



**UNILASALLE**  
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



CIBELE BUTTIERRES LORETO

**TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: sentidos, saberes e  
trajetórias laborais de educadoras infantis.**

CANOAS, 2011

CIBELE BUTTIERRES LORETO

**TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: sentidos, saberes e trajetórias laborais de educadoras infantis**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto

CANOAS, 2011

## Dedicatória

1



Dedico esta dissertação aos meus pais, que me cuidaram, me educaram e me amaram. Na realidade, que me cuidam, me educam e me amam, ainda hoje. Dedico com a expectativa que me auxiliem a cuidar e educar os meus filhos, pois amar, já aprendi com eles como se faz de verdade.

---

<sup>1</sup> Esta imagem foi retirada da capa do convite de colação de grau, onde foi conferido o diploma de bacharel em Psicologia, pela Ulbra (Universidade Luterana do Brasil), à autora desta dissertação de Mestrado em Educação. Foi escolhida não só pelo valor simbólico que representa para mim, como marco inicial da carreira profissional que é relatada no trabalho, mas pela sugestão de que sempre podemos aprender com o outro.

## Agradecimentos

Agradeço aos meus pais, Rosa e Aimoré, meus incentivadores incondicionais, sempre presente em todos os momentos de minha vida, e como não poderia ser diferente, também nesta jornada acadêmica que percorri para obter o título de Mestre em Educação.

Aos colegas do Mestrado, pela riqueza dos debates acerca de assuntos pertinentes à Educação, área que para mim até então era nova, tanto na caminhada formativa quanto na profissional. Em especial a Mariana Charlier Ahlert, por se tornar mais que simplesmente colega em sala de aula, se tornando uma pessoa que participa ativamente da minha vida.

Às educadoras que participaram desta pesquisa, contribuindo para uma reflexão sobre a importância de entender os sentidos, saberes e trajetórias laborais para atuar em sua área de trabalho. À escola de educação infantil que foi o campo empírico do estudo, possibilitando que as estratégias metodológicas fossem desenvolvidas naquele espaço.

Ao professor Nilton Bueno Fischer, pelos primeiros direcionamentos de pesquisa. Ao professor Gilberto Kronbauer, por dar sequência a orientação iniciada pelo colega. E ao meu orientador, professor Cleber Gibbon Ratto, por quebrar o paradigma que começava a se instalar, e com entusiasmo me incentivou a concluir a proposta em 24 meses, enfrentando as adversidades que se apresentaram.

Aos professores Dirléia Fanfa Sarmiento, pela atenção em me auxiliar na escolha de minha orientação. E Evaldo Luis Pauly, pelos direcionamentos práticos destas escolhas de orientação. À Eliana Moura e Paulo Fossatti por terem composto minha banca examinadora de qualificação, contribuindo com sugestões que aprimoraram a execução desta dissertação.

"Deficiente" é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino

"Louco" é quem não procura ser feliz com o que possui

"Cego" é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores

"Surdo" é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês

"Mudo" é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia

"Paralítico" é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda

"Diabético" é quem não consegue ser doce

"Anão" é quem não sabe deixar o amor crescer

E, finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois "Miseráveis" são todos que não conseguem falar com Deus

***Deficiências (Mario Quintana, 30/07/1906 - 05/05/1994)***

## Lista de siglas

UNILASALLE – Centro Universitário Lasalle

MEC – Ministério da Educação e Cultura

CNE – Conselho Nacional de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

PPP - Projeto Político Pedagógico

IPAI-RJ - Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI - Educação Infantil

RH - Recursos Humanos

TCI - Termo de Consentimento Institucional

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SIC – Segundo Informações Colhidas

IML - Instituto Médico Legal

CEEE – Companhia Estadual de Energia Elétrica

DMAE – Departamento Municipal de Água e Esgoto

EPI – Equipamento de Proteção Interna

RG - Registro Geral

CPF - Cadastro de Pessoa Física

GF – Grupo Focal

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

GT – Grupo de Trabalho

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 PROBLEMATIZAÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>21</b>
3.1 As estratégias metodológicas.....	21
3.1.1 Notas de campo .....	22
3.1.2 Trajetórias de vida.....	24
3.1.3 Grupo focal .....	26
<b>4 CONSTRUÇÃO DE UMA HERMENÊUTICA .....</b>	<b>32</b>
4.1 TECENDO COM TRAJETÓRIAS E SENTIDOS – sobre tornar-se educadora entre o trabalho, a educação e o cuidado .....	32
4.2 TECENDO COM SABERES E TRAJETÓRIAS - sobre tornar-se educadora entre o que se sabe e o que se precisa saber .....	43
4.3 TECENDO COM SABERES E SENTIDOS - sobre tornar-se educadora entre as rotinas e a necessidade de criar .....	70
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>98</b>

## RESUMO

Este trabalho investigou como os saberes e as trajetórias de um grupo de educadoras infantis sem profissionalização formal estão implicados nos sentidos atribuídos às suas práticas profissionais. Tal investigação foi realizada a partir da análise de alguns dos sentidos e significados atribuídos ao trabalho na área da Educação Infantil, levando em conta o atravessamento de alguns fatores que, geralmente, dificultam a rotina educacional deste grupo de educadoras, em especial. Esta é uma pesquisa que inscreve-se no conjunto dos trabalhos que buscam compreender os processos de formação profissional e humana, com prioritária atenção para o exercício das práticas de cuidado. No desenvolvimento da dissertação foram utilizadas entrevistas semi estruturadas para obter o levantamento das trajetórias de vida das educadoras eleitas para participar do estudo, registros em notas de campo analisando fatos pontuais ocorridos ao longo da pesquisa, além de sessões de grupo focal complementares às entrevistas e os registros para validação dos dados obtidos. Trata-se de uma investigação eminentemente qualitativa em que as análises sofreram um tratamento hermenêutico, a partir de ferramentas teórico analíticas construídas por mim ao longo das investigações sobre o tema.

Palavras chave: educadoras infantis, sentidos, saberes, trajetórias de vida e trabalho.

## ABSTRACT

To what extent knowledge got through experience gone through by a group of infant educators still lacking formal professionalism, and the course it took, is involved within the intent ascribed to their professional practices. To discuss this has been the purpose of this essay. The research started with an analysis of some meanings and acceptations attributed to the assignment inside the area of Infant Education, taking in consideration the transverseness of some factors, which usually raise difficulties inside the specific educative routine of this group of educators. The essay is inserted into the complex whole of the brainwork that intends to apprehend the processes of human and professional formation, prioritizing the attention paid to the exercise of practices of care. To develop the theme, a lot of semi-structured interviews were applied in order to emerge some of the paths of life of the educators selected to participate in this study, recording of field activities and information, analyzes of punctual occurrences happening along the research time, as well as complementary sessions of the focalized group linked with the interviews and the registration of the gotten data. The essay is an eminently qualitative inquiry, once the analyzes were hermeneutically treated, setting out from theoretic-analytical tools, built all along the systematic examination of the theme.

Keywords: infant educators – senses – knowledge – paths of life – brainwork.

## 1 INTRODUÇÃO

A criança figurou de maneiras diferentes no contexto escolar no decorrer da história. Em um primeiro momento ela não freqüentava o grupo escolar, como na Idade Média, por exemplo, pois tinha uma rotina de trabalho semelhante a dos adultos, o que a distanciava na rotina escolar na idade devida. Além das escolas da época terem sido coordenadas pela Igreja, o que permitia o acesso somente aos clérigos.

Com o avanço dos anos, entre meados do século XVII e início do século XVIII, surge uma discreta preocupação com a educação infantil. Ou seja, se na sociedade feudal a criança tinha que produzir, render lucros junto a terra com seus familiares adultos, agora admite-se uma concepção de que ela é mais frágil, logo precisa de cuidados, ensinamentos e orientação para ser um cidadão no futuro. A pedagogia começava a se esboçar lentamente.

Com o ingresso da mulher no mercado de trabalho, em que a indústria precisa de trabalho específico na utilização das máquinas, as crianças passam a acompanhar as mães no ambiente laboral, pois o horário de atividades era bastante extenso e elas não tinham onde deixar os filhos, surge então a necessidade de abertura das creches<sup>2</sup>. Mas somente quando o público feminino começa a atuar na indústria bélica que a atenção a criança de zero a seis anos de idade é pensada com mais atenção, havendo a preocupação com as demandas afetivas, relacionais e método de ensino utilizado.

Com a regulamentação do trabalho feminino em 1932, as empresas com um número superior a trinta funcionárias ficam obrigadas a oferecerem creche aos filhos destas. Medida integrada à Constituição de 1988 no que refere-se à educação infantil, que assegura creches gratuitas para crianças de zero a seis anos, que tem mães trabalhadoras formais. Em 1965 já havia cerca de 3.320 jardins de infância distribuídos pelo Brasil, sendo 1.535 públicos e 1.785 privados.

Em 1875 surgiu o primeiro jardim de infância, situado no Rio de Janeiro Brasil, foi fundado por Menezes Vieira. Era uma instituição de iniciativa privada, que atendia

---

<sup>2</sup> **CRECHE:** Baseado na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996) a conceituação de acordo com a faixa etária da criança, denomina creche a instituição de ensino que presta atendimento aos alunos de zero a três anos de idade, enquanto a pré escola a que trabalha com as crianças de quatro a seis anos.

uma demanda exclusivamente de crianças economicamente privilegiadas, embora acreditasse que os locais de assistência à criança pequena deveriam ser direcionados também aos negros e pobres da época. Mas somente vinte e um anos depois, em 1896, que na cidade de São Paulo foi aberto o primeiro jardim de infância público. Após três anos foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI-RJ), este no Rio de Janeiro.

Datado entre as inaugurações dos jardins de infância que citamos, no ano de 1880, foi aberta oficialmente a primeira escola, em consequência do crescimento capitalista que o sucesso da lavoura cafeeira gerou no estado do Rio de Janeiro.

É importante que seja feita a diferenciação conceitual entre creche e jardim de infância. A finalidade da creche era assistir a criança que tinha os pais trabalhando fora de casa, já o jardim de infância pretendia moralizar a cultura. Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considere criança o indivíduo com até 12 anos de idade, utilizamos em nosso trabalho o que alguns autores denominam pequena infância, que compreende as crianças entre zero a seis anos. Esta fase é composta por dois subgrupos, as crianças de zero a três anos que freqüentam as turmas de berçário e maternal e as de quatro a seis anos que freqüentam as turmas de jardim de infância e pré escola.

Durante as décadas de anos 80 e 90 o Brasil avançou significativamente no que se refere à universalização do acesso ao ensino fundamental obrigatório, melhorando o fluxo de matrículas e investindo na qualidade da aprendizagem desse nível escolar. Recentemente, agregam-se a esse esforço a defesa pelo direito da criança a EI (educação infantil), o aumento da incorporação de crianças de seis anos ao sistema educacional e a expansão do ensino médio com o acréscimo de um ano. A redução da faixa etária da EI deve-se à pequena ampliação do ensino fundamental para nove anos, direito consolidado pela Emenda Constitucional Nº 53 de 19/12/2006. Neste momento, o Congresso nacional discute o Plano Nacional de Educação 2011-2020, cuja Meta 1 propõe universalizar “até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população até 3 anos”, ou seja, a creche.

A democratização do acesso e melhoria da qualidade da educação básica está correndo em um contexto marcado pela modernização econômica, o fortalecimento

dos direitos da cidadania e a disseminação das tecnologias da informação, que impactam as expectativas educacionais ampliando o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento.

Por ser uma área bastante específica do campo educacional, a EI merece uma investigação detalhada das diversas variáveis que a compõem. E por esta especificidade, torna-se importante um estudo constante, para entendermos o sentido das trajetórias das educadoras<sup>3</sup> infantis. Ou seja, conseguindo visualizar a vida que tiveram, saber como foi seu acesso à escola, como se processa o relacionamento com seus familiares e amigos, o transcorrer de sua adolescência, como se deu o ingresso no mercado de trabalho, como é sua situação conjugal, se exercem a maternidade ou não, os motivos pelos quais atuam na EI, além, de todas as variáveis emergentes do próprio contato direto com este grupo, fica viabilizada a identificação de sentidos atribuídos por elas para o desenvolvimento de sua rotina laboral.

De certo modo, um pouco da minha própria trajetória profissional justifica esse interesse pela formação das educadoras e sua realidade de trabalho. Vejamos:

No trabalho desenvolvido durante um ano no Hospital Psiquiátrico São Pedro e na Clínica Pinel (Asociación Encarnación Blaya) acompanhei o processo interdisciplinar de tratamento de doenças mentais agudas e crônicas. Nas dependências do Hospital Independência, o apoio psicológico em leito era oferecido a pacientes internados por um período maior a uma semana. No posto de saúde Mathias Velho e no Serviço Médico Educacional de Atendimento em Reabilitação (SEMEAR), ambos locais que oferecem psicoterapia individual e de grupo à comunidades carentes, a atividade principal desenvolvida era a psicoterapia. O Instituto Educacional Dom Diogo de Souza, foi o local onde pude me aproximar um pouco da rotina do desenvolvimento da Psicologia Escolar.

Embora as experiências citadas tenham contribuído para a formação integral da profissional que sou atualmente, foi na Academia de Polícia Civil de Porto Alegre

---

<sup>3</sup> **EDUCADORA:** A nomenclatura educadora ou educadora de creche é atribuída para aquelas trabalhadoras de escolas de educação infantil que desempenham suas funções diretamente no atendimento, cuidados, atenção, higienização, alimentação, entre outras atividades relacionadas à educação de crianças de zero a seis anos de idade.

(ACADEPOL), que foi reforçada a idéia de atuar diretamente com as relações de trabalho e seus desdobramentos no cotidiano laboral. Na instituição realizava a aplicação e o levantamento de testagens, tanto psicométricas quanto projetivas<sup>4</sup>, em candidatos a vagas de policial civil (durante o processo seletivo destes futuros servidores públicos), grupos com funcionários, acompanhamento funcional, entre outras atividades pertinentes ao Gabinete de Psicologia. Por acreditar que a presença de agentes estressores nas relações de trabalho, contribuem em grande parte para ocasionar doenças nos trabalhadores, motivei-me a desenvolver o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) estudando o nível de estresse de uma amostra de policiais civis de Porto Alegre.

Esse interesse intensificou-se no presente, pela atividade profissional de consultoria escolar em uma rede de escolas de educação infantil, onde fui diretora durante um ano e meio. Assim, com a idéia de contribuir com um novo olhar para o desenvolvimento laboral de profissionais que vivenciam esta realidade, optei por investigar a prática de educadoras de educação infantil, a partir do conhecimento de suas trajetórias e da identificação da maneira como desenvolvem seu trabalho.

Assim, esta pesquisa empenhou-se basicamente à identificar elementos que contribuíssem na elucidação do modo como os sentidos estão implicados nos saberes e nas trajetórias, que compõem a rotina das educadoras de uma rede de escolas privada da região metropolitana de Porto Alegre. Pois, na época em que dirigia a escola, tendo conhecimento das dificuldades concretas que estavam presentes no dia a dia escolar do local, percebi que as educadoras de uma maneira peculiar, cada uma delas por motivações pessoais e com metodologia própria, conseguiam contornar as dificuldades, “fazendo acontecer a prática educacional”.

“Se esperamos viver não apenas de momento a momento, mas sim verdadeiramente conscientes de nossa existência, nossa maior necessidade e mais difícil realização será encontrar um significado em nossas vidas. É sobejamente sabido que muitos perderam o desejo de viver, e pararam de tentar, porque tal significado lhes escapou. Uma compreensão do significado da própria vida não é subitamente adquirida numa certa idade, nem mesmo quando se alcança a maturidade cronológica. Ao contrário, a aquisição de uma compreensão segura do que

---

<sup>4</sup>**TESTAGENS PSICOLÓGICAS:** Teste psicológico é uma medida objetiva e padronizada de uma amostra de comportamento, é uma espécie de prévia dos potenciais do indivíduo que está sendo analisado. As testagens psicométricas podem se apresentar em formato de escalas ou testes, devendo representar a adequação da representação entre o vivido e o teórico, geralmente são expressas em forma de numeral. As testagens projetivas, por sua vez, são carregadas de dados subjetivos na apuração de seus resultados.

o significado da própria vida pode ou deveria ser é o que constitui a maturidade psicológica.” (BETTELHEIM, 2008, p. 09).

As pesquisas que importam-se com as trajetórias de vida dos sujeitos investigados tem relevância atualmente, na medida em que se interessam pela intimidade do sujeito e não enfatizam somente dados quantitativos, oportunizam o desenvolvimento de um estudo detalhado do tema que o pesquisador se propôs estudar. A pesquisa qualitativa, com a utilização metodológica do registro de trajetórias de vida, desde a década de 1990 tem obtido resultados proveitosos na investigação científica da atuação docente no Brasil. A pesquisa qualitativa, com a utilização metodológica do registro de trajetórias de vida, desde a década de 1990 tem obtido resultados proveitosos na investigação científica da atuação docente no Brasil, embora a história das pesquisas narrativas sobre a formação remontem às décadas de 70 e 80 com o advento da idéia de educação permanente. (Ratto, 2008)

Nóvoa (2004), referindo-se à pesquisa com histórias de vida, diz que

“Esta inicia-se na transição dos anos 60 para os anos 70, referindo o sucesso que então conheceu o conceito de Educação Permanente. Ele era portador de uma crítica ao 'modelo escolar', deslocando a formação de uma idade específica (a infância) para todas as idades da vida e de um lugar concreto (a escola) para um conjunto de espaços sociais e culturais. (...) No conjunto das 'saídas' que esta reflexão foi tendo, vale a pena assinalar o aparecimento das 'histórias de vida' e o seu desenvolvimento nos espaços de formação de adultos. A equipa de Pierre Dominicé, na Universidade de Genebra, de que Marie-Christine Josso fez parte, foi um dos pólos principais deste movimento nos países francófonos. Por uma via distinta, com origem em John Dewey e nas leituras que dele fez Donald Schön, também nos Estados Unidos da América se equacionavam as questões da experiência e da reflexão. Um pouco mais tarde, Mathias Finger e eu próprio, que tínhamos sido alunos de Pierre Dominicé no início dos anos 80, publicávamos em Portugal uma colectânea de textos, O método (auto)biográfico e a formação, que reunia muitos dos autores de referência dos dois lados do Atlântico.” (Nóvoa, 2004, p 13)

O levantamento das trajetórias de vida é considerado um delimitador da forma de fazer pesquisa, pois possibilita a reconstrução da história vivida pelo sujeito na medida em que ele relata sua trajetória de vida, necessitando lembrar-se de fatos, da maneira como eles ocorreram, quem eram as demais pessoas que estavam envolvidas, e sendo estimulado a pensar nos significados das ocorrências, assim começam a ser dados nomes, formas, significados.

“[...] A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Eis-nos

de face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam com a maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.” (NÓVOA, 2000, p. 17).

A dimensão das autobiografias está diretamente associada ao que representam as histórias que nos relatam, assim como as que relatamos para os outros. O sentido de quem somos, na verdade, tem muito a ver com a compreensão que temos dos eventos, como nos coloca Larrosa (2004). Por isto, a escolha pela utilização de estratégias metodológicas onde as educadoras pudessem falar de si, da maneira como se percebem no mundo, foi maneira encontrada de ser fiel às histórias individuais delas.

Vale destacar que nesta dissertação interessam, sobretudo, os autores que pensam a questão das trajetórias de vida e formação, em detrimento das referências típicas da educação infantil, já que o tema central do trabalho diz respeito aos sentidos, saberes e trajetórias envolvidos no trabalho das educadoras. Assim, no referencial teórico utilizamos materiais de autores como Josso, Tardif, Geertz, Barbosa, Bassedas, Nóvoa e Bettelheim.

A dissertação foi estruturada com introdução, metodologia, o capítulo onde são analisados temas correlatos aos sentidos, saberes e trajetórias das participantes e conclusão. Na introdução foi apresentado um breve histórico da EI, a descrição de minha trajetória profissional, que motivou o desenvolvimento deste estudo, a citação das ferramentas metodológicas e de algumas referências bibliográficas utilizadas. No capítulo seguinte foi exposta a metodologia empregada, ou seja, o uso das notas de campo que compuseram o diário de campo, o levantamento dos perfis das educadoras participantes, a partir das entrevistas semi estruturadas e a realização de grupos focais, para validação do que foi levantado na coleta de dados.

