falta material, falta brinquedo, tá entendendo? Falta muita coisa, que aqui as coisas da formação sejam colocadas no nosso dia a dia. O que eles pedem, o que eles

⁸ Chamamos de pluriversitário o “[...] conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, [...]” (SANTOS B., 2004, p.41).

querem, o que eles exigem. Falta isso! **A questão de ser realista.** Ser na nossa, **de acordo com a nossa realidade** (Maria Amanda, entrevista realizada em 03 de março de 2015, grifos nosso).

Tal como coloca Micarello (2005) há saberes plurais e diferentes modos de pensar a realidade. A formação nesse caso não pode ser pensada na ideia de déficit a ser compensado, seja das crianças, seja dos professores que atuam com as crianças. Neste sentido, mais do que uma instrumentalização técnica e objetiva como solicita Maria Amanda na fala acima, a formação tal como coloca Micarello (2005, p.225) precisa “atentar para os saberes e valores dos profissionais, a partir de seu horizonte social [...] é a singeleza que cerca uma proposta de formação, e nisso estão também sua força e possibilidade de êxito”.

Nessa perspectiva, consideramos que as teorias precisam ser abordadas no sentido de refletir e mobilizar os saberes das professoras, de modo a questionar se hoje elas permanecem as mesmas, mesmo diante das modificações dos sujeitos e contextos. Afinal, “[...] Todo ensino que é separado da história, isto é, do mundo como atualmente ele é, não supõe crítica. Então, por mais que apareça como sendo renovador, ele é repetitivo” (SANTOS M., 1998, p. 8). Sendo repetitivo, ele contribui para configuração de um fazer conteudista e tradicionalista, propício a desconsiderar a articulação e construção do conhecimento necessário a formação da criança.

Formar crianças em suas multiplicidades e integralidade apresenta-se como uma exigência centrada no saber-fazer das professoras, que se reconstrói à medida que novas situações acontecem no trabalho voltado a EI. Nesse sentido, a formação profissional da professora nem sempre dar conta do movimento vivido por elas nas instituições escolares infantis, como podemos ver no discurso da professora Maria Clara:

A minha formação de pedagoga e especialista, não me dá toda uma base teórica e prática que eu necessito, principalmente pra E. I. trabalhando com bebê e criança de um ano, dois, três. Então, é pesquisar, é correr atrás do que você não teve, do que deixou lacuna. Em relação à pedagogia deixou essa lacuna. Quando eu entrei, quando eu entrei na educação infantil o que realmente eu sabia, o que tava assim bem claro na minha cabeça era: eu sei os estudos teóricos de Piaget, mas isso não basta, isso não basta, ne? Você vai ver ali realmente que os estudos de Piaget foram, Piaget e Vygotsky foram, vamos dizer,... São,... Não há como ensinar crianças dessa faixa etária, se você não conhece as teorias, vamos dizer que não é bem teoria até que Vygotsky pode ser, mas Piaget, ele não postulou uma teoria, ele fez estudo de observação. Então não há

como desconhecer essas, esses estudos. Você tem que realmente conhecer, mas é insuficiente. É insuficiente pra ser um professor de EI [...]Você vê que a sua formação não lhe dar base pra você lidar com aquela situação. **Ano passado eu percebia que uma criança, eu percebia muito que ela tirava a roupa, manipulava muito o órgão sexual dela e,... E eu não tinha formação pra isso. Eu não tenho base pra isso! Então tem algumas situações na sala de aula, voltadas muito pra essa questão do emocional, afetivo, sexual que você não está preparada.** EU, não estou preparada! E acredito que os meus colegas também (Maria Clara, entrevista realizada em 12 de março de 2015, grifos nosso).

No discurso da professora fica evidenciado outro conjunto de falas que emerge da análise, que ao contrário do visto anteriormente, considera a formação importante englobando as dimensões teóricas e práticas das atividades pedagógicas. Por meio de seu discurso é possível reconhecer que a formação tem papel essencial na compreensão da realidade e na elaboração de estratégias metodológicas voltadas ao ensino de crianças, fazendo menção a alguns dos teóricos estudados (Piaget e Vygotsky) na formação inicial das professoras de EI.

Por outro lado, mesmo reconhecendo a importância da formação, Maria Clara nos diz que ela apresenta inúmeras lacunas, sendo insuficiente para possibilitar a abordagem de algumas questões relacionadas à formação e integralidade da criança (principalmente as que compreendem a faixa etária de 0 a 3 anos), como as emoções, a afetividade, a sexualidade.

Nesse sentido, chama-nos atenção à postura da professora, que mediante observação sensível dos comportamentos dos pequenos nos espaços da sala, sente-se desafiada e, ao mesmo tempo, constrangida, ao lidar com situações de experimentação da criança (subjetividade, corporeidade e sexualidade).

A esse respeito, a fala de Maria Clara nos mostra indícios de que a infância tem sido pouco pensada na formação da professora. Questões como linguagens expressivas, corpo e movimento, brinquedos e brincadeiras, étnico-raciais, entre outras, importantes para se compreender a infância e desenvolver o trabalho pedagógico com as crianças, se apresentam, na maioria das vezes, em disciplinas restritas, como se a compreensão da maneira como a criança constrói conhecimento e a organização dos conteúdos não devessem articular-se ou não são contempladas ao longo da formação. A formação no Ensino Superior da professora tem tornado invisível esses aspectos, que são relativos ao ser, saber e fazer docente.

Neste sentido, as práticas de formação continuada não deveriam ser

marcadas pela falta de continuidade e nem pelo caráter esporádico voltado muitas vezes para o objetivo de conduzir as professoras à aquisição de técnicas e muitas vezes habilidades que se voltam para consolidação de programas, fazeres e modelos cuja concepção as professoras não participa.

Segundo Formosinho (2008), à universidade compete um papel insubstituível na formação de profissionais reflexivos. Nessa direção, em certa medida, a identidade e profissionalidade docente são também desenvolvidas na formação inicial. Nesta, existem elementos que vão sendo trabalhados de modo a formar na ainda estudante e aspirante a professora, uma conduta profissional que vai ser norteadada, em parte, pelo que aprendeu como vemos no discurso abaixo:

[...] quem tá fazendo o curso de educação e quem já fez, ele tem mais bagagem, ele tem mais informação, tá entendendo? [...]Ele tá mais enquadrado em, como é que se diz, nos estudiosos. Tá entendendo? As teorias, já se aperfeiçoa mais. [...] é como o professor que vai, de educação infantil, ele fez o curso só pra educação infantil, ele é, que queira que não, a não ser que não queira exercer ne, mas ele tem algo a mais (Priscila, entrevista realizada em 24 de março de 2015).

Para Priscila, existem diferenças entre as profissionais que tiveram formação superior em cursos voltados às crianças e outras profissionais que não possuem este, compreendendo que estas últimas apresentam limitações em sua atuação, dominando menos as teorias e, conseqüentemente, a prática pedagógica. Sobre essa perspectiva, apontamos que, das 10 professoras entrevistadas em nossa pesquisa, seis possuem formação inicial em Pedagogia e, as outras quatro, em áreas diversas (sendo duas professoras formadas em Letras, uma em Química, uma em História), embora todas possuam formação em nível médio normal (anteriormente chamado magistério).

Nessa perspectiva, caminha outro conjunto de discursos que se interligam com as ideias já apresentadas, mas que dizem da formação como indispensável e que serve de norte para o desenvolvimento do processo pedagógico, uma vez que é ela que dar subsídios para que a profissional desenvolva seu trabalho, como pode ser visto na fala da professora abaixo:

Eu acho que se não tivesse essa formação o professor teria muita dificuldade na educação infantil, porque são as formações os meios que traz o conhecimento exatamente naquela área (Vitória, entrevista

realizada em 28 de março de 2015).

Na fala de Vitória podemos perceber o reconhecimento da formação como elemento essencial ao desenvolvimento do trabalho, sendo imprescindível como instrumento que contribui para facilitar as ações docentes. Nesse sentido, a formação inicial é concebida como responsável pela instrumentalização das professoras, pelos saberes que possibilitam construir nestas identidades e conduzi-las a mobilizá-los quando estiverem diante do fazer que a prática pedagógica sugira necessário.

Desse modo, a formação inicial aparece nas vozes das professoras como elemento importante para o exercício da docência, compondo seu repertório de saberes-fazer cotidianos. Embora, haja vista a necessidade de estabelecer maior diálogo teórico-prático e maior aprofundamento dos saberes que propiciem a compreensão da criança em sua integralidade, nos mais variados aspectos de seu desenvolvimento e realidades.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de apreender os enunciados atribuídos pelo discurso docente ao ser, ao saber e fazer da professora na Educação Infantil buscamos por meio da Análise do Discurso acessar alguns caracterizadores desse ser professora e apreender elementos constitutivos dos seus saberes e fazeres.

Desta forma, como resposta aos nossos questionamentos, considerando o mapeamento dos enunciados acerca do ser, saber e fazer da professora na EI, percebemos a partir das análises que os enunciados atribuídos pelo discurso docente se encontram em uma multiplicidade de elementos, que juntos referem ao processo de profissionalidade docente nesse nível de ensino.

Em nossa pesquisa, a profissionalidade docente integra um conjunto de elementos, tais como: a identidade, a afetividade, o cuidado, o planejamento, a prática pedagógica, entre outros, que viabilizam a caracterização do ser professora e que contribuem para constituição dos saberes e fazeres da mesma.

Nesse sentido, ao referir o ser professora na Educação Infantil, o discurso docente apresenta elementos que constituem formas identitária, que não se configura como um processo concluso ou limitado a profissional docente, mas um construir-se permanentemente na profissão que interage com outros sujeitos, tempos e espaços, níveis e contextos. Portanto, que nos possibilitam pensar de outro jeito os modos de ser docente hoje.

Considerando isso, é possível constatar, que ser professora na Educação Infantil está interligado ao ser criança no mundo contemporâneo e, especificamente, no mundo pedagógico-educacional, como também apresenta ligações com o campo e o contexto da Educação Infantil dentro de suas diferentes instituições escolares, e essa constitui uma das especificidades que dizem sobre o ser, saber e fazer docente na EI. Ou seja, apreendemos em nossa pesquisa, a existência de um conjunto de enunciados que apontam para especificidades que marcam o ser professora na nesse nível de ensino, que dizem sobre a criança e ao local em que atua (creches e pré-escolas).