Nos três sub capítulos que compõem o bloco de análise do trabalho, que foi conceituado de Construção de uma hermenêutica, são investigados respectivamente, os sentidos, os saberes e as trajetórias das educadoras, discutindo o material recolhido com a bibliografia, para elucidar os sentidos atribuídos por elas às suas trajetórias. O sub capítulo que tratou dos sentidos foi apoiado teoricamente por conceitos de Clifford Geertz, o dos saberes por idéias retiradas dos estudos de

Maurice Tardif e o das trajetórias pelas contribuições de Marie-Christine Josso. O trabalho é concluído, com o apontamento de algumas questões que ressaltaram-se como relevantes, e por isto merecem a atenção de futuras pesquisas na área educacional.

Uma importante referência de consulta aos estudos já desenvolvidos na área consistiu num inventário de parte da produção recente do GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), onde percebi a carência de trabalhos que tratem especificamente de sentidos associados aos saberes e as trajetórias de educadores de EI. Porém, existem produções publicadas com alguma ligação entre saberes e trajetórias, são elas:

- O pedagógico na EI: uma releitura – Maria Isabel Edelweiss Bujes – 1998
- Construindo o perfil dos profissionais de EI da rede pública de Niterói - Vera Vasconcellos e Angela Fernandes – 1998
- A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos- Daniela Guimarães – 1999
- O espaço e o cotidiano: relação dialética marcando a prática pedagógica – Gerusa Barbosa Ramos – 2000 (pôster)
- A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido – Rosa Batista – 2001
- A rotina nas pedagogias da EI: dos binarismos à complexidade – Maria Carmem Barbosa - 2001

Meu intuito não é o de revisar exaustivamente a produção da área, ou realizar um demorado estado da arte relativo ao tema. A revisão de algumas produções relativas ao tema buscou apenas ambientar esta dissertação no conjunto dos principais fóruns onde se discutem temas correlatos no país. Por isso foram privilegiados o GT 07 da ANPED. Constata-se que apesar de existirem trabalhos próximos do tema central deste estudo, a forma como pretendo tratar a relação entre sentidos, saberes e trajetórias nesta dissertação tem algo de particular, já que o tratamento dado à Educação Infantil não se dá diretamente por meio do tema da educação das crianças e suas variáveis metodológicas ou teóricas e sim pelo modo

como os sentidos atribuídos ao próprio trabalho de educadoras de crianças estão interferidos pelos saberes e trajetórias de um grupo específico.

Como é de se esperar de um trabalho de dissertação, especialmente quando estamos ocupados com a análise qualitativa de um “caso” específico, este trabalho não busca fazer generalizações ou revelar grandes verdades sobre o tema. Procurei dedicar-me a uma modesta contribuição ao grande campo dos estudos sobre trabalho e a vida de educadoras de crianças, ao mesmo tempo que essa dissertação revela discretamente meu próprio percurso de psicóloga “analista de recursos humanos” à psicóloga “pesquisadora em Educação”, como discutimos largamente na qualificação deste trabalho.

## 2 PROBLEMATIZAÇÃO

A escola exerce uma função social na medida em que dá suporte à família na formação de seus filhos, que de várias formas exercitam sua cidadania no espaço educacional, visto que algumas crianças passam até doze horas na escola. Assim, torna-se fundamental que as vivências cotidianas sejam aproveitadas pelas educadoras, especialmente as que atuam da área de EI, para a realização de freqüente reflexão de temas básicos para a formação destes cidadãos.

Trabalhar com crianças ou com uma atividade ligada ao universo infantil nos remete à necessidade de atualização constante, que por vezes podemos não fazê-la pela rapidez do cotidiano e as demandas profissionais. O contato com este segmento e o debate sobre questões na área da EI, seja através da gestão seja engajada em projetos como consultoria, por exemplo, nos possibilita observar aspectos no transcorrer do dia a dia que nos levam a um conhecimento rico, pois as crianças desta faixa etária nos estimulam a exercitar a nossa tarefa permanente de aprender. Aprender com as experiências positivas, com as decepções, com as alegrias, com as trocas com o outro, enfim, estar aberto e disposto a transformar tudo que vivemos em experiência produtiva ao nosso estar no mundo.

O aumento de pesquisas quantitativa e qualitativa que têm surgido em espaços destinados a debates científicos, como seminários, congressos, jornadas e simpósios, enfatizando a relevância de temáticas da área educacional, nos remete a percepção da importância de estudarmos o professor enquanto sujeito. E com a análise do professor como pessoa, a prática pedagógica exercida no espaço da sala de aula, conseqüentemente, ganha destaque, uma vez que o ator social deste processo é o docente ali atuante.

Ao observar de forma mais minuciosa o trabalho desenvolvido pelas educadoras da Escola de Educação Infantil Primeiros Passos, que em sua maioria não possuem a formação exigida em lei para o exercício de sua prática laboral, percebi que elas atendem os alunos de forma, relativamente, adequada à prestação de serviço que é exposta pela escola aos pais no ato da matrícula. Na época em gerenciava a escola, tendo conhecimento das dificuldades concretas que estavam presentes no dia a dia, pude perceber que as trabalhadoras de uma maneira peculiar, cada uma delas por

motivações pessoais e com metodologia própria, “faziam acontecer”. Este fato foi o que estimulou o meu interesse de estudar o tema.

Assim, a partir da investigação da temática do trabalho, estudado pela análise das descrições dos sentidos que são atribuídos às práticas laborais deste grupo de educadoras de EI, foi possível entender como os saberes e as trajetórias delas estão implicados às suas rotinas diárias.

Quando foi delimitado o tema desta investigação, a proposta objetiva foi realizar um estudo dos sentidos atribuídos por estas educadoras as suas práticas dentro de uma escola de educação infantil. Outros objetivos, correlatos, foram traçar as trajetórias laborais delas e descrever seus perfis profissionais, o que segundo elas, não tinham detido-se a examinar anteriormente ao estudo.

Uma questão fundamental orientou o trabalho de investigação:

*COMO OS SABERES E TRAJETÓRIAS DE UM GRUPO DE EDUCADORAS INFANTIS SEM PROFISSIONALIZAÇÃO FORMAL ESTÃO IMPLICADOS NOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS SUAS PRÁTICAS?*

## 3 METODOLOGIA

### 3.1 As estratégias metodológicas

Conforme o acordado com a direção da escola, para preservar a identidade da instituição, optou-se pela adoção do nome Escola de Educação Infantil Primeiros Passos, assim como o nome da filial utilizada como campo empírico, que foi chamada de unidade Norte. Os nomes das educadoras que compuseram o grupo investigado foram escolhidos da mesma forma, nomeando-as de Rosa, Tânia, Liege e Olga, e dos proprietários da escola de João e Teresa.

As educadoras entrevistadas e o administrador geral da instituição assinaram termos de consentimento para participarem da pesquisa, chamados termo de consentimento livre e esclarecido e termo de consentimento institucional, onde declararam estarem de acordo com a utilização dos dados levantados para fins de estudos científicos, desde que resguardadas suas identidades. Os documentos permanecem sob minha guarda, junto ao material coletado durante a investigação.

Como estratégias metodológicas foram utilizadas além dos registros em notas de campo, que apresentaram como o grupo expressa-se espontaneamente através de anotações de acontecimentos pontuais, que julguei relevantes para o estudo, entrevistas semi estruturadas, que descreveram as trajetórias de vida e trabalho percorridas pelas educadoras. Nesta segunda etapa da investigação foi utilizado como base um roteiro com questões direcionadas (anexo a), porém os relatos mostraram-se ricos na medida em que as questões primeiramente propostas foram flexibilizadas, oportunizando assim que trouxessem os conteúdos que elas julgaram relevantes serem relatados.

A terceira estratégia foi a realização de grupos focais com a educadoras, onde foi oportunizado que elas expusessem suas idéias a respeito dos temas propostos para o debate. Com isto foi possível validar os dados que haviam sido levantados anteriormente, no momento do registro das notas de campo e das entrevistas semi estruturadas para descrição das trajetórias de vida.

### **3.1.1 NOTAS DE CAMPO**

Para o registro das notas de campo foi estabelecido o período de um semestre, porém, com a riqueza de dados que apresentaram-se no decorrer da observação, ampliamos para um intervalo de um ano. Sendo assim, as anotações foram registradas de outubro de 2009 a outubro de 2010. O roteiro destas notas adotou a seqüência de atividades desenvolvidas na rotina diária da escola, conforme os procedimentos ocorreram no dia.

Não foram descritos todos os procedimentos realizados diariamente, visto que há uma quantidade elevada de acontecimentos no ambiente escolar das 07 horas às 19 horas, porém, nem todos com relevância para o que pretendia-se estudar. Assim, o registro foi realizado de acordo com eventos pontuais e com foco no que se pretendia investigar.

A nomenclatura nota de campo é usada para definir as anotações que o pesquisador efetua quando vai ao campo para observar o que tem a pretensão de estudar, elas são largamente utilizadas em pesquisas qualitativas. Para que sejam bem aproveitadas, é fundamental que o investigador tenha um conhecimento detalhado do tema, do(s) objetivo(s) e do problema de pesquisa para que não faça observações aleatórias, não aproveitando de forma produtiva o tempo, a oportunidade de observação, os indivíduos observados, o campo empírico e as demais variáveis envolvidas no processo. De posse destes dados torna-se possível planejar o que é interessante registrar durante a observação, pois as anotações serão direcionadas ao ponto investigativo em questão.

A maneira como as informações são descritas e armazenadas, é algo particular, que depende do estilo do pesquisador, não havendo uma regra fixa que norteie esta variável metodológica. Há pesquisadores, por exemplo, que realizam sua observação em locais onde precisam ser discretos, neste caso então, utilizará um pequeno bloco ou um papel avulso, para não dispersar os indivíduos observados. Há outros que usam uma pasta, ou arquivo, onde fica reunido todo o material, de forma cumulativa, pois é mais prático para possíveis consultas à informações recolhidas anteriormente. Nesta pesquisa os registros foram organizados em um arquivo, pois ocorriam fatos repetidos no funcionamento da escola, e o arquivamento favoreceu o manuseio do que já havia sido registrado

anteriormente, evitando repetições. Além de haver a possibilidade de exposição da minha parte, pois as educadoras e demais funcionários estavam acostumados a me verem circulando pelas dependências da instituição.

A disposição dos registros é um elemento importante quando são utilizadas notas de campo em um trabalho de cunho qualitativo, pois são diversos dados dirigindo-se na mesma direção, ou seja, as citações diretas dos indivíduos pesquisados, com dados exatamente como são expressos, os pareceres pessoais do observador, as descrições mais objetivas no que refere-se ao ambiente e às situações.

O detalhamento é outro elemento que deve ser utilizado a favor da pesquisa, pois, a descrição dos acontecimentos quanto mais especificada for, com riqueza de minúcias, dados, pontos e detalhes, mais chances terá o pesquisador de compreender a situação como um todo. Para tanto é útil que sejam registrados a data, o horário, o local, a duração, a(s) pessoa(s) envolvida(s), o(s) assunto(s) em pauta, o(s) comportamento(s) presente(s), a sequência dos acontecimentos no decorrer da observação.

O mesmo aplica-se para a descrição do cenário, que quanto mais próxima estiver da realidade melhor será para analisar o material que foi observado, assim, a descrição das citações exatas dos sujeitos, com suas palavras e expressões é útil no levantamento e interpretação dos conteúdos recolhidos em campo, sejam os que explícitos ou os implícitos.

Pelo fato dos dados qualitativos serem repletos de conteúdos descritivos, onde alguns são subjetivos, diferentemente dos dados quantitativos que têm outra metodologia aplicada, seja na fase de coleta de dados e levantamento seja na fase de análise final de dados, o ideal é que as anotações sejam feitas próximas à observação. No entanto isto irá depender da função do observador e de suas relações com o grupo observado. Se o observador estiver em uma posição que é inviável ou o grupo não tem ciência da observação, por exemplo, então as anotações devem ser realizadas em seguida, assim a possibilidade de lembrar a maior parte dos detalhes que estiveram presentes, de forma fiel, será maior.

Alguns autores orientam a registrar as notas de campo descritas em duas etapas. Na etapa descritiva serão explicitados os aspectos objetivos, como o local onde está sendo feita a observação, a descrição dos indivíduos envolvidos, incluindo suas roupas, aspectos físicos marcantes, o modo de falar, se utilizam gírias ou não, se falam corretamente, como se comportam, se de maneira impulsiva ou mais retraída. Na etapa reflexiva serão expostas as impressões mais pessoais do pesquisador, como possíveis dúvidas, incertezas ou decepções que ocorram no processo, bem como os sentimentos que nele foram suscitados, suas reações à determinados acontecimentos. Lüdke (1999) acrescenta que por representar um instrumento valioso de coleta de dados, e sendo o observador parte integrante do processo, devem ser incluídos em seus registros as suas próprias reações.

### **3.1.2 TRAJETÓRIAS DE VIDA**

Os registros das trajetórias de vida do grupo estudado ocorreram nos meses de outubro e novembro de 2010. Com a realização de entrevistas individuais, baseadas em um questionário semi estruturado, foi possível identificar alguns aspectos que já tinham sido verificados durante o registro das notas de campo, porém, nesta etapa da investigação foram detalhados, a partir da flexibilização das questões propostas inicialmente, abrindo espaço para trazerem outras variáveis nas entrevistas, que do ponto de vista do pesquisador não pareciam relevantes, até aquele momento.

Sendo a Educação uma novidade em minhas áreas de estudo, até então, percebi a importância de estudar o professor enquanto sujeito. Realizei esta observação a partir do aumento de pesquisas quantitativa e qualitativa que surgiram em publicações, enfatizando a importância de temas da área educacional como a formação mínima necessária para o exercício da função, a necessidade de aprimoramento contínuo e a valorização salarial. E juntamente com a análise da pessoa do professor, a prática pedagógica executada em sala de aula ganha destaque, levantando para o debate, questões como melhorias das condições de trabalho, políticas de valorização e progressão de carreira.

Assim, esta estratégia metodológica é considerada um delimitador entre uma forma de fazer pesquisa e outra, logo, a opção por este tipo de investigação pressupõe a intenção de valorizar a subjetividade docente. Pois é processada uma

reconstrução da história vivida pelo sujeito na medida em que relata sua trajetória de vida, porque é necessário de lembrar-se dos fatos, da maneira como eles ocorreram, é estimulado o pensar dos significados de tais ocorrências, então começam a ser atribuídos nomes, formas, significados, sentidos e feitas ressignificações do percurso percorrido até ali. Nisso reside um aspecto formativo da própria investigação.

Por ser considerado um campo influenciado por várias disciplinas, entre elas a antropologia, a psicologia, a psicanálise e a sociologia, surge a possibilidade da trajetória de vida, como metodologia, receber contribuições teóricas, especificamente na análise da informação recolhida no campo empírico. Podemos verificar isto através dos estudos que debatem os resultados apoiando-se nas teorias do sujeito.

Na concepção de Cavaco (1999) a trajetória laboral de uma pessoa está necessariamente interligada ao caminho pessoal por ela traçado, com isso a construção da sua identidade profissional estará alinhada com sua identidade pessoal, importando os contextos de interação dela com outros profissionais bem como com seus pares de socialização. Já Goodson (2000, p 71) atribui relevância às teorias pessoais implícitas ao afirmar: “[...] as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chaves da pessoa que somos, do nosso sentido do eu.”

Sendo o professor constituído pelas relações estabelecidas entre o meio social em que vive e sua história pessoal “[...] o desenvolvimento do homem é um desenvolvimento histórico que é constituído por uma relação dialética entre a natureza e a cultura.” (Junges, 2005, p.46). Para chegar nesta concepção, é preciso compreender o que constitui a identidade laboral deste indivíduo que atua no cotidiano escolar, analisando as referências fundamentais para compreensão, como seus saberes, ideologias, expectativas em relação ao futuro, o capital cultural absorvido ao longo de sua carreira, as experiências de origem exclusivamente pessoal.

Mas esta não é uma tarefa fácil, como pode parecer à primeira vista, pois toda prática social pressupõe uma análise complexa de diversas variáveis, além de não

estar inserida em um modelo pronto. Ou seja, o trabalho docente é regido pelo habitus do professor, que forma-se, elabora-se e reelabora-se de acordo com sua atuação pessoal e profissional. Logo, mudanças objetivas poderão ocasionar mudanças estruturais do habitus<sup>5</sup> profissional, gerando efeitos no que refere-se à prática pedagógica.

Assim, se o habitus possui a capacidade de regular as ações práticas dos sujeitos durante suas experiências cotidianas, podemos afirmar, a partir dos estudos de Silva (2002, 2003, 2004, 2005, 2006), que o professor atuará de acordo com as representações interiorizadas em sua trajetória, as quais cruzadas com as representações do trabalho constituirão o habitus professoral, que é a maneira do sujeito de ser professor.

Nesse sentido, diferentes momentos pessoais permearão a construção da identidade profissional dos professores e a consolidação de seu saber fazer uma vez que,

[...] o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente.” (Garcia, 1999, p.118).

### **3.1.3 GRUPO FOCAL**

A realização dos grupos focais ocorreu no mês de dezembro de 2010, nas dependências da Unidade Norte da escola, conforme acordado com a direção da instituição no início da investigação.

Foi utilizada uma sala de aula ampla, com claridade do sol vinda através da janela, onde foram colocadas cadeiras dispostas em forma de círculo, para possibilitar a interação entre as participantes. No primeiro encontro compareceram cinco educadoras, no segundo compareceram quatro. Para o registro dos acontecimentos, incluindo discussões sobre os temas propostos, respostas aos

---

<sup>5</sup> **HABITUS:** Pierre Bourdier optou pela definição [constitutivismo](#) estruturalista, ou também conceituado como [estruturalismo](#) construtivista, este por sua vez, admite a existência no mundo social estruturas objetivas que podem forçar a ação e a representação dos [indivíduos](#), que são denominados agentes. No entanto, tais estruturas são construídas socialmente assim como os esquemas de ação e pensamento, chamados pelo autor de [habitus](#).

estímulos, réplicas e demais reações presentes nos grupos, foi utilizado uma auxiliar, assim a moderadora se concentrou à conduzir o grupo.

A idéia central dos GF (grupos focais) baseia-se no desenvolvimento de entrevistas grupais, porém com alguns delineamentos próprios. Uma característica que marca a diferença do GF é a função do entrevistador, que nesta técnica chama-se moderador e desempenha uma ação de flexibilizar o processo de discussão a partir dos processos psicossociais oriundos do debate de um tema específico. Assim, o conteúdo de análise do GF é o próprio grupo.

É importante que o moderador esclareça aos participantes as normas a serem seguidas durante a realização do grupo, tais esclarecimentos são eficazes se expostos nos momentos iniciais para que todos percebam, que embora o moderador seja alguém que facilitará o processo de comunicação entre eles, é ele quem detém o conhecimento das regras da atividade em questão, possuindo a autonomia de liderá-lo.

Também devem ser informados antes de iniciar o encontro, sobre a presença do observador, que dará apoio ao moderador anotando fatos pontuais que são verbalizados, expressões não verbais, como os contatos através de gestos, olhares, mímicas e demais acontecimentos que por estar coordenando o grupo o moderador não toma conhecimento diretamente, ou não consegue anotar.

Para que os participantes do GF<sup>6</sup> sintam-se seguros em posicionarem-se sobre determinados assuntos perante os demais, mas principalmente por questões éticas, o pesquisador deve fazer uma introdução minuciosa do formato da estratégia utilizada, assegurando o sigilo de suas identidades, explicando que suas posições serão expostas a um público desconhecido por eles somente para fins de pesquisa científica.