Sobre estes enunciados e especificidades, o discurso docente atenua a criança como parceira da professora na atividade docente e como um elemento que

contribui para caracterizar o seu ser. Embora apresentem várias concepções de criança e, conseqüentemente, demonstrem diferentes modos de ser frente a essas concepções, os enunciados referem que ao conceber a criança de certa forma, a professora concebeu a si mesmo como uma imagem que a partir da criança, se reflete. Nesse sentido, quando a professora concebeu a criança como sujeito inocente, ela assumiu uma forma identitária alicerçada a figura maternal, com práticas apoiadas no cuidado e higiene infantil e colocou-se como mediadora nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, assumindo uma dimensão moral que fundamenta as discursividades que integram a boa profissional, cujo papel está configurado no processo de mediação entre o conhecimento e a criança; ao referi-la como sujeito carente, envolveu-se afetivamente com ela, incluído em sua prática a dimensão dos afetos; ao olhá-la como aluno, conformou-a a uma perspectiva adultocêntrica, respaldando-se em uma prática compensatória e preparatória para outros níveis do ensino, deixando à margem a concepção de que o ensino trata-se de um processo contínuo. Logo, em torno dessa relação o ser, saber e fazer das professoras da EI foram e vem sendo construídos.

Desse modo, ao mesmo tempo em que a criança é dita nos discursos pedagógicos, econômicos, sociais, culturais, entre outros, a professora constrói sua identidade profissional nesses ditos. Assim sendo, a relação da professora com a criança tem contribuindo para construção do seu ser, saber e fazer docente (enquanto profissional), de modo que dela decorre todos os outros enunciados que a caracterizam.

Já no que diz respeito ao local em que atua, este é enunciado como um espaço preenchido por ausências: faltam recursos pedagógicos, condições de trabalho e estrutura adequada para as atividades voltadas às crianças. Desse modo, mesmo o campo da educação infantil integrando legismente a Educação Básica há alguns anos, o mesmo ainda não é visto com o olhar prioritário em que os outros níveis são pelos gestores. Isso provoca interferências no ser, saber e fazer da professora na EI, que precisa desenvolver um trabalho pedagógico que seja rico em experiências para as crianças, com espaços e recursos não favoráveis para. Assim sendo, a este caracterizador do ser, do saber e fazer docente são atribuídas marcas de discursividades da não profissionalidade nos discursos das professoras na EI, pois um local de trabalho que se constitui descaracterizado do público a que se direciona, acaba por descaracterizar também a profissional que nele trabalha.

Ainda sobre os espaços da creche e pré-escola existem indicadores que apontam que as diferenças não dizem apenas sobre os espaços destinados as crianças de 0 a 5 anos e as demais, mas ainda apontam sobre as práticas mostrando que o atendimento da creche é mais centrado em um tipo de cuidado higienista, ao que na pré-escola as atividades desenvolvidas, em sua maioria, possuem ênfase no cuidado pedagógico.

Em nossa pesquisa a diferenciação entre creche e pré-escola é evidenciada não somente pelos indicadores anteriormente apresentados, mas também se evidenciam por meio das desigualdades entre as instituições escolares do campo e as instituições escolares da área urbana. É possível constatar que as IEEI situadas em áreas do campo estão menos estruturadas para atender as crianças. Em muitas encontramos crianças de 2 e 3 anos, 4 e 5 anos, compondo turmas e poucos recursos para o desenvolvimento de atividades lúdicas, visto que a EI divide espaço com outros níveis de ensino e esses outros serem considerados prioritários. Diferente das IEEI situadas em áreas urbanas que contemplam espaços mais apropriados para esse público, com mais recursos, embora ainda não sejam satisfatórios. Desse modo, a atividade docente na EI requer que o espaço se reorganize de determinada maneira, assim como o tempo, pois nas profissões o tempo não tem o mesmo significado.

Os dados da pesquisa indicam ainda que o discurso docente traz outros elementos caracterizadores que insurgem da relação estabelecida entre a professora e a criança (como já dito) e que apontam noções que nos possibilitam pensar sobre o ser, saber e fazer, considerando, nesse caso, a prática pedagógica da professora. As discursividades que aqui emergem se associam a outros campos discursivos e apresentam traços que configuram o ser professora associados a atributos, que embora sejam considerados no campo social como marcas da não profissionalidade, aparecem em nossa pesquisa como resultado dos ranços históricos assumidos pela docência. Nesses, o ser professora é anunciada correlativamente a dimensão afetiva, a predestinação e à imagem de mãe.

Existe atualmente na prática da professora da Educação Infantil um saber-fazer diferenciado que atenta para o envolvimento dos afetos na relação estabelecida entre professora-criança. Esse envolvimento está interligado a consideração de que para haver o desenvolvimento da aprendizagem é necessário que simultaneamente a professora realize com prazer e envolvimento a sua

atividade docente, ao contrário do apregoado em outros tempos históricos, em que a dimensão do afeto era um cenário aprofundado da vocação docente.