---

<sup>6</sup> **GRUPO FOCAL:** O grupo focal consiste em uma discussão informal para recolher dados mais aprofundados, de cunho qualitativo, acerca de desempenho ou satisfação de atividades executadas, formato de prestação de serviços, novos produtos, entre outras questões. É uma técnica breve, com baixo custo para avaliação, onde o objetivo é revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos em debate. Os participantes dos grupo possuem alguma característica em comum, seja a classe social, o segmento de atuação profissional, a faixa etária, a raça, a crença, o nível econômico, a escolaridade, entre outras.

Outra característica que marca a diferença do GF de outras técnicas grupais é o tipo de abordagem empregada, que por estar ligada ao assunto estudado, sendo discutida no grupo em várias dimensões inseridas em um processo de interação, visa elucidar representações sociais de determinados grupos.

Seja um grupo pré existente seja um grupo que foi montado para a aplicação da técnica, o propósito da utilização será a obtenção de informações a respeito de determinado tema estudado, a partir da discussão dos participantes mediada pelo moderador e registrada pelo observador. A utilização dos GF pode estar à serviço de fatores, como a reunião de dados para tomada de decisões, a promoção da auto reflexão, o delineamento de pesquisas futuras, mas no caso de nosso estudo foi utilizado para validação e aprofundamento dos dados anteriormente recolhidos através dos registros das notas de campo e realização das entrevistas com questionário semi estruturado.

Em nossa pesquisa foi utilizada a abordagem do grupo exploratório, pois os grupos tiveram a finalidade de produzir conteúdos, identificar expectativas através da geração de hipóteses e descobrir usos para um produto específico. Veiga & Gondim (2001), ressaltam que sua ênfase está nos elementos de intersecção de um grupo alvo, assim, para sua constituição devem ser selecionadas pessoas que tenham ideologias diversas relacionadas ao tema em questão, porém preservando uma característica homogênea, que em nosso estudo é representada pelo fato delas possuírem a mesma função laboral.

### 3.2 DELIMITAÇÃO DO CAMPO

A escola, que constituiu o campo empírico da pesquisa, foi fundada há doze anos pela associação que é, ainda hoje, sua mantenedora. Esta é uma entidade de direito privado, de caráter civil, sócio educativo, cultural e poliesportivo, sem fins lucrativos, constituída por tempo indeterminado. Que tem como foro jurídico um município da região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul e sede na mesma cidade.

Embora a rede de escolas seja privada, possui um perfil de instituição educacional pública, pois 95% de sua clientela é oriunda de convênios com a

prefeitura local, onde as crianças pleiteiam bolsas de estudo integral, mediante a comprovação de sua renda familiar.

A escola quando iniciou suas atividades possuía uma unidade onde havia aproximadamente 28 alunos, distribuídos em duas turmas. Atualmente somam três unidades, totalizando 280 alunos e 65 funcionários.

A Unidade Norte, onde fui diretora, foi o local escolhido para a realização dos registros em notas de campo, grupos focais e entrevistas de levantamento de trajetória de vida, pois há um vínculo mais estreito com as educadoras, inclusive, a opção pelas profissionais foi motivada por este mesmo fator. O espaço físico da unidade é constituído por dois terrenos dispostos lado a lado na rua, onde um é a praça para recreação, estacionamento de carros dos funcionários e pais de alunos, lavanderia e depósito de materiais diversos, o outro terreno é ocupado por duas casas, onde localizam-se as salas de aula e administração da instituição.

No terreno onde há a praça de recreação, tem uma casinha de bonecas (de madeira), um gira gira, um escorregador, duas gangorras e dois balanços. O espaço destinado ao estacionamento não possui uma divisão bem definida com a parte onde ficam os brinquedos utilizados pelos alunos no momento da recreação livre na rua, apenas um muro baixo onde as crianças transitam com facilidade na extensão do terreno.

No outro terreno, na casa da frente localiza-se a administração da rede de escolas (disposta em quatro salas), a recepção desta unidade, a cozinha, o refeitório, três banheiros e três salas de aula. Na casa dos fundos tem seis salas de aula, dispostas três no piso inferior (uma delas com banheiro próprio) e três no superior (uma delas com banheiro próprio), os andares são interligados por uma escadaria na parte externa da construção.

O quadro funcional desta unidade é composto por uma diretora, uma secretária, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha, uma auxiliar de serviços gerais, um vigia (no turno da noite), um jardineiro (que circula nas três unidades) e quatorze educadoras. Estas subdivididas em duas auxiliares de berçário<sup>7</sup>, seis assistentes de

---

<sup>7</sup> **BERÇARIO:** Turma de alunos com faixa etária entre 6 meses e 1 ano e 11 meses.

maternal<sup>8</sup>, quatro assistentes de jardim de infância<sup>9</sup> e duas professoras de pré escola<sup>10</sup>. Destas quatorze profissionais que atuam diretamente com os alunos, nenhuma possui a formação integral exigida em lei para atuar na EI. Três delas cursam Pedagogia (Educação Infantil e Séries Iniciais), duas cursaram Magistério, quatro possuem Ensino Médio (das quais, duas estão cursando) e cinco possuem o Ensino Fundamental (duas com status incompleto).

Atualmente a Unidade possui 128 alunos matriculados. Estes estão divididos em uma turma de berçário, uma de pré maternal, uma de maternal I, uma de maternal II, duas de jardim de infância e duas de pré escola.

Na instituição, uma das minhas atividades era elaborar relatórios, pareceres e documentos técnicos para envio à Prefeitura, isto porque a escola possui convênio com a entidade e sistema de venda de vagas. Assim, a metodologia a ser cumprida é que seja prestado conta da frequência dos alunos, uma vez que entre as cláusulas contratuais de recebimento de bolsa de estudos esta a situação de faltas e frequências.

Orientava e assessorava tecnicamente os profissionais que compunham a equipe de trabalho da escola, que embora sendo um compromisso inerente ao cargo de gestor, era feito com bastante dificuldade, pois o grupo possui um alto índice de profissionais sem escolarização exigida em lei, nível elevado de desmotivação pela não valorização do trabalho desempenhado, salários fora da tabela da categoria, entre outras questões.

Juntamente com o administrador geral da rede de escolas, outra atividade que tinha era a de supervisionar o cumprimento das normas e diretrizes estabelecidas para as unidades de ensino.

Também negociava parcerias junto a entidades públicas e privadas, a fim de arrecadar fundos, estes destinados a compra de materiais escolares para uso o diário em trabalhos, incrementar a compra de alimentos, produtos de higiene para as crianças e limpeza em geral. Estas verbas também eram utilizadas para organização

---

<sup>8</sup> **MATERNAL:** Turma de alunos com faixa etária entre 2 anos de idade e 3 anos e 11 meses.

<sup>9</sup> **JARDIM DE INFÂNCIA:** Turma de alunos com faixa etária entre 4 anos de idade e 4 anos e 11 meses.

<sup>10</sup> **PRÉ ESCOLA:** Turma de alunos com faixa etária entre 5 anos de idade e 5 anos e 11 meses.

de eventos, como por exemplo nas datas comemorativas, de dia das mães, da criança, páscoa, natal, entre outras.

Elaborava, desenvolvia e executava projetos na área educacional, visando o aprimoramento da qualidade do serviço prestado à comunidade escolar. Tais projetos eram, em sua maioria, voltados a qualificação da equipe de trabalho, uma vez que o grupo não tinha acesso a formação, a instrução de outra forma que não a informal.

Além de ser responsável pela administração da unidade, onde identificava problemas e propunha soluções, supervisionava estoque de materiais de consumo, como alimentos, produtos de limpeza, providenciava a manutenção das instalações e reparos, de forma preventiva ou emergencial. E por fim, representava a escola perante o Sistema Educacional de Ensino, participando de reuniões junto à Secretaria Municipal de Educação local a fim de debater as questões inerentes à área, além de eventos beneficentes ou privados.

## 4 CONSTRUÇÃO DE UMA HERMENÊUTICA

### 4.1 TECENDO COM TRAJETÓRIAS E SENTIDOS – sobre tornar-se educadora entre o trabalho, a educação e o cuidado

Neste bloco de análise, os dois sentidos foram utilizados como base bibliográfica as colocações do autor Clifford Geertz. Graduado e titulado como phd em antropologia, foi professor de Ciências Sociais do Institute for Advanced Study em Princeton, New Jersey, contribuindo não somente para sua área, mas também para disciplinas como a psicologia, a história e a teoria literária. Anterior a decisão de atuar como antropólogo, o autor graduou-se em filosofia e inglês. Foi ele quem desenvolveu a antropologia interpretativa, que numa dialética com a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer e Paul Ricoeur, reforçando a antropologia pós moderna.

Como foi colocado no texto *A Mitologia de um Antropólogo*, em 2001, que apresentou a entrevista de Victor Aiello Tsu com Clifford Geertz, à Revista de Estudos da Religião, sendo veiculada na Folha de São Paulo em fevereiro do mesmo ano, a antropologia hermenêutica possui a intenção de um estudo que pretende entender,

"[...] quem as pessoas de determinada formação cultural acham que são, o que elas fazem e porque razões elas crêem que fazem o que fazem". Uma das metáforas preferidas para definir o que faz a antropologia interpretativa é a da leitura das sociedades como textos ou como análogas a textos. A interpretação se dá em todos os momentos do estudo, da leitura do "texto" cheio de significados que é a sociedade à escritura do texto/ensaio do antropólogo, interpretado por sua vez por aqueles que não passaram pelas experiências do autor do texto escrito. (*A Mitologia de um Antropólogo*, 2001).

A creche e a pré-escola diferenciam-se da escola quanto às funções que assumem, isto é, em termos de organização do sistema educacional e da legislação própria, apresentam contornos bem definidos. Pois enquanto a escola coloca-se como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil basicamente tem o objetivo de complementaridade à educação da família.

Convencionalmente a escola tem como sujeito o aluno e como objetivo principal o ensino nas diferentes áreas, sendo isso realizado através da aula que é

ministrada em sala de aula pelos professores aos seus alunos; já a creche e a pré escola têm como meta favorecer as relações educativas desenvolvidas em um espaço de convívio coletivo e têm como sujeito a criança de zero a seis anos de idade. Este diferencial das instituições educativas, baseado na função social que lhes é atribuída, não estabelece, necessariamente, uma diferenciação hierárquica ou qualitativa, porém é útil para que registre-se uma distinção envolvida na atribuição de sentidos à EI, geralmente associada às atividades de socialização e cuidado, em detrimento das atividades de ensino.

O trecho a seguir, que compõe uma nota do diário de campo da pesquisa, apresenta a conversa de uma educadora com a mãe de um aluno, no momento em que a educadora foi entregar o menino no horário da saída. A mãe questiona como as educadoras têm paciência para atender várias crianças ao mesmo tempo, pois diz que observa que os alunos fazem barulho e nem sempre lhes obedecem. A educadora, que mantém um bom vínculo com a maioria dos pais e responsáveis de alunos de sua turma, sem perceber que eu estava chegando ao local, responde ao questionamento da mãe:

“Ah, a senhora sabe que isto é meio automático. Quando tô em contato com as crianças aqui na escola me sinto bem, é como se elas recarregassem minhas baterias, me dessem energia [...] às vezes eu não tô muito legal sabe, por algum problema em casa, com meus filhos ou com meu marido, mas já percebi que depois que chego aqui, não pra receber as cobranças de sempre, mas quando começo a trabalhar com elas, passa uma meia hora e já me sinto diferente [...] parece uma coisa mágica, não sei explicar como é que isto acontece comigo em relação às crianças, até porque com os meus em casa, cansei que dar uns gritos, botar de castigo e quando não resolvia dava era uns tapas mesmo. Não entendo, como estes daqui não sendo meus tenho tanta paciência.[...] Sinto que quando tô com eles fico alegre, com vida.” (SIC) (Nota 4 do Diário de campo, julho de 2009).

É curioso observar que a educadora, nomeada aqui como Rosa, narra o trabalho como uma experiência revigorante, apesar de reconhecer a proximidade com o “peso” das atividades domésticas junto aos filhos. Mesmo reconhecendo as “cobranças de sempre”, relativas ao exercício da função, diz que o trabalho com as crianças lhe produz uma alteração de ânimo. Note-se que a atividade na escola, no caso de Rosa, assemelha-se muitíssimo ao desempenhado por uma mãe ou

cuidadora de crianças em qualquer outro contexto. Ela desempenha funções típicas dos cuidados primários, e o caráter revigorante que atribui à atividade parece advir, em sua concepção, do fato de ser trabalho em oposição àquilo que considera atividade “meramente” doméstica no âmbito da própria casa. O que parece distinguir a atividade desempenhada na EI daquelas outras exercidas no âmbito doméstico é o sentido atribuído ao trabalho como atividade “fora” de casa. Meia hora com as crianças naquele contexto e Rosa começa a “melhorar”. O valor do trabalho assalariado, em contexto geograficamente definido e associados ao tradicional (e paradoxal) prestígio atribuído às atividades educativas fora do lar, parecem doar ao trabalho de Rosa, “automaticamente” como ela própria refere, uma função “mágica” resturadora do ânimo.

Na conversa entre mãe e educadora pode-se encontrar pistas bastante vigorosas do sentido atribuído por esta última ao trabalho, funcionando como elemento distintivo entre ambas, ou seja, mãe que busca o filho ao final de um dia de trabalho e educadora que entrega a criança, também ao final do seu dia de trabalho. Parece que Rosa narra sua atividade de modo a resguardar, mesmo que intuitivamente, o sentido diferencial de sua atividade em relação às atividades domésticas, supostamente de menor importância.

Embora as educadoras de escola de EI historicamente não tenham que exercer o rigor pedagógico que haveria mais tarde no ensino fundamental, com conteúdos programáticos a desenvolver ao longo do ano letivo, a fala desta educadora expressa sua satisfação em trabalhar com as crianças, diferentemente dos cuidados que dispensa aos seus próprios filhos. Rosa após o ingresso dos filhos na escola decidiu voltar a estudar para trabalhar com crianças, porque esta foi a única forma que encontrou para o marido lhe “autorizar” a conviver com outros mundos, fora de casa.

A inclusão de elementos da sua história de vida talvez ajudem a compreender melhor esse jogo de atribuição de sentido. Vejamos:

Este que é machista e autoritário, segundo ela, acreditava que trabalhar coloca a reputação da mulher em dúvida, pois desde a época de sua mãe as

mulheres sempre trabalharam somente fazendo as tarefas rotineiras da casa, cuidava dos filhos e não trabalhavam fora. Mas como percebeu que o esposo admirava o trabalho desenvolvidos pelos professores, resolveu pedir à ele para cursar o curso de magistério. Ela conta entusiasmada, que ele surpreendentemente autorizou logo em seguida que ela tocou no assunto pela primeira vez, foi quando ingressou no curso no mesmo colégio em que concluiu o ensino médio. A promessa de “ser professora” lhe deu a possibilidade de estar “fora” de casa. A legitimidade conquistada por Rosa em sua vida privada reitera um sentido tradicionalmente atribuído ao trabalho feminino na educação. Por “vocaçãõ” para o cuidado com as crianças, muito semelhantes ao trabalho de educação no contexto doméstico, as mulheres conquistaram a possibilidade de estar no mundo do trabalho sem que isso representasse um perigo maior ao poder masculino de gestão da vida pública. Trabalhar “fora” de casa seria uma espécie de encenação do “estar dentro”.

Após o estágio obrigatório de conclusão, Rosa preparou seu currículo e entregou em vários locais com algum tipo de relação com educação, “[...] Eu não entregava só em creches, largava o currículo em tudo que era lugar, fiz uma via sacra atrás de emprego [...]” (Fragmento do perfil de Rosa, 2010). Sua mãe, nesta época, aconselhou a filha a repensar sua decisão de trabalhar fora, deixando em segundo plano os cuidados com a casa, os filhos e o marido. Ela conta que chegou a pensar se estava tomando a atitude certa, mas percebeu que empenhou tempo, energia, dinheiro para concluir o curso de magistério e que não poderia deixar de lado o seu sonho de trabalhar fora.

Após um ano de expectativa, mas sem retorno dos locais onde entregou o currículo, foi chamada para trabalhar em uma escola de educação infantil, em que atuou durante sete anos, de onde desligou-se para trabalhar na Escola de Educação Infantil Primeiros Passos, pois acreditava que a escola lhe ofereceria melhores condições de trabalho.

Conforme as informações colhidas nas entrevistas semi estruturadas com Rosa, assim como foi realizado com as demais participantes da pesquisa, o sentido que ela atribui ao trabalho que desempenha está relacionado com a questão da autonomia, visto que na escola tem total liberdade para conduzir sua turma de alunos, enquanto em casa não possui esta abertura, pois o esposo é quem gerencia

desde a manutenção da casa até o modo como os filhos do casal são educados, como é apresentado a seguir:

“O marido é um homem rude, que trabalha em uma metalúrgica de segunda-feira à sábado, não tendo muito tempo disponível para ficar em companhia da família, pois sai de manhã cedo e costuma chegar tarde da noite de volta em casa. No domingo, geralmente leva Rosa ao supermercado para realizarem as compras da semana, porém espera no carro até o momento de pagar a conta, ela explica que ele não gosta de ir ao supermercado, reclama da demora, das pessoas que ficam esbarrando umas nas outras, que tem barulho, crianças correndo e gritando, mas como ela não tem cartão de crédito e não sabe dirigir, ele vai junto. E que já no carro, quando saem de casa, ele pede para ela ler o foi colocado na lista, conforme ele julga a necessidade dos produtos, vai mandando ela retirar da lista ou manter. [...] Relata que se considera bastante parecida com sua mãe em termos comportamentais, pois ela e a filha não costumam desacatar as ordens dadas pelo seu marido, assim como anteriormente ela, suas irmãs e a mãe agiam em relação ao pai. O filho é o único da família que desafia o pai, o que causa constantes discussões na família, uma vez que o marido atribui a atuação do filho aos ensinamentos que a mãe não teria dado à ele. Lembra do irmão, que agia como seu filho, desafiando o pai quando queria fazer algo e não recebia autorização para tanto, então a mãe dela intercedia pelo filho, o que acabava gerando brigas entre o casal. [...] A educadora refere que a educação que é dada pelo esposo aos filhos é diferenciada, sendo utilizada uma metodologia para o filho e outra, completamente diferente, para a filha. Objetivamente, com o filho ele é permissivo e com a filha é extremamente rígido. Este fato gera constantes desentendimentos entre os filhos, brigas entre o casal, briga entre o filho e a mãe, pois ele acha que a irmã é defendida pela mãe, enquanto a filha sente-se injustiçada pelo pai.” (trecho do perfil de Rosa, 2010)

Em seu discurso relata que embora julgue errado o seu modo de agir, sempre priorizando as vontades dos outros ao invés das suas, diz que já trabalha fora e por isto não tem coragem de pedir mais do que isto. Que possui uma família com filhos saudáveis, um marido que não tem vícios nem relações extra conjugais, então, que não pode ficar somente reclamando da vida, pois considera que ter evoluído bastante desde que saiu de sua cidade natal há alguns anos atrás. O que confirma que o sentido básico de atuar em EI é o fato de sentir-se autônoma quando está trabalhando com as crianças.

Na concepção de Geertz (2006):

“Na sociedade como um todo [...] existe uma tendência a considerar a maneira como as pessoas se agrupam, a posição de cada uma delas em relação às outras, os ordenamentos da postura em que se colocam quando na companhia de outro, não como acidental e sim como resultado do tipo de relacionamento que existe entre essas pessoas. É esta tendência que serve como pano de fundo e ao mesmo tempo aprofunda a concepção de danças

e pinturas como padrões de agrupamentos de corpos com um significado específico e implícitos.” (GEERTZ, 2006, p. 161).

A educadora utilizou seu gosto por trabalhar com crianças a serviço de alcançar uma meta sua de vida, a de trabalhar “fora” de casa. Numa história anacrônica para pleno ano de 2011, Rosa é exemplar de uma geração de mulheres que encontrou na atividade laboral junto à EI uma possibilidade de experimentar o “fora” de casa como espaço de convivência e afirmação. Diferentemente de considerá-las apenas como vítimas de uma história machista e opressiva, pode-se ver na dança ou na pintura de Rosa, parafraseando Geertz, o trabalho assumindo o lugar de uma prática de liberdade<sup>11</sup>, um espaço possível de afirmação. Na história de Rosa, a história de uma geração inteira de mulheres que a partir da década de 30 passam a ocupar progressivamente outras paisagens sociais, sendo inscritas em novas formas de controle. Ocorre que o jogo não está terminado. “As mulheres não são passivas nem submissas. A miséria, a opressão, a dominação, por reais que sejam, não bastam para contar a sua história”. (Perrot, 1988, p 212) Os mesmos espaços e práticas que possibilitaram a expansão do capitalismo no pós-guerra são também os espaços e práticas onde muitas mulheres puderam afirmar suas práticas de autonomia, mesmo que pontuais e não definitivas.

No campo empírico, durante o recolhimento dos dados que compuseram os perfis das participantes da pesquisa, um exemplo apropriado da fala destes autores

---

<sup>11</sup> Aqui me refiro à liberdade como “prática”, no sentido dado por Michel Foucault (2004) Não uma liberdade total e definitiva, mas um conjunto de práticas, de lutas, de ações do sujeito sobre ele mesmo com vistas a inverter o jogo de dominação a que está submetido.

foi a história pregressa de Tânia, de 36 anos. Ela está separada do ex-marido há dois anos, com quem ficou casada durante cinco anos. Desta união tem uma filha, que atualmente está com sete anos de idade, a menina mora com ela e está cursando o segundo ano do ensino fundamental em uma escola particular na cidade onde moram. Refere que o casamento acabou por iniciativa dela, quando o marido declarou-se apaixonado por outra mulher quando voltavam da festa de debutante de uma sobrinha. Ela relata que o marido já apresentava comportamento um tanto evasivo, se desinteressando do bem estar da filha e dela, além de gastar dinheiro com futilidades sem se preocupar em pagar as contas da casa.

Tânia conta que teve uma infância alegre, onde ela e seus três irmãos foram criados pelos pais com condições financeiras privilegiadas, pois o pai tinha uma boa colocação no mercado de trabalho na região onde moravam. Natural de Taquari, a família morava em casa própria de alvenaria, tinha carro confortável e casa na praia, bens que possuem e usufruem ainda hoje na companhia da mãe, pois o pai já é falecido.

Da sua adolescência lembra com entusiasmo, das festas que frequentava nos finais de semana com suas amigas da mesma faixa etária, das preocupações que provocou em seus pais pelas trocas constantes de namorados, da indecisão em escolher o curso superior que ingressaria por insistência dos pais, e das desculpas que inventava para não ajudar as irmãs nas tarefas domésticas que sua mãe lhe delegava. Fala que nos clubes da cidade, ela, suas irmãs e irmãos eram conhecidos como festeiros, que gostavam de dançar, divertidos, isto porque seus pais só liberavam as filhas para saírem de noite se os irmãos mais velhos fossem juntos, daí elas cediam, pois era a única forma de sair.

Já adulta, começou a trabalhar na prefeitura local do município onde mora, emprego que teve por seis anos, período em que o irmão era responsável pela administração da área de recursos humanos de um órgão público. Nesta época, após as eleições locais, mudou o partido político da situação, seu irmão saiu de seu posto, pois ocupava um cargo de confiança na prefeitura e em consequência Tânia ficou desempregada. Foi neste momento que ingressou na EI.

Em seguida que se desligou da Prefeitura, fez contato com amigos e parentes para tentar conseguir uma nova colocação, e foi através de contatos que o irmão tinha com alguns empresários da cidade, que Tânia começou a trabalhar na Escola de Educação Infantil Primeiros Passos, de propriedade de um destes amigos do irmão. Lá assumiu uma turma de alunos da faixa etária de quatro anos a quatro anos e onze meses, embora não possuísse experiência anterior com a área da educação, nem com crianças.

Na época em que trabalhava na Prefeitura cursou três semestres do curso superior de Administração de Empresas, que trancou por questões financeiras. Com o ingresso na escola voltou para a universidade, porém cursando Pedagogia – Educação Infantil e Séries Iniciais, que cursou dois semestres e trancou novamente, pois o salário de educadora era insuficiente para manter-se, pagar as mensalidades da faculdade e sustentar a escola particular da filha. Assim, foi morar na casa de um de seus irmãos a convite dele por sabe que ela pagava aluguel e não tinha mais como manter esta despesa.

O pai da filha não trabalha com carteira assinada, assim fornece algum auxílio financeiro quando quer, embora receba um salário razoável para sustentar-se com a nova família e auxiliar a manter as despesas da filha com Tânia. Esta diz que não move um processo judicial contra por receio que responda afastando-se da menina, que normalmente não dá muita atenção à ela, se mostrando desinteressado das atividades escolares, eventuais problemas de saúde, moradia, alimentação.

A educadora ressalta que gosta de crianças, de ter contato com elas, cuidá-las, ensiná-las, participar do processo de desenvolvimento de cada uma delas. Mas que não se adaptou a trabalhar diretamente na área da EI, sendo responsável por uma turma de alunos, com um roteiro pré estabelecido de tarefas a cumprir durante o dia, porém, permanece na escola por precisar de emprego e não por escolha própria em atuar no segmento. E este é o sentido de seu trabalho como educadora, atualmente, ou seja, ela atua na área educacional, junto às crianças por necessidade de emprego e não por escolha. Diz que gostaria de trabalhar meio turno e ter mais tempo disponível pra cuidar da casa, ficar com a filha, lhe orientando nos temas do colégio, que seguidamente pede auxílio e ela por estar cansada ou com outras atividades para fazer acaba não ajudando.

Refere que tinha um bom rendimento profissional quando trabalhava na área administrativa, que gosta de trabalhar em escritório, com documentos, computador, telefone. Diz que a responsabilidade de atuar com papéis é muito diferente da de quem atua com crianças, não que em escritório haja displicência, mas que lidar com a vida dos outros, com a vida dos filhos dos outros é muito delicado. Explica que tem esta concepção pelo fato de ter uma filha, que já frequentou escola de educação infantil, que atualmente está no colégio, e que seguidamente tem motivos para reclamar do serviço prestado à filha, mas que pensa no que pode estar gerando tal situação, pois já esteve no lugar das educadoras.

Fala com carinho do irmão com quem mora, diz que ele “mima” a sobrinha demais, que “estraga” a menina quando lhe dá quase tudo o que ela pede, faz suas vontades, cede aos seus apelos. Acredita que o relacionamento dela com o tio é melhor do que com o pai, que a menina confia no tio, sente-se segura, chega do colégio contando o que aconteceu durante o dia para ele, se há alguma coisa lhe angustiando conta antes para ele do que para a mãe, mostra os trabalhos da escola, o boletim, fica com receio que ele saiba de suas notas ruins e lhe chame atenção, lhe dê castigo (o que é raro ocorrer).

Atualmente, Tânia está namorando um rapaz há três meses, costuma passar os finais de semana na casa dele e sua filha a acompanha. No condomínio do apartamento onde ele mora com a irmã, há piscina, play ground, quadra de jogos, e é moradora do mesmo condomínio uma colega de aula da filha de Tânia, assim, a menina sempre quer ir com a mãe para brincar com a colega. A educadora conta que na sexta-feira ela arruma sua mochila com roupas, sapatos, biquíni e espera a mãe sair do trabalho para buscá-la e irem para a casa do padrasto. Este fato gerou ciúmes no pai da menina, que ao perceber a situação financeira privilegiada do namorado da ex-mulher e que a filha o quer bem, cogitou a possibilidade de não contribuir mais, como eventualmente faz, além de suspender os dias de visita dele.

Embora a educadora desenvolvesse seu trabalho na área escolar de maneira satisfatória, atendendo os alunos de acordo com os procedimentos do regimento interno da instituição, a constituição de sua identidade laboral, pelo menos no ambiente escolar, não pode ser constituída integralmente, porque dados

fundamentais, como os seus saberes, aspirações e expectativas não estão de acordo com a constituição de identidade de educadora infantil.

Sendo o professor constituído pelas relações estabelecidas entre o meio social em que vive e sua história pessoal “[...] o desenvolvimento do homem é um desenvolvimento histórico que é constituído por uma relação dialética entre a natureza e a cultura.” (Junges, 2005, p 46). Para chegar nesta concepção, é necessária a compreensão do que constitui a identidade laboral deste indivíduo que atua no cotidiano escolar, analisando suas referências fundamentais, como seus saberes, ideologias, expectativas em relação ao futuro, o capital cultural absorvido ao longo de sua carreira, as experiências de origem exclusivamente pessoal, como a forma que se processou sua infância, adolescência, se exerce a maternidade ou não. Para chegar nesta concepção, é necessária a compreensão de que a identidade laboral deste indivíduo é constituída no cotidiano escolar, envolvidas suas referências fundamentais, como seus saberes, ideologias, expectativas em relação ao futuro, o capital cultural absorvido ao longo de sua carreira, onde as experiências de origem exclusivamente pessoal não são apenas “dele”, mas a expressão de uma subjetividade coletivamente produzida.

A oportunidade do educador é maior que a dos demais profissionais que atuam em funções exclusivamente operacionais, administrativas ou burocráticas dentro de uma instituição educacional, isto porque há espaço para o estabelecimento de uma proximidade com as pessoas envolvidas em seu processo laboral. O educador tem ao seu alcance o contato direto, que lhe possibilita a criação de um vínculo relacional, através da construção de uma relação de confiança entre ambos, onde podem ser efetuadas trocas, não somente de conteúdos pré estabelecidos, mas também de experiências vivenciadas dentro e fora do âmbito escolar, sendo produtivo tanto para o educador quanto para o aluno envolvido no processo.

No caso da EI esta proximidade potencializa-se, pois o cuidado de crianças de zero a cinco anos de idade requer atenção constante, como se as educadoras estivessem em permanente estado de alerta, observando as movimentações dos alunos, visto que o binômio deste segmento é composto por duas variáveis básicas, que são elas o cuidar e o educar.

O trecho a seguir mostra parte de um dos grupos focais realizados, onde o tema a ser discutido entre as participantes era a diferença entre cuidado e educação:

Cibele: Gurias, o tema que vocês deverão debater a partir de agora, vocês tocaram no assunto, ainda que rapidamente, quando debateram o tema infância. Então peço que conversem sobre o que significa a diferença entre cuidado educação quando trata se de educação infantil, se é que existe tal diferença. Pode começar.

Liege: Tá, mas a questão não é esta. A gente tem que falar se tem diferença ou não cuidar e educar. E eu acho que tem, e uma baita diferença. Na verdade é diferença, mas não é, deixa eu ver se consigo explicar o que quero dizer. Porque tem diferença, é claro, mas também tem a ver uma coisa com a outra. Porque enquanto a gente tá educando os alunos também tá cuidando, e quando a gente tá cuidando ao mesmo tempo tá educando eles. Como se um tivesse a ver com outro. É isto, eu acho que tem uma ligação entre cuidar e educar, e não uma diferença radical assim.

Rosa: Concordo plenamente contigo, Liege. Mas eu acho que a diferença, eu não faço faculdade pra saber exatamente o que vocês estudam sobre isto, mas eu acho que deve ter uma diferença no sentido de cuidar os pequenos e educar os grandes.

Olga: Tá, mas isto ai não tem nada a ver, Rosa. Porque se fosse assim, os grandes então não tão sendo cuidados? E os pequenos não sendo educados, por nós aqui na escola?

Rosa: Não, não foi isto que quis dizer. Mas a gente sabe que tem estas questões das leis. E eu acho que na descrição da lei tá isto ai, que os pequenos devem ser cuidados e os grandes educados, mas isto não quer dizer que não vamos cuidar de uns e educar outros.

Olga: Ai sei lá, estas coisas tudo são uma chatice sem tamanho. Porque quem faz as leis, quem diz que a gente tem que estudar pra dar aulas e cuidar de crianças, não sabe o que acontece no dia a dia dentro das escolas. A gente que tá aqui todo dia, que troca fralda, que agüenta tudo que acontece aqui, a gente que sabe e não eles.

Cibele: Pessoal, ai vocês estão entrando em outro tema que vou propor mais adiante. Então vamos conversar sobre a diferença ou não de cuidado e educação na escola. Quem não falou sobre este tema ainda, quer entrar no debate? Vamos lá, vamos debater mais um pouquinho este, antes de entrar no outro tema.

Tânia: Eu não falei ainda. Acho que pra gente aqui, que trabalha com educação infantil, não tem diferença entre cuidar e educar, porque como já foi dito, a nossa obrigação não é de ensinar o que tem nos livros didáticos, isto eles farão depois no ensino fundamental. Então a gente deve cuidar e educar, o que nesta idade, dos nossos aqui, tá tudo envolvido na mesma coisa." (Grupo focal: 1, Tema: Diferença entre cuidado e educação, realização: dezembro de 2010)

Bujes in Craidy (1998), nos chama atenção que as crianças pequenas<sup>12</sup> que freqüentam as creches e pré escolas estão envolvidas em dois processos muito próximos, mas que devem ser diferenciados, são eles: o cuidar e o educar. Nas instituições que atendem o público infantil ocorre com freqüência uma confusão no que refere-se a estes dois conceitos, como se fossem sinônimos quando na realidade estamos tratando de ações de devem possuí complementaridade e não semelhanças absolutas.

O fragmento extraído do grupo focal acima corrobora a idéia de que ainda existe grande confusão entre os papéis de cuidar e educar dentro da instituição escolar voltada à infância.

E nesta diferenciação entre cuidado e educação, pode estar envolvido o sentido que cada uma destas educadoras atribui ao seu trabalho. Pois para algumas o cuidar parece assumir o sentido típico das tarefas de atenção básica, envolvendo higiene, alimentação, sono e recreação, por exemplo, enquanto para outras o educar estaria vinculado às atividades escolares, à instrução e ao ensino das letras e números, o que às isentaria do desenvolvimento de atividades diárias, visto que tais tarefas serão executadas mais adiante quando as crianças estiverem no ensino fundamental.

Sabe-se que cuidado e educação são conceitos que já foram sinônimos na antigamente, quando a tarefa do cultivo do espírito correspondia a uma forma particular de cuidado. No entanto, na narrativa das educadoras parece haver, pelo menos, uma intuição de que trata-se de fazeres distintos, que elas não conseguem diferenciar adequadamente. Com isso, incitadas a explorar a questão, chegam a apenas à distinção mais corriqueira, na qual o cuidado seria uma forma primária de educação, estando mais ligada às práticas cotidianas que às tarefas instrutivas.

Com esta dificuldade de diferenciação entre as duas funções das educadoras, onde fica entendido o cuidar associado ao conceito de assistencialismo e o educar ao de ensino, talvez o caminho mais importante de ser percorrido por elas, seja que

---

<sup>12</sup> **CRIANÇAS PEQUENAS:** Quando utilizamos no decorrer da dissertação a expressão criança (s) pequena (s) estamos nos referindo às crianças com idade entre zero e seis anos. Onde as de zero à três anos estarão associadas à creche e as de quatro à seis anos à pré escola.

compreendam o cuidar e educar como uma interface de funções diferentes, onde uma refere-se a guarda da integridade física do aluno e outra o repasse de regras de comportamento, para que a criança, enquanto cidadão em formação, acostume-se desde a infância que está inserida em um mundo onde há normas a serem cumpridas. Para tanto, a educadora deve estar atenta para não tornar sua rotina laboral em um movimento automatizado, mecânico, impregnado de ordens, normas e regras, pois isto poderá dificultar sua expressão espontânea em sala de aula.

Como nem todas educadoras entrevistadas têm acesso à formação acadêmica, por motivos variados segundo o relato delas, um espaço que criei para reflexão de questões ligadas ao trabalho delas na EI, foi a chamada JG na escola (Jornada Pedagógica na escola), onde eram trabalhados diversos temas da rotina escolar através de debates, discussões de textos previamente distribuídos para leitura, atividades em grupo. O que observei foi que as educadoras que participaram mais ativamente destes encontros foram aquelas que freqüentavam a universidade, acredito que isto deva-se ao fato de já estarem familiarizadas com a dinâmica formativa, além de terem compreendido a importância deste tipo de espaço, sabendo o que lhe agregam estas trocas com profissionais da mesma área de atuação.

O envolvimento integral com a atividade desempenhada no ambiente laboral, seja ele representado pelo interesse na função, seja a trajetória de vida que demonstra a justificativa de tal aproximação com a atividade desenvolvida, sem dúvida será favorável a construção de uma formação adequada e melhor qualificada, mas quis mostrar para as educadoras que a profissionalização formal exigida em lei para o exercício de suas profissões, não poderiam ser desprezados. Pois o estabelecimento de tais exigências foi o que transformou aqueles cuidados, que até pouco tempo eram efetuados de forma “caseira”, onde as mulheres reuniam algumas crianças da vizinhança para cuidar em sua casa como forma de obterem um rendimento, na educação integral das crianças pequenas.

Esta estratégia, de incentivar a formação das educadoras através da atividade proposta, inclusive aquelas que geralmente não participavam dos encontros da JP

na escola, é uma maneira de motivá-las a estudar, a trabalhar melhor, ou de forma diferente que seja, a aperfeiçoar-se, não somente como profissional, mas também como pessoas.

#### 4.2 TECENDO COM SABERES E TRAJETÓRIAS – sobre tornar-se educadora entre o que se sabe e o que se precisa saber

Neste bloco de análise, o dos saberes, foram utilizadas como base bibliográfica as colocações do autor Maurice Tardif, que é filósofo e sociólogo, professor titular na Universidade de Montreal, onde dirige o centro de pesquisa da profissão docente, é membro de grupos, comissões e associações de pesquisas no Brasil, onde atua regularmente. Entre as diversas obras que publicou, estão *O trabalho docente no cotidiano*, *Formação dos professores e contextos sociais*, *A profissão docente: história, sistema e estrutura*, e o conhecido livro intitulado *Saberes docentes e formação profissional*. Este largamente utilizado como referência quando se desenvolve pesquisa na ampla área educacional, mais especificamente na formação de educadores.

Com a experiência que tive na escola, passei a interessar-me pela área da educação infantil, pesquisando sobre as temáticas que envolvem o segmento, tornou-se visível o destaque da EI no cenário educacional nacional, o que caracteriza um momento particular e de modificações na área. Vários critérios e diferentes eixos temáticos podem ser utilizados para a reflexão destas transformações que, em geral, são apontadas como positivas e detêm a capacidade provocativa de reformas em direção a promoção da qualidade do atendimento à criança pequena.

O primeiro documento oficial que registrou formalmente a presença da EI foi a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A partir daí, a utilização das creches e pré escolas deixou de ser um atendimento preferencialmente dos filhos de mães que trabalham fora de casa e passou a representar um direito de todas as crianças. Mas somente com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) nacional, que a determinação constitucional ganhou estatuto legal definido. Isto é, em 20 de dezembro de 1996, a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação

preconizou a EI como a primeira etapa da educação básica, devendo ser oferecida em creches e pré escolas às crianças de zero a cinco anos de idade.

Os artigos da Constituição são objetivos ao expor os direitos da criança. No artigo segundo a educação é colocada como dever do Estado, tendo por finalidade o desenvolvimento do educando, bem como seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para a posterior inserção no mercado de trabalho.

A importância da integração entre família e escola no processo formativo das crianças é indiscutível, pois a partir dela que serão realizadas trocas de informações e dados individuais de cada aluno, acordado o funcionamento geral da escola, feitas autorizações, como no caso dos responsáveis permitirem que outra pessoa retire o menor da escola em sua ausência, por exemplo. No campo empírico eleito para coleta de dados deste estudo, a reunião realizada com a mãe de dois alunos nos demonstra que nem sempre esta interação é fácil, pela existência de resistências, muitas vezes da família da criança.

Nesta ocasião, a mãe de dois alunos compareceu no meio da tarde na escola, exigindo falar comigo sobre a educadora responsável pela turma de seu filho mais velho. Como se apresentava impaciente, falando alto na recepção, onde haviam outras pessoas da comunidade escolar, representando estar irritada, interrompi o relatório que estava fazendo para encaminhar à Prefeitura e atendi a mãe naquele momento. Expliquei para ela a importância de concluir aquele relatório até o final da tarde, para posterior envio à secretaria de educação municipal, a fim de prestar contas da frequência dos alunos que possuem bolsa de estudos. A minha intenção com isto, foi chamar a atenção dela de que poderia falar comigo outra hora, visto que leva e busca as crianças diariamente na escola, e permanece conversando com a secretária longos períodos, após deixar os alunos em suas respectivas salas de aula, comportamento este que eu havia solicitado tanto para secretária quanto para a mãe, que não se estendesse por muitos minutos.