Reconstruindo os ditos em outros tempos, as professoras trazem em seus discursos que a atividade de ensino é um trabalho relacional e, como tal, não se centra somente nos aspectos cognitivos. Estar com, gostar e amar as crianças configura-se como discursividade que reconhece que para haver o desenvolvimento integral da criança é necessário que sua dimensão afetiva seja incorporada ao trabalho docente.

Destacamos também outros enunciados que integram os discursos das professoras e que interferem na afirmação da profissionalidade docente na EI, são eles: sobre a dimensão do cuidar-educar. Enunciado em nossa pesquisa de forma dissociada do educar, a dimensão do cuidado constitui um elemento central ao trabalho voltado para criança, emergindo dos discursos ora como uma função assistencial, ora como função higienista, ora como função pedagógica.

Nessa perspectiva, encontramos no município profissionais querendo reconfigurar às políticas voltadas a esse campo de ensino, pondo em pauta de discussão o processo de cuidar-educar e elementos que constituem a profissionalidade das professoras.

Sobre a dimensão do cuidar-educar fica evidenciado que ainda de uma discussão em processo, o que nos possibilita lembrar, que nós temos na história recente da EI uma tentativa de construção de novos paradigmas que dê identidade a esse nível de ensino, para que ele não seja reduzido a polarizações para a criança, nem um lugar só de assistência, mas que seja pensado de modo integrado, em que o cuidado seja pedagógico e que no educar se considere a dimensão do cuidado.

Sobre a segunda questão, que surge como resposta ao processo de profissionalidade e que configuram diferentes realidades das professoras, o planejamento, o saber, a prática pedagógica e a formação aparecem como elementos constitutivos desse “novo” saber e do fazer na EI. Interligados, esses elementos possibilitam a professora mobilizar, reescrever e criar saberes, pensares e fazeres, transpor as fronteiras que estão entre os saberes da educação e os saberes de outros campos de conhecimento, possibilitando a profissional docente postura flexível, articulada, ousada e criativa.

Nessa perspectiva, percebemos um movimento relativo à reelaboração de saberes e fazeres das profissionais da educação infantil que se constroem diante da

percepção de que a formação inicial deixa lacunas, contemplando timidamente os aspectos da educação infantil. Essa percepção, a nosso ver, conduz as professoras a reinventar os seus saberes e fazeres (referentes à formação profissional, a vida pessoal da professora, os partilhados por os pares mais antigos na profissão e com as crianças, até mesmo, aqueles oriundos de pesquisas, processo de reflexão e busca individual), de modo a tornarem-se construtoras de saberes-fazeres, fazendo surgir os ditos saberes da experiência.

Dessa forma, os saberes da experiência surgem como saberes profissionais, que se constroem mediante o cotidiano vivido pelas próprias professoras. Nesse sentido, a professora não se configura em uma executora de planos, transmissora de conhecimentos, mas como sujeito de/e produtor de conhecimentos, que os elabora permanentemente.

Outro ponto observado está relacionado ao planejamento, que vem sendo elaborado coletivamente pelas professoras. O mesmo tem sido concebido por muitas delas com um sentimento de obrigatoriedade, no entanto, ao nosso ver ele se constitui em uma possibilidade real de que a professora construa o seu ser, saber e fazer docente, visto que ele permite uma releitura dos acontecimentos diários, o entrelaçamento do vivido com o prescrito, o olhar cuidadoso sobre o outro, a recriação de mundos, entre outras séries de coisas.

Embora ainda se configure o planejamento em uma sequência pedagógica, em que o objetivo se alicerça na organização de conteúdos, objetivos e metodologias, nele as professoras também compartilham, ainda que não intencionalmente, suas experiências do dia a dia. Portanto, mesmo que não seja objetivado o processo de reflexão sobre a própria prática docente, ele acontece nos curtos espaços de tempo em que a sequência pedagógica é elaborada.

Diante do que foi posto, empreendemos que o efeito do ser, saber e fazer na vida das professoras está na valorização da mesma enquanto profissional, pois isso evidencia que o processo de ensino não se realiza por qualquer um e de qualquer forma, mas é necessário que esta profissional em seu processo de profissionalidade esteja sempre em processo de recriar-se, assim como esteja sempre articulando saberes, conhecimentos, recriam possibilidades de espaço e tempo de aprendizagens. Apreender sobre esses processos possibilita ainda autonomia, criticidade, no sentido de provocar mudanças em seu cotidiano, fortalecendo as

relações, as formas identitárias, contribuindo para se pensar o processo de profissionalização docente.

Esse movimento da profissionalização ainda não parece se configurar como um movimento homogêneo, da mesma forma em todos os cantos. Mas, tratando-se do município estudado, Major Isidoro, tem se evidenciado um esforço coletivo para que a compreensão da EI e de suas profissionais delineiem novas práticas.

Assim, considerando que a educação infantil constitui-se dos espaços e tempos da creche e pré-escola e que a educação da criança deve ser um contínuo, aspectos semelhantes e outros que diferenciam as formas identitárias das professoras da creche às professoras da pré-escola aparecem.

No geral, podemos referir um movimento sendo realizado pelas professoras, tanto da creche, quanto da pré-escola, em direção à profissionalização docente, sendo apresentados em seus discursos elementos vários desse processo, como o planejamento realizado, a articulação e autonomia docente e a prática pedagógica evidenciada.

De um ponto de vista divergente, consideramos que ainda está presente uma dimensão do cuidar tomada na perspectiva assistencialista, sobretudo entre as professoras da EI que estão na creche parecem serem vistas como babás, por outros sujeitos, a exemplo: os responsáveis pelas crianças.

Assinalamos a relevância de apreender os enunciados atribuídos pelo discurso docente ao que é ser professora na EI e aos seus saberes-fazeres docente, com o objetivo, no que se refere à prática da professora, subsidiá-la, compreendendo-a e atentando para a verbalização de seus processos reflexivos. E, nesse sentido, fica evidente a pertinência de interrelacionar a teoria ao contexto das creches e pré-escolas, com o intuito de tornar as instituições escolares de EI em locais de discussões reflexivas sobre qual o trabalho deve ser oferecido para obtenção da meta social proposta por esta, junto a seus diversos atores sociais.

Apontamos que o nosso estudo deixa lacunas devido à complexidade que envolve a questão estudada, sendo necessárias outras pesquisas que aprofundem a investigação acerca dos saberes da experiência elaborado pelas professoras em sua prática pedagógica.

Apesar da lacuna assinalada, esse estudo torna-se significativo no universo educacional, uma vez que contribui de forma ímpar para as profissionais deste

universo, para que novas políticas públicas sejam efetivadas visando o reconhecimento e o trabalho digno da professora da EI na Rede Pública de Ensino.

Em um estudo posterior, com base nas conclusões alcançadas, ou seja, na apreensão do discurso docente sobre o ser, saber e fazer da professora da educação infantil, a partir de seus enunciados poderemos propor um trabalho que faça o exercício de ouvir as expectativas das futuras professoras e elaborar estratégias que aproximem as problemáticas do cotidiano da sala de aula aos processos de profissionalização que são realizados por ela, por meio dos estudos, das discussões, das sínteses e pesquisas que a elas se refiram.

É necessário criar estratégias que auxiliem na transformação dos espaços em que as professoras atuam. Estratégias que favoreçam o processo educativo, instigando as professoras a uma maior criticidade e autonomia dentro do contexto escolar; estratégias que fortaleçam as professoras enquanto grupo para que possam desvelar as contradições do sistema educacional, para que reivindiquem melhores condições de trabalho através da discussão, elaboração e implementação de políticas educacionais coerentes com a meta de democratização da educação. Nesse processo, pudemos perceber que os discursos acerca do ser professora, saber e fazer são heterogêneos, reúne um conjunto de elementos diversos, que ora se aproxima de uma discursividade que aponta para a afirmação da profissionalidade, ora se distanciam.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTON, Mariza Silveira. **Violação da infância: crimes abomináveis: humilham, torturam e matam!** Porto Alegre: Editora AGE Ltda, 2005.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na Educação: missão, vocação ou destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D. ET AL (Org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006^a, p. 59-102. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. In: SAVIANI, SAVIANI, D. ET AL (Org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. Ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006^b, p. 133-216. (Coleção Educação Contemporânea).

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. ET AL (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**. Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. Ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-35.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 14. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

AMARAL, Roberto Átila. **Plano Prurianual de ação 2004/2007**. SEBRAE: Major Izidoro, 2004.

AMORIM, Kátia de Souza; VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. CINDEDE. **Cadernos de Pesquisa**, nº 109, p. 115-144, março/2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a06.pdf>. Acesso em 20 set. 2015.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ARANDA, Silvana Maria. **Um olhar implicado sobre o mal-estar docente**. 2007. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/17311>. Acesso em: 15 ago. 2011.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de mestre - imagens e auto-imagens**. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, v. II. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>. Acesso em 25 jun. 2015.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 35-60.

BALZANO, Sônia (org.). Profissão docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI. In: **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007, p. 15-20.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Infância, Escola e uma nova compreensão da temporalidade. In: MOLL, J. **Os tempos da vida nos tempos da escola**: construindo possibilidades. 2. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 75-79.

BATISTA, Analía Soria; CODO, Wanderley. Crise de Identidade e Sofrimento. In: CODO, W. (org.). **Educação**: carinho e trabalho. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006, p. 60-85.

BEZERRA, Adma Soares; SALLES, Conceição Gislane Nóbrega de Lima. A infância na contemporaneidade: enunciados e sentidos entre os professores de educação infantil. In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 2010. Belo Horizonte, MG. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipec/publicacoes.php>. Acesso em 17 de janeiro de 2012.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In: NEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (orgs.). **Psicologia escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 79-103.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>. Acesso em 11 mar. 2014.

BRASIL. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 nov. 2014.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº. 9394/96. Brasília. Dezembro de 1996.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 22 de julho de 2011.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Educação infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E P. S. (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Relações de gênero, cuidado e trabalho docente na educação infantil: quem cuida das professoras e dos professores?** Ilhéus: Editus, 2011.

CASTANHA, André Paulo. **Moralidade Pública e Educação no século XIX.** UFSCAR/UNIOESTE. [1999?] Cascavel, Paraná: Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo05/Andre%20Paulo%20Castanha%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2014.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CATANI, Denice Bárbara et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: _____. (org). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** São Paulo: Escrituras Editora, 1997, p. 13-49.