Ela começa a falar desculpando-se por conversar demoradamente com a secretária, mas logo se altera e diz que a escola deve ser aberta ao público e que ela tem o direito de permanecer na recepção o tempo que quiser. E conclui dizendo:

“Mãe: Olha Cibele, o que me trouxe aqui pra falar contigo foi outra coisa e não tem nada a ver com isto. É o seguinte, eu não poderia deixar de te dizer o que está acontecendo com as minhas crianças aqui. (SIC)

Cibele: Bem, em relação a sua permanência na recepção falamos novamente depois então. Mas me diga o que, especificamente, lhe trouxe para falar comigo agora.

Mãe: Tu sabe que tenho meus dois filhos aqui na escola, uma guria no maternal e o um guri em uma das turmas dos maiores. Mas o tratamento que eles recebem é muito diferente um do outro. [...] Porque a professora da minha filha é um amor, nunca tive problemas com ela, desde que o meu guri tava com ela já era assim, ela cuida direitinho deles, conversa com a gente pra dizer como foi o dia da criança na escola [...] se comeu, se dormiu, se fez higiene, se precisou ficar de castigo. Eu sabia tudo certinho o que tinha acontecido durante o tempo que ele tava aqui. (SIC)

Cibele: Senhora, me fale mais sobre o tratamento recebido da educadora que lhe desagrada, por favor.

Mãe: A educadora que tá com o meu guri agora, vou te contar só uma coisa, eu não tenho liberdade pra falar com ela sobre nada do meu guri. Na verdade, a gente nunca teve um contato muito bom, acho ela meio metida, parece cheia, esnobe, com um nariz empinado. (SIC)

Cibele: Mas as questões básicas vocês tratam? Conversam sobre as dúvidas, que eventualmente possam surgir ao fazer a leitura da agenda, por exemplo?

Mãe: Olha, pra falar a verdade, eu não tenho dúvidas quando leio a agenda, entendo tudo o que vem ali, isto ela faz bem, escreve tudo detalhado pra gente entender.”

Cibele: Então, o que a senhora gostaria é de estreitar o contato, ao falar pessoalmente, com ela?

Mãe: Pra te dizer sinceramente, eu também não faço uma cara muito bonita pra ela também. Daí, acontece que não falo sobre o meu filho com ela, o que não é bom pra ele, eu sei. (SIC)

Cibele: E outras queixas, a senhora tem dela?

Mãe: Não, é só isto mesmo. Ela trata direitinho as crianças, que já fiquei cuidando, mais de uma vez. O meu guri diz que ela é boa pra eles, que agrada eles e tudo.” (SIC)

Cibele: Eu entendo a sua preocupação em manter um contato mais próximo com a educadora no que refere-se ao seu filho, e considero importante esta atitude. Mas pelo fato da senhora admitir que não simpatiza com ela, penso que seria uma boa idéia tentar uma aproximação.

Mãe: Eu? (SIC)

Cibele: Sim, a senhora. Para não envolver mais uma pessoa na situação, que acho que pode ser resolvida, tranquilamente, entre vocês duas.

Mãe: Será? Não sei não. (SIC)

Cibele: Vamos combinar assim, se por acaso, a senhora tentar e não obtiver sucesso, daí é o caso de eu me envolver para tentar facilitar. Podemos tentar assim?

Mãe: É, mas acho que posso tentar, de repente. (SIC)

Cibele: Ok. Boa sorte na conversa. Mas penso que dará tudo certo, e vocês vão se entender, porque não costumo ter problemas, de nenhuma ordem, com esta educadora.

Mãe: Será que é melhor eu trazer o meu marido junto pra falar com ela? Ou vai ser pior? (SIC)

Cibele: Mas ele não costuma vir a escola, não é?

Mãe: Não, ele nunca vem. Só quando estamos muito atrasados, daí ele nos traz de carro, mas nem entra, fica esperando lá no carro mesmo. (SIC)

Cibele: Em minha opinião, o melhor a fazer é conversarem somente vocês duas. Porque ela pode sentir-se pressionada, pois ele geralmente não vem à escola, daí no momento em que será tratado um assunto delicado, ele lhe acompanha. O que a senhora acha?

Mãe: É, tu tem razão. Que cabeça a minha, vou vim pra fazer as pazes com ela e trago alguém junto. Tá certo. Depois eu te conto como foi a conversa com ela. Tchau. (SIC) (Nota 10 do Diário de campo 10, fevereiro de 2010)

O artigo doze afirma que os estabelecimentos de ensino devem articularem-se com as famílias e a comunidade escolar em geral, criando processos de integração da sociedade com a escola. É fundamental a busca constante do diálogo, que podemos perceber no trecho descrito acima, nem sempre é uma tarefa fácil. Esta relação também implica em um papel específico das instituições de EI no sentido de ampliação de suas competências, conhecimentos acerca do desenvolvimento da criança, treinamento de habilidades de seus profissionais e participação na sociedade.

Os artigos treze e quatorze ressaltam o valor do papel dos professores em sua concepção, desenvolvimento, avaliação, interpretação e articulação junto às famílias. Portanto, é função do professor de EI mediar o processo construção dos saberes, propondo atividades e lançando desafios ajustados às características, potencialidades, expectativas, desejos e necessidades infantis. Para isso, é importante que haja comprometimento do professor, porém, para o educador atribuir relevância às peculiaridades biológicas, emocionais, sociais, culturais e cognitivas das crianças, é necessário que a família faça sua parte, fornecendo informações e oportunizando um canal de comunicação.

O artigo 29 da LDB coloca que a finalidade da educação infantil é de promover o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. O artigo seguinte definiu a divisão da educação infantil em duas etapas, sendo a primeira destinada às crianças de até três anos de idade, explicando que o serviço pode ser oferecido em creches ou entidades equivalentes; e a segunda, dirigida às crianças de quatro a cinco anos, a ser desenvolvida em pré escolas. O artigo sexto explica que educação, saúde e proteção à infância, são alguns dos direitos sociais dos cidadãos.

O quadro apresenta o que Tardif (2003), denominou saberes docentes.

Saberes docentes	Origem de aprendizagens	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais	A família, o ambiente de vida, a educação formal	Pela história de vida e socialização primária
Saberes da formação escolar	A escola primária e secundária, estudos pós secundários	Pela formação e socialização pré profissionais
Saberes da formação profissional	Instituições de formação de professores e curso de magistério	Pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação
Saberes dos programas e materiais do ambiente de trabalho	A utilização dos livros, cadernos de exercício, fichas	Pela utilização destas ferramentas e sua adaptação às atividades
Saberes da experiência	A prática em sala de aula	Pela prática do trabalho e socialização formal

Este canal de contato entre família e escola, deve ser estreito por dois motivos fundamentais. Não somente pela importância da família repassar à instituição os hábitos de seus filhos, como dados de alimentação, saúde, relacionados ao sono, higiene, ritmo de aquisições, mas também porque na medida em que a criança percebe que, ambas instituições mantém uma relação afinada

para melhor lhe cuidar, ela sente-se segura, desenvolvendo-se na escola como se fosse uma extensão do seu ambiente familiar.

Na situação tratada com a mãe do aluno, conforme mostra a nota 10 do diário de campo, estimei que ela fizesse o movimento de aproximação em direção à educadora, por tratar-se da melhor educadora que tinha no quadro funcional naquela época. Conforme cita Tardif (2003), a educadora apresentava saberes oriundos de diferentes fontes, uma vez que possuía escolaridade exigida em lei para o exercício da função em EI, profissionalização formal quase concluída, além de manter um bom vínculo com os responsáveis dos alunos e comunidade escolar em geral.

Como é explicado no quadro acima, os saberes docentes da educadora que a mãe referia-se têm as origens associadas tanto à sua atuação em sala de aula com seus alunos, como às trocas que estabeleceu durante o período de profissionalização, pois o intervalo de tempo em que a educadora está estabelecendo estes canais de contato, seja com colegas de universidade, seja com professores, seja na busca de oportunidades de estágio, por exemplo, é rico para a ampliação de sua rede de relacionamento. E no caso desta educadora é lançado mão desta socialização construída ao longo deste período para melhor interagir no ambiente laboral, além dos modos de integração de seu trabalho docente com os saberes pessoais, pois sua história demonstra que desde criança era uma comunicativa, tornando-se uma adolescente empenhada em aproveitar as ofertas de trabalho para auxiliar sua família nas despesas, sendo atualmente uma mulher que participa ativamente no sustento da família que constituiu com o marido.

Em outra situação ocorrida na escola durante minha gestão, a mãe de um aluno chega à escola apressada, estaciona o carro em um local impróprio, dizendo estar atrasada para ir trabalhar, que tem chegado atrasada diariamente em função do filho chorar no horário de vir para aula. Ela entra pela recepção com o filho chorando em seu colo, a mochila dele em um dos ombros, e a lancheira escorregando de sua outra mão. Solicita falar comigo, com expressão facial de início de choro.

Neste momento, entra no ambiente uma educadora, que era a do aluno em questão, e começa a interagir com a criança, lhe oferecendo colo, depois um brinquedo que trazia na mão para encaminhar ao conserto, acalmando aos poucos

o aluno, que após parar chorar, temporariamente, é levado pela educadora até sua sala de aula. O administrador da escola, disponibilizou-se para estacionar melhor o carro, ela agradeceu, entregando-lhe a chave.

Já em minha sala, enquanto eu fechava à porta, antes mesmo de sentar-se, a mãe começa a chorar e queixar-se da situação que relata estar vivendo em sua casa. Ofereço um copo de água, mas ela recusa, retirando da bolsa uma garrafa de água mineral, que abriu e começou a tomar. Pedi então para relatar o que estava acontecendo e lhe deixando tão angustiada, e coloquei que se fosse algo relacionado à escola, talvez eu pudesse dar uma idéia diferente para ajudar a resolver a situação.

Mãe: Cibele, eu tô com um problema em casa e não tô vendo jeito de resolver tão cedo. Eu sei que não adianta eu me desesperar e ficar chorando, ainda mais na frente do meu filho, mas não posso perder meu emprego, senão vou ser dona de casa pra sempre, que na verdade é o que o meu marido sempre quis, mas eu não quero isto pra minha vida. Quero ter o meu próprio dinheiro, pra ajudar a pagar as contas da casa também, comprar as minhas coisas sem ter que tá pedindo dinheiro pra ele toda hora. Porque ele adora comandar tudo, e eu não trabalhar fora é um jeito que ele tem de me controlar e mandar em tudo dentro de casa, como ele gosta que seja. (SIC)

Cibele: Certo, esta parte eu entendi. Mas me explica em que isto que me contou se relaciona com o teu guri? E com a escola?

Mãe: É que o meu guri não tá querendo vir pra aula. Eu já tentei de tudo, prometi presente, brinquedos que ele tinha pedido, e a gente não pode dar antes, chocolate que ele adora, mas a gente não dá muito porque ele tá gordinho. Eu sei que não é assim que se faz, mas eu já não sei mais o que fazer pra convencer ele à vim pra cá.[...] (SIC)

Cibele: Quando ele começa a se negar a vir, quem conversa com ele? Para tentar convencê-lo a vir?

Mãe: Sempre eu, porque quando começa a 'ladainha' pra vir pra escola, ele começa a querer choramingar e dizer que não quer vir, o meu marido diz: 'vou indo que não posso me atrasar hoje, tenho reunião, tu fica aí e tenta acalmar ele e leva pra escolinha. Se, por acaso tu não consigo vir, liga lá pro teu trabalho e avisa que tu vai ficar com o teu filho em casa, que ele tá com um problema, que problema todo mundo tem em casa, eles vão entender, tu á mãe, é mulher' [...] E o que acaba acontecendo é que eu tenho que resolver a situação de algum jeito, e pra não faltar no serviço, tenho trazido ele chorando todos os dias. (SIC)

Cibele: O que tu já tentou para convencê-lo?

Mãe: Além de dar brinquedos, chocolate, um dia eu deixei na casa da minha mãe, que ele adora ir pra lá. Daí ele ficou bem o dia todo, ela me disse depois que ele comeu direitinho, dormiu um pouco depois do almoço,

brincou com o primo que também tava lá naquele dia, não desobedeceu ela, disse que parecia outra criança, bem comportado. [...] Outro dia deixei na madrinha dele, onde também passou bem o dia. (SIC)

Cibele: Temos que controlar as faltas dele, porque terei dificuldade de justificar junto à secretaria de educação tantas faltas seguidas. Três faltas seguidas sem justificativa já é motivo para a prefeitura abrir um cadastro de investigação de necessidade da bolsa de estudos do aluno. Então, tu deve me trazer um atestado médico ou fazer uma justificativa de punho próprio, onde conste teu RG (Registro Geral) e CPF (Cadastro de Pessoa Física), explicando o motivo pelo qual ele faltou à aula.

Mãe: Mas nem me fala nele perder a bolsa. Eu sei bem como funcionam estas vagas, tenho uma vizinha que perdeu a vaga do filho numa escola conveniada à prefeitura, como aqui, só por faltar muito. E eu não quero isto pra mim, preciso desta vaga pra poder ir trabalhar descansada, sabendo que ele tá bem cuidado. Também não posso chegar atrasada toda hora no meu trabalho. (SIC)

Cibele: Em primeiro lugar, tu providencia a justificativa para eu dar andamento nesta burocracia junto a secretaria. Quanto à ele vamos fazer o seguinte.

Mãe: Ai Cibele, me ajuda, eu não sei mais o que faço pra trazê-lo. O que eu devo fazer quando ele começar a chorar dizendo que não quer vim? [...] As gurias comentaram comigo que tu é psicóloga, e até por isto eu quis vir falar contigo. Acho que tu é a pessoa ideal pra me ajudar com esta função toda. Tu não atenderia ele no teu consultório particular? (SIC)

Cibele: Mãe, aqui na escola não atuo como psicóloga, seja clínica ou escolar e sim em um cargo administrativo. Mas como diretora, é claro, que utilizo os conhecimentos que tenho oriundos desta área para auxiliar na gestão do grupo de funcionários que coordeno, na orientação às educadoras de como lidar com os alunos e no contato com a comunidade escolar de modo geral, em questões como esta que está me apresentando agora, por exemplo.

Mãe: Tá, mas o que tu acha que devo fazer pra resolver isto? (SIC)

Cibele: A minha sugestão é que seja realizada, novamente, a adaptação dele aqui na escola. Como se ele fosse um aluno novo, que estive ingressando na escola e iniciado um ano letivo agora.

Mãe: Mas quanto terei que faltar no trabalho pra ficar aqui com ele? (SIC)

Cibele: Faremos assim, nos dois primeiros dias ele virá no horário normal da manhã e sairá ao meio dia. A partir do terceiro dia ele passará a freqüentar as aulas normalmente, em horário integral. Um dos pais, ou alguém autorizado pelos pais, deverá permanecer na recepção da escola durante esta primeira semana, pelo menos em um dos turnos, possibilitando que a criança veja esta pessoa, caso esteja chorando e com dificuldades de adaptar-se. Por isto a importância de escolher uma pessoa de referência para ele.

Mãe: Ah, mas então vou deixar a minha mãe aqui. Ele vai se sentir seguro com ela, tenho certeza. E ela tá aposentada, vou falar com ela, daí não preciso faltar no trabalho. E quando podemos começar? (SIC)

Cibele: Como hoje é quinta-feira, tenta trazer ele amanhã, vamos ver se ele fica. Mas a adaptação começaremos na próxima segunda-feira, para tentarmos uma semana completa, sem a interrupção do final de semana, senão ele pode começar a adaptar-se, mas o sábado e o domingo nos atrapalham e voltamos ao início. Por isto, iniciamos na segunda, pode ser?

Mãe: Pode sim. Pra quem já não via mais nem uma luz no final do túnel, pode sim. Eu te agradeço bastante pela atenção, por me ajudar a pensar um jeito de sair disto. As gurias me falaram mesmo, que tu poderia me ajudar. Muito obrigada mesmo. (SIC)

Cibele: Imagina. Minha função é esta. Penso que esta estratégia de readaptá-lo vai funcionar, porque a gente teve outro aluno aqui, no semestre passado, com este mesmo problema e o readaptamos por duas semanas e resolveu. Atualmente, quando o chamamos para ir embora, ele diz: 'já tá na hora de ir embora?' (Nota 11 do diário de campo, reunião com mãe de aluno, março de 2010)

O trecho transcrito da nota de campo, onde foram tratados assuntos como a readaptação do aluno ao ambiente escolar, o que possivelmente irá modificar a dinâmica familiar dele, pois conforme o relato da mãe, ela e o marido estão encaminhando-se para um desentendimento, gerado pela situação dela trabalhar fora, associado com a permanência da criança na escola, pôde ser tratado, também em função da educadora que acalmou o menino. Que, embora não fosse seu aluno, ela percebeu a situação quando chegou na recepção para entregar um brinquedo que havia estragado em sua sala de aula, o que denota uma forma de saber docente. Ou seja, não somente pelo fato de ter iniciativa para intervir na situação, mas pelos saberes que adquiriu da prática com as crianças, ela sabia que o aluno se acalmaria em seguida, com ela ou com sua educadora, pois a situação na verdade estava relacionada com a despedida da mãe.

Tardif (2003) acredita que os saberes dos professores são produzidos a partir de estímulos variados, seja da vivência pessoal que eles tiveram durante a vida, seja de aprendizados adquiridos na trajetória acadêmica, seja das experiências obtidas através de sua atuação laboral. E chama a atenção que o educador, com a intenção de alcançar diferentes metas em sala de aula, deve ter a habilidade de articular-se, lançando mão de variados tipos de saberes e competências.

De fato, nas atividades e profissões de interação humana como o magistério, o trabalhador está presente pessoalmente no local de trabalho e sua pessoa constitui um elemento fundamental na realização do processo de trabalho em interação com outras pessoas, isto é, com os alunos, os estudantes. Noutras palavras, nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e

constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação. (TARDIF, 2003, p 265).

O autor acredita que, independente de fazerem parte de um grupo, os educadores são estimulados a refletirem, resignificarem suas ações, suas trajetórias, seus fazeres cotidianos, pela individualidade, ou seja, ele próprio, a partir dos sentidos que atribuem aos eventos, farão as reflexões sobre o seu dia a dia. E isto nos leva a conceber que o educador é quem constrói seu próprio saber no decorrer de sua trajetória.

Liege, a educadora em questão, trabalhou como babá durante cinco anos em uma casa de família. Quando a menina que cuidava atingiu a idade escolar, surgiu à possibilidade de ficar desempregada, foi quando pediu para sua patroa uma colocação na escola de educação infantil que possui (local este que é o campo empírico). A patroa, que elogia o trabalho prestado pela educadora, fazendo referência constantemente à época em que atuava em sua casa como babá de sua filha, respondeu à solicitação lhe dando uma turma de alunos, na época pequenos, com idade de frequentarem o berçário.

Após um ano atuando como educadora na escola, interessou-se em estudar na área de atuação, assim, com auxílio financeiro do pai e da tia ingressou no curso de Pedagogia - Educação Infantil e Séries Iniciais em uma universidade privada em Canoas. Atualmente está cursando na modalidade à distância, pois é mais acessível financeiramente, além da educadora não disponibilizar de tempo suficiente para freqüentar as aulas diariamente, pois comumente realiza horas extra para aumentar seu salário.