CAVALCANTE, Gicelma de Oliveira; SANTIAGO, Leonéa Vitória. Concepções históricas sobre a infância e representação social: uma reflexão sobre a formação de professores. **Debates em Educação.** ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 3, n. 6, Ago./Dez. 2011, p. 19-32.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério: ambigüidades e conflitos.** Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. **O contrato de comunicação na sala de aula.** Tradução Cristian Nicolas Gouraud. Rev. Luana Alves Luterman. Publicado com o título Le contrat de communication dans la class, em Inter-Actions, J. F. Halté, Université de Metz, 1993. Aprovado em 6 dez. 2011. Disponível em www.revistas.ufg.br > Capa > v. 37, n. 1 (2012) > Charaudeau. Acesso em 07 nov. 2015.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, S. T. M. **Psicologia social: o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

CODO, Wanderley. (coord.). **Educação: carinho e trabalho.** 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.

COTA, Tereza Cristina Monteiro. “A gente é muita coisa para uma pessoa só”: identidades de “professoras” de creche. Unileste-MG. Reuniões anuais da **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, do Grupo de Trabalho de Educação de crianças de 0 a 6 anos (GT – 07). Disponível em: <http://www.Anped.org.br//reunioes>. Acesso em: 13 nov. 2013.

DAGNOMI, Ana Paula Rudolf. Quais as fontes de saberes das professoras de bebês [manuscrito]. 2013. Reuniões anuais da **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, do Grupo de Trabalho de Educação de crianças de 0 a 6 anos (GT – 07). Disponível em: <http://www.Anped.org.br//reunioes>. Acesso em: 13 nov. 2013.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

DEMATHE, Tércia Millnitz. **A representação social sobre a infância** [Manuscrito]: um estudo com as professoras de educação infantil no município de Corupá. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2007.

DOLTO, Françoise. **Os caminhos da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Andréa Stabel M. da Silva. 1. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. Formação de professores: possibilidades e desafios do trabalho docente na contemporaneidade. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 309-329, maio/ago. 2011.

FAGUNDES, José et al. O professor em busca de sua identidade. In: Ribas, M. H. (org.). **Formação de professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: UEPG, 2004, p. 181-202.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Didática e docência: aprendendo uma profissão**. Brasília: Liber Livro, 2011.

FERRARI, Márcio. Pensar a escola, uma aventura de 2500 anos. IN: Grandes Pensadores. **Revista escola**, nº25, São Paulo: Editora Abril, julho de 2009.

FERREIRA, Sandreânio Nascimento. **Os impactos das ações do programa de Arranjo Produtivo Local (PAPL) de laticínios nos aspectos sócio-econômicos de famílias produtoras no município de Major Izidoro-Alagoas**. 2007, 75 f. Monografia (Bacharelado em Zootecnia). Universidade Estadual de Alagoas, Santana do Ipanema, 2007.

FERREIRA, Silvéria Nascimento. **A Humanização no Cenário Escolar: compreendendo as perdas para (re)construir um novo olhar**. 2011. 92 f. Monografia (Graduação em Psicologia) - Universidade Federal de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Estudos Foucaultianos, 9).

FONSECA, Claudia. **Caminhos da Adoção**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 169-188.

FORTUNA, Tânia Ramos. A dimensão humana na docência. **Rev. Pedagógica Pátio**. Rio Grande do Sul, ARTMED, Ano 11, n. 42, p. 8-11. Maio/Julho, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 2004a.

_____. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 29. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004b.

_____. 1966-1984. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia universitária**. Universidade Católica de Santos, Nº 10, set. 2009.

_____. **Pedagogia e prática docente**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GARANHANI, Marynelma Camargo. Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente. UNIVALI. Reuniões anuais da **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação** (ANPEd), do Grupo de Trabalho de Educação de crianças de 0 a 6 anos (GT – 07). 2005, n. 7. Disponível em: <http://www.Anped.org.br//reunioes>. Acesso em: 13 nov. 2013.

GAUTHIER, Clermont et. al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. Produção coletiva de textos na Educação Infantil: uma análise dos saberes docentes. UFPE. Reuniões anuais da **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação** (ANPEd), do Grupo de Trabalho de Educação de crianças de 0 a 6 anos (GT – 07). Disponível em: <http://www.Anped.org.br//reunioes>. Acesso em: 13 nov. 2013.

GOMES, Christianne Luce. (org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, Marineide de Oliveira. As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós”. Centro Universitário Fundação Santo André. Reuniões anuais da **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação** (ANPEd), do Grupo de Trabalho de Educação de crianças de 0 a 6 anos (GT – 07). 2009. Disponível em: <http://www.Anped.org.br/reunioes>. Acesso em: 13 nov. 2013.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de Civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: Fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, pp. 9-20. (Ciências Sociais da Educação).

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão**. 3. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. (Coleção Entre Nós Professores).

HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil. 1850-1940**. Tradução Eliana Lisboa. Florianópolis: Ed. Mulheres; santa cruz do sul: EDUNISC, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. Ed. 1 reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Novas Configurações do trabalho docente. IN: NETO, A. C.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Trabalho docente: desafios no cotidiano da educação básica**. 1. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN, 2013, p. 253-269. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Cidades**. 2014. Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=270440>. Acesso em 23 mar. 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação Infantil integrando pré-escolas e creches na busca da socialização da criança. IN VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (orgs.). **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Ed USP, 2001, p. 225-240.