Conta que quando tem prova ou trabalho para entregar na faculdade, sua rotina é desorganizada completamente, porque geralmente trabalha em torno de doze horas diárias, porém, quando precisa estudar para prova ou pesquisar para realizar trabalhos faz sua carga horária normal afim de ter tempo de concluir as atividades sem usar o período da madrugada, pois relata não conseguir estudar após a meia noite. Com esta alteração, também é modificado o horário de alimentação, de sono, de descanso, o que altera o rendimento da educadora em sua opinião. Ela está com grande expectativa de concluir o curso em um semestre, pois acha que não está produzindo como antes, dizendo:

“Não faço mais nada direito, nem bem estudar, nem bem trabalhar, tô cansada na verdade. Não agüento mais estudar e não ver este curso acabar logo de uma vez. A maioria das coisas que estudei na faculdade já sabia na prática, o que preciso mesmo é o diploma na mão. (trecho do perfil de Liege, 2010).

A colocação da educadora, entre outras que as demais participantes expressaram nas entrevistas, notas e grupos focais, nos confirmam o que Tardif (2003) referia anteriormente, ou seja, que a construção dos saberes, assim como a ligação que estabelecerá entre o que lhe é ensinado e o que é praticado, são provenientes de várias fontes, o que resulta em uma prática social, na medida envolve outras variáveis, como a ligação com a comunidade escolar em geral, onde prevê o contato direto com a família dos alunos, com colaboradores da escola, entre outros.

E nesta prática social, há o momento de avaliação dos alunos. No que refere-se a forma de avaliar as crianças desta faixa etária, a lei determinou em seu artigo 31 que, na fase da EI, a avaliação deverá ser feita apenas mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento do aluno, sem objetivo de classificação para o acesso ao ensino fundamental. Ao explicitar que a avaliação na EI não tem objetivo de promoção e não constitui-se como um pré requisito para o acesso ao ensino fundamental, a LDB traz uma posição contra as práticas de alguns sistemas e instituições que retêm as crianças na pré escola até que alfabetizem-se, impedindo seu acesso ao ensino fundamental aos seis anos de idade.

A realização de uma avaliação pressupõe analisar critérios e objetivos, visando aprimorar a ação educativa, assim como o acompanhamento e o registro do desenvolvimento integral da criança deverá ter como referência objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da instituição. Isto exige que o profissional da EI desenvolva habilidades de observação e de registro, além de requerer constante reflexão sobre sua prática, aperfeiçoando-a no sentido do alcance dos objetivos traçados.

O CNE (Conselho Nacional de Educação) definiu as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), que orientam a organização das instituições que dedicam-se ao atendimento de crianças dessa faixa etária. Essas diretrizes estabelecem exigências para as instituições de EI, especialmente quanto

às orientações curriculares e processos de elaboração de seus projetos pedagógicos. Estabelecem, entre outros, os princípios éticos, políticos e estéticos que devem fundamentar as propostas pedagógicas em EI, a adoção da metodologia do planejamento participativo e afirmam a autonomia das escolas na definição da abordagem curricular a ser adotada.

Sendo o PPP<sup>13</sup> (Projetos Político Pedagógicos), um conjunto de intenções, ações e interações vivenciadas no cotidiano da instituição, que devem estar registradas no documento que o expressa, para sua implementação é necessário que o educador desenvolva uma intenção educativa, organize o ambiente onde atua e planeje as situações de construção dos saberes, seja sozinho, com seu par, ou envolvendo a participação das crianças. Sendo assim, mais importante do que a definição de áreas de conhecimento ou disciplinas pré estabelecidas, está a compreensão do mundo infantil, ou seja, a criança deve ser o foco de todo o trabalho pedagógico para a tomada de decisões, planejamento, execução e avaliação das ações educativas desenvolvidas na escola.

Assim, durante o desenvolvimento desta intenção educativa, o educador depara-se com a realidade, que pode lhe sugerir questionamentos sobre a responsabilidade de educar, como nos ilustra o trecho do grupo focal:

Rosa: Sobre infância? Ah, mas a infância de antigamente não era a mesma que a de hoje em dia. Eu lembro da minha, que o pai era brabo, e a mãe tinha um medo dele que se pelava toda, daí ele falava e a gente obedecia. Nada podia fazer. A gente não respondia pro pai nem pra mãe.

Olga: Mas eu e os meus irmãos também não respondíamos pra mãe e o pai, mas estas crianças de agora, credo, são muito mal educados.

Liege: Olha Olga, tu não fala isto. Que quem educa eles é a gente hein.

Olga: Que a gente o que. Eles são meus alunos, não são meus filhos. Os meus filhos que vou educar, e não tenho filhos ainda.

Cibele: Pessoal, vocês estão enfocando sobre quem é o responsável pela educação. Embora não seja este o tema, sigam um pouco mais sobre isto pra não perderem este raciocínio, que depois retomo com vocês o tema infância.

---

<sup>13</sup> **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:** é o conjunto de regras e normas que a escola segue em sua atuação diária, é uma ferramenta estratégica que norteia o funcionamento organizacional da instituição educacional. Com a sua utilização é possível elencar as metas educacionais e as maneiras de alcançá-las, medir o alcance dos resultados e avaliar o desempenho. Vale lembrar que o PPP diferencia-se do Planejamento Pedagógico da escola, pois resulta de preocupações que envolvem conceitos antropológicos, epistemológicos, de valores e políticos.

Olga: Mas é verdade mesmo. Não tenho filho pra criar, nem pra educar. Aqui na escola tenho alunos, mas quem tem que dar educação pra eles são os pais, e isto tá difícil viu, porque eles chegam aqui parece que vão quebrar tudo, pelo menos os meus são assim.

Liege: Tá, mas os meus, se eu deixar eles fazem coisas do arco da velha também. Mas na faculdade a gente estuda que a escola também tem que educar, junto com a família, porque senão eles não tinham porque vir pra cá.

Olga: Não. Eles vêm pra cá porque os pais têm que trabalhar e não têm onde deixar as crianças, isto sim.

Liege: Tá, por isto mesmo. Se é a gente que passa a maior parte do tempo com eles, é a gente que tem que educar.

Olga: Eu não concordo contigo. Acho que a gente tem que cuidar deles, não educar.

Cibele: Pessoal, mais alguém que ainda não participou, quer participar do debate sobre o tema?

Rosa: Eu não tô na faculdade, mas também acho que a gente deve educar os nossos alunos sim. Porque as coisas tão muitas rápidas atualmente, as crianças tem acesso à um monte de aparelhos que não existia cinquenta anos atrás, tipo televisão, computador, máquina fotográfica, celular. Não que não existisse, mas elas não mexiam como agora nas coisas. Foi como já contei pra vocês, eu e meus irmãos não respondíamos pros meus pais, também não trocava de canal a televisão, a gente assistia o que eles queriam, e se eles deixassem, porque quando eles queriam ver os programas que achavam que não era pra nossa idade, mandavam a gente sair da sala, ir brincar em outro lugar, dormir, fazer qualquer coisa, mas sair dali.

Tânia: Eu concordo. Acho que a escola tem que educar as crianças que freqüentam, mas, eu não dou pra isto, definitivamente, pois eu mal consigo educar a minha gurira de nove anos. E vocês conhecem ela, né gurias. A gurira é um avião, dá nó em mim facinho, facinho.” (Grupo focal: 1, Tema: Infância, realização: dezembro de 2010).

Como se observa, as próprias educadoras têm dúvidas sobre os seus fazeres no dia a dia na escola, ou pelo menos opiniões divergentes umas das outras, no que refere-se ao que, de fato, estão fazendo com as crianças enquanto trabalham. Analisando o discurso delas no fragmento do grupo focal acima, pode-se perceber que estão presentes diferentes concepções de suas atividades laborais, uma vez que todas estão inseridas no mesmo contexto, envolvidas no mesmo processo, o educativo, e mesmo assim possuem visões que não são uniformes.

No instante que foi proposto o tema infância, a idéia é que discutissem sobre o que significa infância para elas, visto que atuam diretamente com o tema em seus

trabalhos diariamente, porém, manifestaram a vontade de tratar de um tema, que é a diferença entre cuidado e educação, ou ainda, cuidar e educar em educação infantil, sem saberem que esta temática seria proposta mais adiante, no próximo grupo focal a ser realizado.

O saber que os professores possuem relacionados à sua área de trabalho, de acordo com Tardif (2003), não pode ser traduzido simplesmente por processos cognitivos, devendo ser entendido como um saber social, que se torna visível na relação entre o professor e o aluno, por exemplo. A idéia de amplitude de saberes que está contida no saber docente é a base do entendimento da atuação das pessoas envolvidas na coletividade laboral da escola. Pois cada educador vai adicionar a sua individualidade, que é oriunda da família na qual está inserido, na cultura da escola que frequentou, das relações que estabeleceu em diferentes momentos da vida, à construção do projeto pedagógico, assim, diversas contribuições estarão presentes.

A etapa educativa da EI possui alguns aspectos que compõem sua identidade. Um deles é o caráter de não obrigatoriedade, ou seja, embora existam frentes de debate entre a comunidade acadêmica e os âmbitos políticos sobre a questão, afirmando que a criança deve freqüentar o ambiente escolar, Bassedas (1999), acredita que a introdução da criança pequena, seja na creche quando possui até três anos de idade, seja na pré escola dos quatro aos cinco anos, embora não seja obrigatória, é enriquecedora. Pois as experiências vivenciadas, tais como a necessidade de seguir uma rotina estabelecida, a aprendizagem de compartilhar os brinquedos com outras crianças, a aceitação que o adulto não estará todo tempo à sua inteira disposição, possibilitaram que os alunos assumam que há limites impostos pelo meio externo.

Em 1998 foi divulgado o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), com o objetivo de direcionar o trabalho das instituições de educação infantil, orientar os PPP, subsidiando os diversos fazeres que circulam no dia a dia escolar, não trata-se de propor uma antecipação da escolaridade sem a formalidade do Ensino Fundamental, mas nortear o trabalho dos profissionais que atuam nesta etapa, no sentido de traduzir a intencionalidade educativa em

atividades cotidianas. Isto não significa eleger conteúdos a serem desenvolvidos em determinado tempo e seqüência, tampouco, um conjunto de atividades educativas organizadas em uma rotina.

Assim, os presentes referenciais possibilitam instruir as ações educativas dos profissionais da EI, cujo trabalho deve ser obrigatoriamente sistematizado, comprometido com a integridade e o desenvolvimento da criança. O esforço não está em adaptar estas orientações a um único padrão de instituição de ensino, mas apontar direções que possam adequar-se a cada realidade escolar. Atualmente acredita-se já ter sido conseguido, pelo menos em parte, retirar o cunho assistencialista e preparatório que antes envolvia algumas instituições de EI.

Com a LDB, a EI começa a ser parte do sistema educacional brasileiro, ser enxergada como um local de aprendizagens, onde as crianças devem estabelecer conexões que as ajudarão ao longo de sua vida escolar, tornando suas experiências prazerosas por despertar o desejo de construir novos conhecimentos. A lei consolidou e tornou regra uma ressignificação do processo de ensinar e aprender prescreveu um paradigma curricular onde conteúdos de ensino não têm importância em si e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos.

No âmbito do executivo o MEC (Ministério da Educação e Cultura) elaborou um currículo nacional, os parâmetros curriculares do ensino fundamental e do ensino médio, além de referenciais curriculares para educação infantil, educação indígena e educação de jovens e adultos. Todo esse trabalho está disponibilizado em caráter de recomendação, a todos os sistemas e escolas.

Estados, municípios e escolas estão providenciando a organização de seus currículos de acordo com o novo modelo disposto na LDB e nas normas nacionais. Observando as diretrizes nacionais essas iniciativas beneficiam-se tanto dos parâmetros e referenciais preparados pelo MEC quanto da assistência técnica de universidades, instituições de estudos e pesquisas, organizações não governamentais do setor educacional.

A implementação da reforma curricular está envolvendo, em diferentes graus, distintos segmentos do setor educacional brasileiro. Considerando a complexidade

do sistema federativo do país e sua diversidade, esse processo está ocorrendo com mais consenso do que dissenso. Duas razões estão contribuindo para tanto, o contexto econômico e cultural, que impõe a revisão dos conteúdos do ensino, e a LDB, que atua como fator de coesão. Na medida em que as principais respostas para essa revisão foram contempladas na lei, os vários âmbitos ou instâncias de sua regulamentação e execução estarão empenhados em implementá-la.

Se a aprovação da LDB marca o final da primeira etapa de reformas educacionais, as diretrizes e parâmetros curriculares estão inaugurando a segunda etapa, que tem duas características a serem destacadas, a primeira trata-se de regulamentar e traçar normas para uma reforma de educação de âmbito nacional e a segunda é o que se quer que o aluno aprenda, o que e como ensinar.

A criança no período que compreende a idade entre zero e cinco anos vivencia um desenvolvimento único entre todo o que se processará durante sua vida. O que inicia com a tarefa de alimentar, higienizar e dormir em horários apropriados, nos anos que seguem dá um salto de complexidade à manifestação de outras atitudes, como o choro reivindicando algo, o uso da linguagem expressando o que quer e o estabelecimento de contato com os demais a sua volta.

Quando uma criança nasce ela carrega em seu código genético a informação que foi denominada de calendário de maturação, onde contém dados genéticos que determinam as capacidades de caminhar, falar, movimentar-se, entre tantos outros. A informação que o cérebro tem refere-se as potencialidades, mas impondo limitações, assim, uma criança nasce pré disposta à falar, mas a forma como vai fazê-lo dependerá do ambiente em que está inserida, da maneira como as pessoas a sua volta costumam falar, se corretamente, se utilizando gírias, se com erros e vícios de linguagem. “Este calendário é indicativo das possibilidades de desenvolvimento nos dois primeiros anos [...] depois as aquisições serão marcadas pela estimulação e a interação.” (Bassedas, 1999, p 22)

Para explicar a influência hereditária no desenvolvimento humano, Palacios (1990) divide o código genético em parte fechada e parte aberta, onde a fechada é a que contém um dado informativo que será necessariamente cumprido, como a marcha por volta dos do primeiro ano de vida, e a aberta é a que necessita da

estimulação das pessoas do meio, como o estabelecimento de vínculos emocionais e a resolução de problemas. Se o desenvolvimento resulta da interação do programa de maturação com a estimulação social dos cuidadores, acredita-se que os aspectos psicológicos da criança são adquiridos na interação com o meio físico e social.

Wallon (1975) defende a idéia que o ambiente é a condição básica do processo de constituição do homem. A rede social em que está inserido, afeta diretamente o destino da pessoa, possibilitando inovações ou dificultando as delimitações do desenvolvimento de cada organismo. Sobre isto fala que “[...] o papel e o lugar que aí ocupa (a criança) são em parte determinados pelas suas próprias disposições, mas a existência do grupo e as suas exigências não se impõem menos à sua conduta.” (p 20)

Este período é delicado para o processo de socialização, segundo Wallon (1975), pois a criança na ânsia de perceber-se como indivíduo autônomo, mede força em relação ao grupo social a que pertence. Segundo ele: [...] Há a tomada de consciência pelo indivíduo do grupo de que faz parte e pelo grupo da importância que pode ter em relação aos indivíduos [...] (p 215)

O processo de socialização não se processa no contato simplesmente com o outro, nas diversas etapas do desenvolvimento e da vida adulta, mas também no contato com a produção do outro. O acesso à produção textual, à escultura, à pintura, à música que é produzido pelo outro, propicia a identificação, o que contribui para o processo de individuação e constituição do eu. Daí o autor chama atenção que a cultura de maneira ampla agrega, quando permite a identificação de uns com outros, enquanto a conhecimento específico, ao diferenciá-los pode até mesmo afastá-los.

Wallon ressalta que embora as aptidões tenham sua base biológica, o contato com o meio, através da cultura em que cada um de nós está inserido, bem como a maneira como interagimos com ela, que despertará tal aptidão. E por acreditar que as aptidões são manifestadas de acordo com a forma desta conexão, entre o inato e o vivido que atribuiu à escola a tarefa de acessar a cultura. Assim, a criança irá incorporar os valores sociais da cultura que pertence por isto o autor reafirma a

importância do professor conhecer as condições de existência de cada criança de sua turma.

Ao extrair parte da nota de campo 5 do diário, observei a fala da educadora Olga, ao explicar sua falta de atenção no momento em que trocava as fraldas de um aluno. O trecho analisado iniciou quando, ao passar em frente à porta de uma sala de aula, vi uma sacola plástica de supermercado caída no chão, que se movimentava com o vento fraco daquele dia nublado com uma chuva leve, e uma criança caminhando em direção à sacola.

Entrei na sala, recolhi a sacola e pedi que a educadora responsável pela turma fosse até minha sala quando acabasse a troca de fraldas. Quando a educadora chegou na sala da direção, falei sobre a responsabilidade que temos quando recebemos todos os dias os alunos na escola, retomei os cuidados que devemos ter em relação a segurança das crianças e a nossa própria. Ressaltei que a atitude dela foi errada, quando descuidou-se dos materiais da sala, deixando a sacola ao alcance das crianças. A resposta dela às minhas colocações foi a seguinte:

“Olga: Como geralmente não temos luvas descartáveis pras trocas de fraldas, aqui no berçário a gente usa saquinho de supermercado mesmo, que a gente traz de casa, eu não deixo de trazer os meus. Não sou olho grande também, quando vejo alguma guria sem, eu ofereço um dos meus, porque tenho bastante, lá em casa a gente tem um monte de saquinhos. (SIC)

Cibele: Olga, eu não te chamei aqui para dizer que vocês não podem usar as sacolas plásticas que trazem de casa quando vão realizar as trocas fraldas.

Olga: Nós só usamos pra não ficar com cheiro ruim nas mãos, porque depois a gente vai pra hora do almoço com as mãos com cheiro. (SIC)

Cibele: Eu entendi isto, pois quem é que vai querer ir para o seu horário de intervalo com as roupas ou as mãos com cheiro ruim. E por isto mesmo repito que não proibido vocês de usarem as sacolas plásticas, acho até uma iniciativa bem criativa da parte de vocês para enfrentarem um problema bem chato que temos aqui, o da falta de EPI (equipamento de proteção interna). A minha intenção é alertar vocês, mais uma vez, para a necessidade de estarmos sempre atentos às medidas de segurança, com as crianças e conosco, aqui na escola.” (Nota 5 do diário de campo, agosto de 2010).

A educadora acrescentou que não costuma distrair-se em relação ao acesso das crianças aos materiais de sala de aula, que observa constantemente os alunos, pois eles são muito ativos, e a turma dela é, especialmente, agitada. Ela lembra de um episódio onde o aluno colocou uma sacola na cabeça e foi brincar com os colegas, mas ela percebeu logo a situação e retirou o saco plástico rapidamente, sem que ele se machucasse “[...] mas eu cuido, porque se acontece, de algum se sufocar, aí sim que a incomodação é maior que ficar com as mãos sujas. [...] porque estes pais tu sabe como são, eles vem pra cima da gente mesmo, não querem nem saber de mais nada.” (SIC)

Respondi ter conhecimento de que ela costuma ser cuidadosa, mas por ter acontecido este descuido nesta ocasião, estava reafirmando a necessidade de atenção para a segurança. A educadora se comprometeu em ficar atenta para evitar situações como a descrita, não somente na hora de trocas de fraldas, mas em todos os momentos do dia.

Este acontecimento remeteu-me à idéia que o professor tem à sua disposição, na prática do seu dia a dia, saberes e fazeres, que poderão auxiliá-lo na construção de sua identidade docente, mas para tanto ele deve estar disposto à investigar profundamente sua atividade laboral, de maneira a conhecer tanto suas capacidades e preferências de atuação, como seus pontos fracos e habilidades a serem desenvolvidas. Neste sentido, a psicologia é uma das ciências que pode dar suporte a esta classe de trabalhadores, ocupando-se da investigação de suas competências, valores, perfis, auxiliando na transformação do que é realizado diariamente de forma automática na sala de aula em um processo mais elaborado, eficaz e enriquecido de estudo.

Um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (Tardif, 2003, p 16)

Porém, a psicologia não está sozinha nesta sugestão de ciências a serem eleitas para análise do processo educativo, também a antropologia pode contribuir

ativamente na medida em que acredita haver sempre uma intenção nas ações das pessoas, mesmo que elas não tenham uma noção explícita disto. Assim, para entendermos como se processa o desenvolvimento do ser humano partimos do pressuposto de compreender o homem de forma integral, abrangendo a análise de todos os aspectos que compõem sua história constitutiva, desde o momento de seu nascimento, passando pelas especificidades da infância, as instabilidades da adolescência, as descobertas da fase adulta e o acúmulo de saberes da maturidade. Este tipo de estudo, com dados pessoais envolvidos nas trajetórias laborais percorridas pelos trabalhadores, conforme nos demonstra algumas ciências humanas, resulta em teorizações que tem a intenção de analisar, estudar e representar a visão do homem nos diferentes momentos históricos da sociedade.