KOHAN, W. O. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. 1. Ed., 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca da Educação – Série I – Escola; v. 3).

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 6. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KULLOK, Maísa Gomes Brandão. **As exigências de formação do professor na atualidade**. 1. Ed. Maceió, AL: edUFAL, 2000.

KUPFER, Maria Cristina Machado. O que toca à/a Psicologia Escolar. In: MACHADO, A. M.; PROENÇA, M. (orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 55-65.

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 abr. 2014.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves; NUNES, Maria Fernandes. Diretos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (orgs.). **Educação infantil: Formação e responsabilidade**. 1. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 67-88.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? [livro eletrônico]: as novas exigências educacionais e profissão docente**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção questões da nossa época, v.2). Disponível em <https://books.google.com.br/books?> Acesso em 03 out. 2015.

LIMA, Jorge M. Ávila de. O papel de professor nas sociedades contemporâneas. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 6, 1996, p. 47-72.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. (org.). **O stress do professor**. 6. Ed. Campinas: Papirus, 2008.

LORGUECIO, Rochele de Quadros; DEL PONTE, José Cláudio. Os discursos produtores da identidade docente. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p. 17-26, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n1/02.pdf>. Acesso em 19 nov. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 9. Ed. 1ª reim. São Paulo: Contexto, 2008, p. 443-481.

MAIA, Grazielle Vieira. Abordagens Sociológicas das Infâncias. In: REIS, M.; XAVIER, M. C.; SANTOS, L. (orgs.). **Crianças e infâncias: educação, conhecimento, cultura e sociedade**. São Paulo: Annablume, 2012, p. 69-77.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 21-34. (Ciências Sociais da Educação).

MARTINS FILHO, Altino José. Crianças e adultos: marcas de uma relação. In: _____. (org.). **Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola**. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 25-60.

MELO, Kátia Maria Silva de. **Formação e profissionalização docente: o discurso das competências**. Maceió: EDUFAL, 2007.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. Formação de profissionais da educação infantil: "sair da teoria e entrar na prática"? In: KRAMER, S. (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005, p. 140-155.

MONARCHA, Carlos. (org.). **Educação da infância brasileira, 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

MORAIS, Diva Correia. **Major Izidoro: A capital do leite**. Maceió/AL: jan.2006, p. 15-29.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2000.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, S. ET AL. **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 1999, p. 243-268. (Coleção Prática Pedagógica).

NASCIMENTO, Maria Evelynna Pompeu do. Os profissionais da Educação Infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação infantil e pós-LDB: rumos e desafios**. 6. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62).

NÓVOA, Antônio (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 11-30.

_____. **Os professores e sua formação**. 2. Ed. Portugal Dom Quixote, 1995.

_____. O passado e o presente dos professores. IN: _____. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999, p.13-34.

OKSALA, Johanna 1996. **Como ler Foucault**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Creches no sistema de Ensino. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação Infantil**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 133-167.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: Partilhando experiências de estágios. 10. Ed. 3. Reim. 2014. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Papirus Educação).

PASSAGGI, Maria da Conceição et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**. Santa Maria, v.39, n.1, p. 85-104. Jan./abr. 2014.

PATRÍCIO, Patrícia. **São deuses os professores?** O segredo dos professores de sucesso. Campinas, SP: Papirus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 557-569, Dec. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 19 abr. 2014.

PEREIRA, Marcos Villela et al. Influências nos Escritos sobre Formação de Professores. In: OLIVEIRA, V. F. (Org.). **Narrativas e Saberes Docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p. 67-91.

_____. Os Caminhos e Desassossegos no Tornar-se Professor (a)... In: OLIVEIRA, V. F. (Org.). **Narrativas e Saberes Docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p. 49-65.

PIGNATELLI, Frank. O que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 127-154. (Ciências Sociais da Educação).

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Docência no ensino superior: problematização. In: PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação – Vol. I).

PINTO, Maria das Graças Gonçalves. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v.32, n.1, p. 111-117, 2010.

REZENDE, Thalita Cunha de. **Auto estudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública**. Viçosa - MG, 1987, 141 f. Dissertação (mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n.1, p.85-96, jan./abr. 2010.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A escola como laboratório. In: BENCOSTTA, M. L. B. (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 237-261.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005, p. 105-126.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (org.). **Políticas públicas educacionais**. Campinas: Alínea, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SALGUEIRO, Maria Da Penha. Amor e Dedicção na formação do professor da Educação Infantil. In: BERNARDINI, C. H. (Org.). **Docência: desafios teóricos e práticos da profissão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 139-160.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche - realidade e ambigüidades**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade do século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Representação social e identidade. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. Ed. Goiânia: AB, 2000.

SANTOS, Milton. “O professor como intelectual na sociedade contemporânea”. Conferência de Abertura do **IX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, realizado em Águas de Lindóia – SP, de 4 a 8 de 1998.