No caso desta educadora, por exemplo, percebemos que sua infância processou-se de uma maneira que ficou registrada como uma fase que não foi boa em sua vida, um momento em que não foi verdadeiramente criança com seus irmãos, assumindo responsabilidade de adultos, como nos mostram trechos de sua história de vida pgressa, a seguir:

“Olga, atualmente tem 19 anos, mora com o namorado na casa da família dele e não tem filhos. Lembra de sua infância pobre com tristeza, quando conta que dormia com dois de seus irmãos em um pedaço de colchão ao lado da cama dos pais, porque o casal não tinha condições de comprar camas para todos os filhos.

Relata que desde cedo ela e os cinco irmãos trabalhavam para ajudar nas despesas da casa, pois o salário de faxineira da mãe, dos ‘bicos’ que o pai fazia eventualmente e a pensão da avó materna, não eram suficientes para sustentar o casal, os filhos e a avó, que morava com a família. Lembra com revolta, que algumas vezes trabalhou durante o dia inteiro ‘[...] pra depois ver o pai pegar o dinheiro pra se enchendo de cachaça. E a gente ainda rezava pra ele não chegar dando em todo mundo dentro de casa.’ (SIC).

Ressalta que o pai é um homem bom, amoroso com os filhos, e prestativo com todos, ajudando os parentes e os amigos quando estes precisavam, mesmo que não solicitassem seu auxílio ‘[...] mas que quando bebia transformava-se, parecia que era outro homem, começava a gritar, fazer fiasco pros vizinhos ouvirem, dizer um monte de coisas pra todo mundo que passasse na frente dele, daí começavam os palavrões e as baixarias [...]’ (SIC). Ela conta que ele tem implicância com a sogra, que seguidamente refere que só admite que ela more com a família, porque ajuda a pagar as contas com a sua aposentadoria. Quando bebe, geralmente discute com a idosa, o que gera muitas brigas entre os pais de Olga.” (Perfil da participante Olga, 2010).

Se para o desenvolvimento da criança faz-se necessário que as manifestações afetivas sejam satisfeitas pelas pessoas que a cercam, por ela aprender aos poucos a ir encantando quem está ao seu redor com sinais, tais como sorrisos, carinhos, movimentos de braços, pernas e cabeça. Pode-se entender que esta educadora não teve tempo hábil para vivenciar sua infância como as crianças devem fazer. Assim como na maior parte do tempo de sua infância, na adolescência o trabalho também preenche largamente sua rotina diária, como nos mostra os trechos que seguem:

“Quando completou quinze anos e foi morar com o namorado na casa da família dele, onde está instalada ainda hoje, para ajudar nas despesas fazia faxinas, depois de seis meses começou a trabalhar em uma loja de peças de automóveis, onde ficou por dois anos e meio. Aos dezoito anos começou a trabalhar como auxiliar de serviços gerais na Escola de Educação Infantil Primeiros Passos, onde após oito meses foi convidada para assumir uma turma de alunos após a demissão de uma educadora. Segundo ela, esta foi a melhor oportunidade profissional que teve, pois não tem o ensino fundamental completo e não tem previsão de quando conseguirá retomar seus estudos, pois ela e o namorado estão juntando dinheiro para comprar um terreno e construir uma casa própria para o casal ter independência morando separados da família dele.” (Perfil da participante Olga, 2010).

Embora diga ter conhecimento da importância de estudar, especialmente no mercado de trabalho competitivo como o atual, refere ter outras prioridades neste momento de sua vida. Explica que além da casa, o casal está com o planejamento de trocar a moto, que está sem condições de segurança para o desenvolvimento do trabalho do namorado, que há um ano está realizando entregas como moto boy de uma empresa de cobranças. Ele, que realiza as entregas para obter um ganho extra ao salário de vigia, concluiu o ensino médio há pouco tempo, incentivado pela empresa onde trabalha que lhe auxiliou financeiramente. Ao concluir o curso, ofereceu-se para custear os estudos de Olga, mas ela não aceitou dizendo sentir-se cansada após um dia de trabalho com as crianças, não tendo energia para freqüentar as aulas noturnas diariamente.

Nos finais de semana a educadora costuma limpar a casa, organizar o quarto do casal, acompanhar os sogros no supermercado, não tendo mais o ritmo de sair a noite com os amigos como fazia quando era solteira e morava na casa de seus pais. As festas que geralmente freqüenta são familiares, mas diz que sente falta daquela rotina de ir dançar com as amigas, passear no shopping no final de semana e ter

mais liberdade para fazer coisas que gosta e não necessariamente o que agrada o namorado.

Seu relacionamento com os sogros é bom, diz que eles são amorosos com ela, lhe tratam com atenção e respeito, que seguidamente lhe incentivam a tentar reatar a relação com sua família, que está estremecida desde que mudou-se da casa deles. A sogra lhe confia situações particulares dela com seu esposo, de seus outros filhos que não moram na casa, pois refere ter confiança na nora e considerá-la como membro integrante da família, 'como se fosse uma filha'. (SIC)

Atualmente não tem contato direto com sua família, pois esta não aceita o fato da filha namorar um rapaz de raça negra, assim, costuma ver a mãe e uma irmã quando sabe que o pai não está em casa e que irá demorar a retornar, pois conta com mágoa que já ocorreu dele mandá-la embora quando chegou e viu que estava visitando. Diz que sente falta de relacionar-se com eles, pois se mantém uma relação boa com os sogros e cunhados, que eram praticamente pessoas estranhas quando se mudou para casa deles, e com o passar do tempo se tornaram importantes em sua vida, lhe acolhendo como alguém da família, que não poderia se afastar assim da sua própria família por causa de uma 'ignorância' do pai de não aceitar o genro negro.

Ela acha que o namorado lhe menospreza, na medida em que não lhe apoia para emagrecer, não lhe auxilia a distribuir currículos nos locais onde tem acesso, como na empresa onde ele trabalha, por exemplo. Acredita que isto aconteça pelo fato dele sentir-se diminuído por ser negro e namorar uma mulher branca, embora ele nunca tenha feito qualquer referência ao assunto para ela nem para as pessoas de sua rede social.

Talvez, após um estudo mais detalhado das variáveis que circundam a vida pessoal e laboral da educadora, fosse possível chegar à conclusão que os acontecimentos ao longo de sua vida não lhe estimularam a enxergar o trabalho como algo positivo para o seu progresso, representando uma carga negativa, de desgaste, de sacrifícios. Tanto que refere gostar de trabalhar com as crianças, mas se pudesse escolher uma área de atuação, trabalharia no comércio, pois as vendas sempre estão relacionadas com um salário que é constituído por um valor fixo e um

variável - as comissões – assim quem trabalha no comércio ganha bem, segundo seu ponto de vista.

[...] no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. [...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. (Tardif, 2003, p 11)

Se entendermos os saberes de Olga como algo constitutivo, da mesma forma que o autor associa a identidade de cada indivíduo, com a trajetória de vida que percorreu para chegar onde está, muito de sua atitude diante do trabalho e da relação com as crianças parece ganhar sentido em contato com sua história de vida. Pois na verdade era uma criança que realizava atividades pertinentes a um adulto, não sendo cuidada e educada pelos pais, consideradas as particularidades da infância, freqüentando a escola regularmente, brincando com amigos de sua idade nos momentos de lazer, mas sim, sendo responsável por algo que não era de sua responsabilidade, o sustento do grupo familiar.

As dificuldades financeiras, que na atualidade é frequente encontrá-las em diversos grupos familiares, leva as pessoas à uma espécie de “ânsia” pela sobrevivência, o que ocasiona o ingresso de menores no mercado de trabalho. Assim, a história laboral destes trabalhadores precoces começa a ser esboçada de uma maneira, que nem sempre eles assimilam como algo prazeroso, no caso de Olga, especificamente, é assim que ela sente a função docente.

Em função da acelerada transformação do mundo contemporâneo, onde a rapidez da transmissão de informações está presente através dos avanços tecnológicos disponíveis, cria-se uma espécie de urgência que envolve inclusive as relações em sala de aula. Nóvoa (2000) acredita que estas variáveis que formam o contexto moderno repleto de mudanças educacionais, interferem de alguma forma na estabilidade da identidade docente, podendo gerar um sentimento de mal estar, pois o educador tem que adaptar-se a cada nova mudança registrada na área educacional.

Sobre o assunto as educadoras debateram em um dos grupos focais, quando foi proposto o tema infância, conforme o fragmento abaixo,

Cibele: Bom pessoal, a gente vai discutir hoje aquele tema que não debatemos no encontro passado, porque vocês entraram em outro tema, daí não interrompi vocês para que não perdessem o raciocínio, lembram? O tema é infância. Vamos lá então, podem começar o debate.

Rosa: Como eu comecei a falar naquele outro dia, a infância de hoje em dia é muito diferente da infância que eu tive há um tempão atrás, por exemplo. Na verdade não sei se é bem a infância, acho que são as crianças que são diferentes agora.

Tânia: Sim, mas e qual a diferença entre infância e criança? Nenhuma eu acho.

Rosa: Bom, mas de qualquer forma, sendo infância e criança a mesma coisa ou não, a modernidade é que acho que faz esta diferença. Porque as crianças têm acesso a tudo desde pequenas, dentro de casa mesmo. É televisão, é computador, e tudo.

Liege: Tá, mas isto aí não tem a ver com o acesso à esta modernidade toda, aos estes aparelhos, e sim com os pais que não dão limites aos filhos. Parece que eles é que têm medo das crianças e não ao contrário como deveria ser.

Rosa: Então o que tá diferente agora, seriam os pais? O modo como eles agem com os filhos, é isto que tu quis dizer?

Liege: Não tinha pensado nisto. Mas agora que tu me chamou atenção pra isto, to pensando, e acho que é isto mesmo. Porque tem alguma coisa que tá diferente, tudo igual como era antes não tá. Ah, mas não tá mesmo, jeito nenhum.

Rosa: É, isto eu já tinha pensado, mesmo antes de participarmos do grupo aqui, até porque eu nem sabia sobre o que íamos falarmos. Mas eu tinha pensado que o que estaria diferente era o comportamento dos pais em relação aos filhos.

Liege: Claro, daí uma coisa leva à outra. Uma atitude gera um tipo de atitude nos filhos, uma outra atitude diferente vai gerar outra atitude diferentes neles. E assim por diante. Daí, se os pais mudam de comportamento, os filhos também mudam. (Grupo Focal: 2, Tema: Infância, Realização: dezembro de 2010).

E na medida em que elas fazem referência aos avanços tecnológicos, que trazem ao mundo moderno as novidades dos aparelhos eletrônico que tanto chamam a atenção das crianças, assim como as educadoras criticam a conduta demasiadamente permissiva dos pais, que autorizam os filhos à realizarem ações que anteriormente não eram autorizadas, elas estão falando sobre o que Tardif (2003), caracterizou como sendo a natureza social do saber docente. Ou seja, o

autor acredita que os educadores desenvolvem os seus saberes quando estão em contato com as pessoas nos mais variados contextos dos quais participam, fazendo alianças, trocas, relacionando-se, sendo uma socialização profissional. Nestes contextos, também são assimilados, transformados e adaptados os seus valores, crenças e idéias, pois no decorrer de sua trajetória profissional, de acordo com a fase da carreira, o professor acaba aprendendo a ensinar o outro durante o trabalho.

Considerando a educação formal aquela que tem os conteúdos pré estabelecidos e é aplicada nas instituições de ensino credenciadas para este fim, a informal aquela onde os sujeitos utilizam o processo de socialização para adquirir conhecimento e a não formal aquela em que as vivências cotidianas são a base do aprendizado, concluímos quem educa em cada esfera. Ou seja, se na educação formal quem coordena o processo educativo são os professores, através de aulas estruturadas conforme o planejamento didático, na educação não formal o líder do processo será outro, aquele sujeito com quem há interação, com quem se processam as trocas, e por fim, na educação informal os agentes educadores são as pessoas que compõem a rede social do educando, incluindo pais e amigos.

Por ter surgido sem maiores exigências de formação específica e continuidade de aprimoramento da classe, passando por mudanças sociais significativas, que originaram reformulações no sistema educacional como um todo, a formação dos trabalhadores que atuam na EI exige uma reflexão profunda e especializada, utilizando a análise de várias áreas das ciências humanas, cada uma contribuindo com seus valores à questão.

Embora o Artigo 62 da LDB 9394/1996, exponha a exigência da formação superior em Pedagogia – Educação Infantil e Séries Iniciais como formação básica às profissionais que atuam em EI, na prática esta formação é flexibilizada para o curso de magistério, cursado em nível médio. Se olharmos pelo prisma da flexibilização do processo formativo de professores podemos entender como um certo prejuízo à classe, pois com isto estas educadoras não têm acesso à oportunidade de uma dialética junto aos demais profissionais que estão aprimorando-se na área. Porém, podemos interpretar como valorização deste

trabalhador, que com sua profissão garantida, não fica à margem das políticas públicas.

Seja qual a interpretação dada, esta questão causa prejuízos ao processo educativo, como podemos verificar no fragmento desta reunião com a responsável de duas alunas da escola. A mãe, ao buscar as filhas no horário de saída, solicitou conversar comigo em particular, como não tinha disponibilidade de atendê-la imediatamente, solicitei que retornasse no dia seguinte no início da manhã, próximo ao horário de entrada dos alunos, depois que deixasse as filhas na aula. No dia seguinte, conforme o combinado, ela veio à escola, aguardou com calma eu resolver uma situação no refeitório, então a encaminhei até minha sala, onde ela começou seu relato:

Mãe: “Cibele, tu vai me desculpar por eu te procurar pra falar sobre este assunto, eu sei que tu tem um monte de coisas pra fazer aqui na escola e fora daqui também deve ter, a tua casa, tua família. Sei que tu chega às 07 horas da manhã e seguido tu sai depois das 19 horas. Estes dias até falei pro meu cunhado, que me deu uma carona, e passamos aqui na frente não eram 07 horas ainda e vi o teu carro ali atrás. Tu trabalha pra fazer o melhor pra nós todos que usamos o serviço da escola e eu aqui reclamando.” (SIC)

Cibele: “É que tem dias que preciso estar no horário de entrada dos alunos, outros que é útil que fique no horário de saída deles. E o que acaba acontecendo, seguido, é que venho para entrada e saio depois da saída.

Mãe: “É, eu sei que tu tá sempre batalhando na secretaria de educação uma coisa e outra pra escola, pras crianças, pra gente né, que acaba não precisando pagar colégio pras gurias, por exemplo, porque elas têm as vagas aqui. [...] Mas eu não posso deixar de te dizer que a Olga, a professora da minha guria menor, tem um problema sério, pra mim é sério isto, pelo menos pra quem trabalha com educação.” (SIC)

Cibele: “Mas me diga o que é para eu entender melhor a sua preocupação.”

Mãe: “Olha Cibele, ela escreve tudo errado. Tu precisa ver o jeito que vem a agenda da guria pra casa, eu até trouxe aqui pra te mostrar os erros de português que ela escreve. A minha sogra, que é praticamente analfabeta, acho que escreve com uma letra melhor que a dela.” (SIC)

Cibele: “Posso olhar a agenda dela um instante?”

Mãe: “Sim, eu já trouxe pra isto mesmo, nem mandei na mochila porque sabia que tinha horário contigo hoje e queria que tu visse por ti mesma. Sabe, eu gosto dela, sei que ela é muito amorosa com as crianças, a minha filha é agarrada com ela que só vendo. A minha outra mais velha, que agora é da Rosa, no ano passado era dela, e era a mesma coisa, ela adorava a professora. As crianças gostam dela, porque ela é atenciosa, dá carinho pras crianças, e a gente vê que é sincero sabe.” (SIC) (Nota 1 do Diário de campo, reunião com a mãe de um aluno, abril de 2009)

Cibele: “Sim, isto é muito importante, dar atenção, carinho, se preocupar com os alunos. Mas esta situação que a senhora me traz aqui é relevante.”

A mãe prosseguiu dizendo que pensou bastante antes de vir conversar comigo, pois não tinha a intenção de prejudicar a educadora, e disse saber das dificuldades de colocar-se no mercado de trabalho atualmente. Referiu que ao pedir a opinião do marido, este se posicionou dizendo que ela poderia provocar a demissão de Olga, mas que concordava em expor a situação para a escola, pois as filhas estavam expostas à um mal exemplo e sendo induzidas à erros.

Então, tranquilizei a mãe garantindo que não desligaria a educadora em função de suas colocações, embora sendo de relevância para uma instituição escolar, reforcei a importância do relato dela para a escola, para que fosse oportunizada qualificação específica, visto que ela possui outras habilidades que a fazem desempenhar seu trabalho com razoável adequação. Além de providenciar que a educadora titular da turma realize os registros nas agendas dos alunos.

A mãe aliviada com a notícia de que não seria responsável por prejudicar a educadora, relatou mais uma exclamação da filha “mãe, tá certo ou tá errado isto aqui que a Olga escreveu na agenda da mana?” E seguiu explicando: “sabe como é criança quanto aprende a ler né, quer ler tudo por onde passa, quando a gente anda de carro é assim, ela vai lendo os cartazes na rua e a gente não tem como não ficar orgulhosa com um filho lendo, progredindo. Claro, ela perguntou isto sobre a agenda porque fica confusa, porque é ensinado pra ela o certo e depois ela lê errado ali, daí ela me pergunta porque de certo deve tá em dúvida.” (SIC)

A partir das descobertas iniciadas no século XX, o mundo passou a ser descrito como um sistema em permanente estado de mudanças. Então, um novo olhar sobre o processo educacional passa a ser requerido, pois debates que gerem novas idéias, visem melhorias, embasados em novos fundamentos, podem desencadear uma quebra do paradigma vigente para construção de um novo que possa explicar os fenômenos que o antigo já não explica mais. Tardif (2003), nos alerta sobre esta necessidade de estudo sobre os saberes dos educadores quando afirma:

“Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? [...] Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? [...] Estas perguntas, cujas respostas não são nada evidentes, parecem indicar a existência de uma relação problemática entre os professores e os saberes. É preciso ressaltar que há poucos estudos ou obras consagradas aos saberes dos professores. Trata-se, de fato, de um campo de pesquisa novo e, por isso, relativamente inexplorado, inclusive pelas próprias ciências da educação.” (TARDIF, 2003, p. 32).

A formação de profissionais que atuam na educação básica é realizada, na maioria das vezes, com apoio do setor privado, porém, não há a avaliação qualitativa dos resultados destes cursos preparatórios docentes, pois o cargo de professor não é considerado estratégico dentro do sistema educacional. Diversos autores reforçam a idéia de que o professor precisa preparar-se de outras formas, com recursos paralelos aos da sala de aula para atuar, seja com EI ou ensino fundamental.

Como nem todos alunos do nível superior que prepararam-se para a docência tiveram acesso a um processo formativo satisfatório, o ideal seria que os cursos de formação do segmento propiciassem a retomada deste trajeto, não a fim de retomar cada ponto que porventura tenha ficado pendente, mas disponibilizando informações equivalentes para tentar cobrir tais lacunas, contribuindo assim para a melhoria da formação dos futuros docentes.

4.3 TECENDO COM SABERES E SENTIDOS – sobre tornar-se educadora entre as rotinas e a necessidade de criar

Neste bloco de análise, os das trajetórias foram utilizados como base bibliográfica as colocações da autora Marie-Christine Josso, que é socióloga e antropóloga, doutora em Ciências da Educação, professora na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, é especialista em Educação de adulto e Formação profissional continuada. No Brasil sua obra *Experiência de Vida e Formação*, de 2003, é conhecida por considerar o lado pessoal nos cursos de formação profissional e docente.