SANTOS, Vanice dos; CANDELORO, Rosana J. **Trabalhos acadêmicos: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas**. Porto Alegre, RS: AGE, 2006.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Globalização, Trabalho e Docência: constatações e possibilidades. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, número especial, p. 175-190, ago. 2010, ISSN: 1676-2584.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução João Batista Kreuch. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: MARTINS FILHO, A. J. (Org.). **Criança pede respeito: ação**

educativa na creche e na pré-escola. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p.145-174.

VASQUES-MENEZES, Iône; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. A si mesmo como trabalho. In: CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006, p. 368-383.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Orgs.). **Profissão Docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 13-21. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. Ed.; 1. Reim. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VICENTINI, Paula Perin. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira; v. 4).

VIEIRA, Livia Fraga; SOUZA, Gizele de. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 119-139, 2010. Editora UFPR.

WINGREN, Gustaf. **A vocação segundo Lutero**. Tradução Martinho Lutero Hoffmann. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

WITTER, Geraldina Porto. Professor-estresse: análise de produção científica. **Psicologia escolar e educacional** [online], Campinas, v. 7, n. 1, jun. 2003, p.33-46. Disponível em:
http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572003000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 abr. 2010.

APÊNDICE A

Entrevista semi-estruturada

BLOCO I (IDENTIFICAÇÃO)

1-Nome:

Formação Profissional.

- Graduação.
- Especialização.

2- Instituição em que trabalha:

Pública:

- Campo:
- Cidade:

Tipo de vínculo:

- Efetiva.
- Contratada.

Tempo de exercício na docência.

Tempo de exercício na Educação Infantil.

Possui outro vínculo empregatício? Qual função? Onde?

Tem participado de cursos de Formação continuada? Quais? Quem os promove? Algum específico da Educação Infantil?

3-Gostaria de sugerir algum nome fictício? Qual?

BLOCO II - O ser professora/docente

1- Pense sobre sua carreira docente. Como você se tornou professora da Educação Infantil? Conte um pouco de sua trajetória na Educação Infantil.

2-Indique algumas características do ser professor na educação infantil?

3-Para você o que caracteriza uma instituição de Educação Infantil?

4- Discorra sobre as atribuições e objetivos da Educação infantil.

5- Que referências, significados você descreveria como sendo específicos

do profissional da educação infantil.

6- Que vantagens e/ou desvantagens você percebe no exercício do ser professor na educação infantil?

7- Ao seu ver, por que há mais mulheres que homens exercendo a docência na educação infantil?

8- Como você se vê como professor na educação infantil?

9- Escreva (Relacione) três palavras que lhes vem à cabeça quando você lê a expressão:

SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Justifique cada uma.

Bloco III - O saber e o fazer docente

1- Como você aprendeu e aprende o saber e o fazer docente na educação infantil?

2- Indique alguns saberes e fazeres constituidores da atividade docente na educação infantil.

3- Como você percebe a docência (seu saber e fazer) em relação aos demais níveis de ensino? Existem aspectos similares? Se, sim, indique alguns. Existem aspectos diferenciadores? Se, sim, indique alguns.

4- O que você mais gosta de fazer na sua sala com suas crianças?

5- E o que você menos gosta de fazer na sua sala com suas crianças?

6- Relate como se planeja o ensino na educação infantil em sua escola. O que pensa sobre esse procedimento? Por quê?

7- Quais as dificuldades que você enfrenta no desenvolvimento do trabalho docente na educação infantil? Como você lida com elas?

8- O que compreendes por estar com as crianças?

9- Como você percebe a questão da formação para o professor da Educação infantil?

10- Nas formações que participa (ou participou), foram debatidas

questões acerca das especificidades do saber e do fazer na educação infantil? Como se deu a discussão?

11-Escriva três palavras que lhes vem à cabeça quando você lê a expressão:

O SABER E O FAZER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Justifique cada uma.

BLOCO IV– Prática Docente

1- O que você acha que a professora faria nos casos abaixo?

-Por que você acha ou pensa que a professora iria agir assim? O que leva a pensar que a professora agiria assim?

a) Estavam as crianças do Maternal ao redor de mesas, no refeitório de uma creche, à hora do lanche. Cinco ou seis crianças (entre 2 anos e 2 anos e seis meses), agrupadas nas extremidades de uma das mesas, tendo acabado de lanchar, empilhavam suas canecas à frente e começavam a cantar “parabéns pra você..”, como que diante de um bolo de aniversário. A alegria tomava conta do grupinho, que se divertia muito com a história. Percebendo a manifestação das crianças, que cantavam felizes, batendo palmas, festejando tal qual em uma festa de aniversário, a professora se aproxima, batendo as mãos sobre o tampo da mesa e diz...

b)Magrinho, pálido... Desde o primeiro dia na Creche, lá estava ele olhando fixo para você, com um jeito superior. Ele não perdia um dia na Creche. Dia após dia ele encontra uma maneira nova de lhe provocar, gritando, tendo acessos de risos, batendo nos colegas, negando a realização das atividades e orientações propostas. Ciente,...

c) Era a semana que antecedia o dia das crianças. Para chamar a atenção das mesmas para esse dia e na intenção de homenageá-las, prepara uma aula bem lúdica, com show de teatro, utilização de fantoches, diversas brincadeiras e guloseimas. No entanto, as crianças não cessam de falar e querem mostrar o que viram no circo que chegou ao bairro. Contrariada com a situação,...