Embora sem possuir um currículo rígido a ser seguido, a EI tem um planejamento próprio a fim de alcançar seus objetivos, que irão favorecer o desenvolvimento das capacidades, respeitando sempre a diversidade, compensando as desigualdades culturais e preparando as crianças para que acompanhem satisfatoriamente a educação obrigatória, que será a próxima etapa a cumprir formalmente.

A rotina constitui uma categoria pedagógica que é utilizada pelas instituições de ensino de EI para nortear a atividade desenvolvida no dia a dia do educador deste segmento. Normalmente, elas não são teorizadas por representarem sugestões à organização do trabalho pedagógico do educador e não necessariamente um modelo rígido, tanto que alguns autores que têm tratado a temática fazem referência a ela de forma indireta. Um exemplo disto é o baixo número de pesquisas que estudam como foco principal o assunto, a exemplo da dissertação de Ramos (1998), que se propõe a constatar a interferência da rotina da escola infantil no processo de construção da noção operatória de tempo subjetivo da criança, e a de Batista (1998), que busca entender a ação das rotinas institucionais da educação infantil e o movimento de resistência das crianças à padronização dos tempos e do espaço.

Referindo-se ainda a rotina como categoria, Barbosa (2006), ressalta a importância de diferenciar os conceitos de rotina e cotidiano. Para tanto, a autora explica que com a intenção de organizar o dia a dia dos alunos no ambiente escolar, as rotinas podem ser interpretadas como produtos culturais que modificam-se de acordo com as mudanças ocorridas diariamente, já o cotidiano é o espaço onde as tarefas repetitivas acontecem, sendo mais amplo e abrangente uma vez que relacionado com o inesperado poderá propiciar a inovação.

“As rotinas fazem parte do cotidiano vivido pelos sujeitos, mas diferem dele por não incluírem o espaço do novo, o imprevisto [...] o uso de uma rotina é adquirido pela prática, pelos costumes, não sendo necessário nenhum tipo de justificativa, razão ou argumentação teórica para a sua efetivação [...] as rotinas são criadas a partir de uma sequência de atos ou de um conjunto de procedimentos associados que não devem sair de sua ordem [...] Desta forma, podemos observar que a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação.” (BARBOSA, 2006, p. 45).

A nota 14 do diário de campo refere-se a uma alteração na rotina diária de sala de aula, feita por uma educadora que em dado período apresentou um comportamento inadequado de acordo com o que lhe foi proposto pela escola. Observei que há alguns dias, ela realizava suas atividades de trabalho conforme sua vontade, então lhe chamei para uma reunião. Ao entrar na sala da direção, irritada e agitada, não sentou-se, e ainda em pé disse que havia uma aluna com febre em sua turma, por isto não poderia demorar. Sugeri que sentasse, para acomodar-se melhor, pois iríamos conversar sem horário definido para conclusão, além da educadora substituta ter disponibilizado-se a realizar a entrega dos alunos aos responsáveis, caso a reunião estendesse até o horário de saída.

Assim, ela sentou-se na cadeira em frente a minha mesa, mas seguiu batendo com um dos pés no chão, de forma impaciente. Falava alto e gesticulava bastante, por duas vezes levantou-se, mas sentou novamente, na terceira vez em que se levantou, não voltando a sentar, levantei também e seguimos conversando, as duas em pé. Foi quando questionei sobre seu comportamento da seguinte forma:

“Cibele: Olga, qual o motivo pelo qual tu tem agido de forma tão desuniforme das tuas colegas de trabalho?”

Olga: Eu não sei pra que tem tanta regra aqui na escola, é regra pra isto, é regra pra aquilo outro, pra tudo tem uma regra aqui, não é mais fácil fazer do que ter que pensar antes na regra que tenho que cumprir? (SIC)

Cibele: Não é uma questão se ser mais fácil ou mais difícil, desta ou daquela forma como realizamos nossas atividades diárias. A questão é que a educadora que trabalha adequadamente em seu posto, absorve as normas e regras que devem ser cumpridas durante o seu período de treinamento, ao ingressar na instituição. Como sei que foste treinada para tanto, não entendo porque não está de acordo com o que é estipulado pela escola. Mas estamos aqui pra eu entender.

Olga: As gurias que tão na faculdade disseram que já sabem tudo o que as professoras delas dão nas aulas, mas não por estudarem muito e se puxarem, mas é porque trabalham em escolinha. Então, se eu que não acabei nem o ensino fundamental e as gurias que tão na faculdade trabalhamos juntas é porque não deve ser tão importante assim tá na faculdade, né. Por isto que quero trabalhar e não tô dando tanta prioridade pra estudar agora. (SIC)

Cibele: Tu tá tratando de dois assuntos diferentes, o da formação básica docente e o da tua situação como educadora aqui na escola. E em nenhum deles tu tens razão no que está dizendo. [...]” (Nota 14 do diário de campo, reunião com educadora Olga, maio de 2009).

Para o entendimento da importância da rotina no campo empírico investigado, é útil que seja, ainda que rapidamente, citada. Inicialmente ocorre a chegada das crianças, que é a partir das 07h30min, nesta acolhida as crianças são recebidas pelas educadoras deste<sup>14</sup> horário e distribuídas conforme a faixa etária nas salas de aula, onde aguardam o horário de tolerância de chegada até que todos estejam na escola. Durante este período alguns alunos dormem, outros assistem televisão e alguns brincam.

A primeira atividade realizada no dia é chamada atividade livre, onde as crianças são estimuladas a desenhar, pintar, brincar com jogos e brinquedos. Aqui são disponibilizadas as opções citadas, mas os alunos que escolhem o que vão fazer, embora com a supervisão da educadora daquela turma, enquanto brincam.

Na sequência, está o horário do lanche, onde as crianças são encaminhadas pelas educadoras ao refeitório de acordo com a faixa etária, iniciando sempre pelas turmas compostas pelas de menor idade. No retorno à sala de aula é realizada uma atividade pedagógica, conforme o que é previsto pela pedagoga no início do ano letivo ao elaborar o plano de ação das turmas.

Sempre organizados a partir da turma dos menores, a próxima atividade do cronograma é o almoço. Que é seguido da higiene, onde os alunos são acompanhados pelas educadoras até o banheiro e orientados à escovar os dentes, lavar as mãos e o rosto. De volta à sala de aula, os alunos encontram o ambiente preparado para a hora do descanso, com os colchonetes dispostos lado a lado, já organizados com as respectivas roupas de cama e travesseiros.

Encerrado o momento de descanso, os alunos são conduzidos à pracinha para a recreação na parte externa. De lá são conduzidos ao banheiro para realizarem a higiene antes do lanche, onde lavam as mãos e o rosto indo em seguida para no refeitório fazer o lanche da tarde. Retornando à sala de aula, realizam uma atividade livre, à exemplo da realizada pela manhã.

---

<sup>14</sup> **HORÁRIOS DAS EDUCADORAS:** As educadoras são divididas em dois grupos de acordo com o horário de trabalho que cumprem na escola, um deles trabalha das 07 horas às 17 horas e outro das 09 horas às 19 horas. Como o horário dos alunos é das 07 horas às 19 horas, os alunos que são das turmas coordenadas pelas professoras que chegam às 09 horas, ficam sob os cuidados das que chegam às 07 horas durante este intervalo de duas horas. Bem como, os alunos das turmas coordenadas pelas professoras que saem às 17 horas, ficam com as que saem às 19 horas durante este intervalo de duas horas, no que refere-se ao horário de saída.

Seguindo o cronograma diário, a próxima atividade é a preparação para a saída, onde há a troca de roupas, arrumação dos cabelos e organização dos materiais pessoais nas mochilas, como mamadeiras, brinquedos, bicos, roupas sujas, lanches. É possível perceber, que embora não sejam atividades complexas a serem cumpridas durante a jornada de trabalho das educadoras de EI, qualquer modificação efetuada na rotina diária com os alunos da escola, a exemplo do que efetuava a educadora que relatamos no trecho da nota de campo anterior, causa uma quebra no planejamento proposto. Mudança esta, que as crianças, por já estarem acostumadas com as tarefas que têm em sua rotina, desorganizam-se quando há alterações, pois já têm internalizado o que deve ser feito, tanto na escola quanto em casa, visto que são atividades diferentes, com adultos diferentes dando as ordens.

A minha intenção diante daquela situação, era fazer a educadora entender que estava agindo errado, pois com o rompimento da sequência de atividades, que deve ser seguida diariamente, a educadora provocou uma certa confusão na ordem. Porque as crianças com o passar do tempo internalizam as tarefas que realizarão durante o dia na escola, e sem esta rotina fixada elas agem de maneira diferente, como se estivessem “perdidas”. Foi tratado com Olga a importância de seguir o roteiro de atividades diárias, não somente pelos alunos, mas também pelas educadoras, pois atuando de acordo com o que a instituição propõe, elas acabam sentindo-se seguras no que realizam.

Porém, após o evento percebi que por exercer o cargo administrativo, de gestão de uma equipe, fiquei presa à função de manter a ordem, de fazer com que ela voltasse a instalar a ordem junto aos alunos em sala de aula, não entendendo naquele momento, que talvez ela estivesse sinalizando com a vontade de construir seu próprio saber a partir de sua prática, na concepção de Josso (2004), ela pedia a oportunidade de exercitar o *caminhar para si*, colocando-se no centro de seu processo de formação, valorizando a sua singularidade, visto que seu conhecimento está centrado nas vivências pessoais e nos fazeres cotidianos, pois não possui educação formal para atuar como educadora de EI. De certa maneira era eu ali quem desempenhava o papel de guardião da ordem, de uma certa moral formativa que desconsidera os saberes da experiência em detrimento dos protocolos

sustentados pela racionalidade das ciências da educação, em especial da Psicologia.

Prevista no roteiro de atividades diárias, a hora do conto, como é chamada no campo empírico, é o momento onde as educadoras que cumprem sua jornada de trabalho às 17 horas, encaminham seus alunos para as salas de aula das educadoras que sairão somente às 19 horas. Então, são lidos textos infantis, histórias de acordo com a faixa etária dos alunos, neste espaço eles cantam, identificam letras e números conforme o tema das revistas e livros utilizados, interagem entre si e com as educadoras.

Com esta atividade fica explícito que, entre os fatores contribuintes para o aprendizado de algo, está o ato de contar e ouvir histórias, pois o conhecimento não é resultado somente de experiências objetivas que processam-se na vida daquele que aprende, sendo as reações experimentadas ao ouvir uma história, uma variável importante para a construção deste saber. Porém, a referência feita aqui não é à leitura mecânica de um texto qualquer para cumprir o horário que as crianças devem ficar no ambiente escolar aguardando que seus responsáveis às busquem. Mas sim um texto previamente escolhido para a leitura, onde sabe-se qual a faixa etária do público ouvinte, quais os demais materiais que há à disposição para serem utilizados como instrumentos de apoio pedagógico além do livro, à exemplo de objetos, brinquedos, espelho, além dos objetivos que visa-se alcançar com a leitura.

Durante os instantes em que uma história está sendo contada, há a criação de um clima envolvendo a situação. Onde o volume e o tom da voz de quem lê (ou conta), as suas expressões faciais, o deslocamento (ou não) pelo ambiente, a utilização de fantoches ou dedoches<sup>15</sup>, o entusiasmo e a alegria no discurso, entre outros aspectos, são fundamentais para processar a forma como cada criança irá receber aquelas informações. Em seguida, quando forem transmitir o que ouvirem, muito provavelmente, elas irão fazê-lo da forma como processaram anteriormente, evidentemente acrescido de suas marcas pessoais, que serão constituídas através da imaginação da criança sobre o que foi recebido.

---

<sup>15</sup> **DEDOCHES:** Os dedoches são uma variação dos fantoches. Utilizados, geralmente, para a realização de peças de teatro infantis, são brinquedos. São bonecos de tecido, que movimentam-se a partir do manuseio humano. Os dedoches são miniaturas dos fantoches, que são manuseadas pelos dedos de quem os dá vida nos teatros e brincadeiras.

A nota 12 do diário de campo demonstra como o ato de contar de histórias de maneira inapropriada, em um horário que não é destinado para tanto, com objetivo diferente daquele à que propõe-se, normalmente, no planejamento pedagógico da instituição, pode atrapalhar a rotina dos alunos, causando prejuízo no processo educativo da turma. Ou seja, seguidamente ao passar por determinada sala de aula, observava que a educadora responsável pela turma estava lendo histórias aos alunos, a partir daí, comecei a perceber sua atuação em diferentes horários do dia quando conduzia suas atividades junto às crianças. Verifiquei que frente às situações onde a educadora não conseguia manter-se no controle da turma ou quando não estava disposta a realizar as tarefas estabelecidas para o dia, pedia que os alunos se acomodassem para ouvir uma história.

No início da leitura eles ouviam atentos a educadora, porém, nos minutos seguintes começavam a ficar inquietos, olhavam para rua seguidamente, brincavam uns com os outros, começavam a fazer barulho, o que desagradava a educadora, que lhes chamava atenção falando alto e gritando. Solicitei à educadora que conversássemos antes de seu horário de saída. Segue um trecho da reunião com a educadora:

“Cibele: Tu imagina sobre o que vamos conversar?”

Educadora: É porque eu conto muita história pra eles? (SIC)

Cibele: Sim, é exatamente sobre isto que quero falar contigo. Quero que tu me expliques, qual a tua intenção quando lê pra eles.

Educadora: Eu acho as crianças, hoje em dia, muito agitadas, parece que tão sempre a mil por hora. Se deixar por elas, só vão querer brincar na rua, nos brinquedos da pracinha, onde se sujam todo, voltam suados, agora que aliviou aquele calorão louco que fez neste verão, quando eles começam a brincar na rua não querem mais voltar pra dentro da sala. Acho que tão mais dispostos agora, deve ser por tá mais fresquinho um pouco. Daí eles se soltam. Por isto que leio pra eles. (SIC)

Cibele: Então, a tua intenção ao contar uma história para eles é que fiquem quietos?

Educadora: Isto. Pra que não se agitem tanto, não cansem, não suem. Depois chega perto das cinco horas é aquela correria pra trocar as roupas deles, lavar as mãos, o rosto, pentear os cabelos. Daí, se eles tão calmos, não precisa fazer toda esta correria. (SIC)

Cibele: Mas tu não pode seguir agindo desta forma. Temos o roteiro diário do que devemos realizar de atividades. Não podemos passar a maior parte do tempo do dia, contando histórias para os alunos. Tu acha que eles não

comentam em casa o que fazem na escola? Eu não sei como nenhum pai veio reclamar ainda disto.

Educadora: Mas e quando eles ficarem impossíveis? O que eu faço pra eles se acalmarem. (SIC)

Cibele: Tu precisa ter domínio da turma. Não é possível que quinze crianças comandem um adulto, eu entendo que não é uma tarefa fácil, que estamos com falta de educadora em nosso quadro funcional, que eles são bagunceiros, mas tu precisa dar limites para eles e fazer com que eles te respeitem.

Educadora: Eu vou tentar, mas não te garanto nada. Porque não é fácil aquela minha turma ali, só a pessoa lá dentro pra saber como é. Mas eu vou tentar, me esforçar pra isto. (SIC)

(Nota 12 do diário de campo, reunião com educadora, abril de 2010)

Na faixa etária onde as crianças necessitam dos adultos para terem acesso ao mundo da literatura, torna-se fundamental que aquele que conduz o processo da leitura, o faça com empenho e entusiasmo, pois quando são muito pequenas elas nem sempre compreendem o conteúdo do que está sendo lido, mas podem perceber as emoções transmitidas através da teatralidade daquele que conta a história. Assim, para que os adultos atuantes na EI possam incentivar as crianças a cultivar o hábito da leitura, dando importância à literatura na vida desde cedo, é fundamental que sejam leitores por escolha, que a leitura lhes dê prazer, caso contrário, não serão bons contadores de histórias, realizando a atividade para cumprir mais uma tarefa daquele dia de trabalho, sem conseguir despertar nos alunos a curiosidade inicial, que pode transformar-se em interesse pelo livro, pela leitura, pela literatura.

Na fase até os dois anos de idade, os livros e as revistas voltados ao público infantil possuem cores chamativas tanto na capa como em seu interior, são confeccionados com materiais como esponja revestida com plástico flexível, papelão prensado com as bordas arredondadas e até mesmo tecido. Isto porque a idade das crianças favorece que sejam aguçadas habilidades com o desenvolvimento dos sentidos humanos. Como o tato, onde têm curiosidade em tocar nos livros, neste caso os que são confeccionados com tecido lhe darão a sensação de maciez, o que pode lhe remeter a uma memória de aconchego, de carinho.

Também possuem o hábito de levar à boca (e por vezes, ao nariz) os objetos que estão ao seu alcance, surge a importância do trabalho com livros revestidos de plástico, pois facilitam a higienização com álcool, por exemplo, sem que o material seja danificado. Na maioria das vezes há mais desenhos e menos conteúdo, o que requer maior habilidade de quem irá contar a história, interpretando com riqueza de detalhes o que está brevemente impresso no papel. A intenção é desenvolver através da visão, o que é apresentado no livro, a partir de figuras grandes e coloridas, desta maneira, conforme a educadora vai lendo a história e encenando o enredo descrito, aciona a criatividade dos alunos, que começa a imaginar o cenário, os personagens, as paisagens envolvidas, como tudo se move, a cor que possui, entre outras variáveis contidas na história.

As crianças da faixa etária entre três e cinco anos processam os dados de forma diferentes destes primeiros, pelo fato de já articularem a língua falada e também por estarem em contato com a escrita, reconhecerem algumas letras, números, formatos geométricos e cores. Por volta dos três anos há o interesse pelos contos de fadas, isto ocorre pelo fato deles ajudarem na organização dos fatos que são experimentados na vida, orientando a lidar com sentimentos como medo, alegria, expectativa, amor, decepção.

Bettelheim (2008), ao dedicar-se ao tratamento e à educação crianças, na intenção de restituir um significado às suas vidas, faz uma crítica à literatura infantil, dizendo que os livros utilizados em escolas para trabalhar com os alunos de pouca idade, em sua maioria, tem o objetivo de divertir, de informar ou as duas coisas. Porém, em sua concepção, o que mais importa não está colocado em tais materiais, que é a compreensão do significado. Assim, percebe-se que a atuação da educadora quando contava histórias para os alunos, aleatoriamente, sem ter presente qual a finalidade daquela atividade, ou ainda, tendo como objetivo fazer com que os alunos ficassem quietos, não poderia obter sucesso, pois as crianças não entendiam o real significado da ação.

“Para que uma história realmente prenda a atenção da criança deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimulá-la a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer

plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.” (BETTELHEIM, 2008, p 11).

Na nota exposta anteriormente, verifica-se claramente o fato de que em EI nem sempre a atividade de contação de histórias para crianças é exercida possibilitando que haja partilha entre os envolvidos, ou seja, por vezes não há a troca entre aquele que conta e aqueles que ouvem.

Assim, foi atingido o objetivo da educadora de mantê-los sem que fizessem bagunça por determinado tempo, impondo o limite de uma forma autoritária, porém, esta vivência não foi utilizada em algo produtivo para ela e as crianças, isto porque, conforme Josso (2004), o exercício de *caminhar para si* pressupõe a participação do outro. Mas como este outro não pode ser submetido inteiramente às vontades de um “eu”, isto pode causar receio, na medida em que fantasia-se os saberes ou as ações do outro como aquilo que perturba a ordem da minha intencionalidade educativa. A educadora por não saber como proceder ao instalar-se a desordem em sala de aula, colocava as crianças para ouvir histórias, tentando cobrir a falha de não saber exatamente o que fazer com os alunos naquele momento.

Em seguida as crianças são encaminhadas ao refeitório para jantar, seguindo os mesmos procedimentos dos demais horários de refeições, ou seja, encaminhamento ao banheiro após para realização de higiene. No retorno à sala de aula, os alunos aguardam a chegadas dos responsáveis para saída da escola, desenvolvendo uma brincadeira livre.

Para a composição do diário de campo não foram descritos todos os procedimentos que ocorrem diariamente, pois o registro foi realizado de acordo com acontecimentos pontuais, e com relevância para o que se pretendia investigar.

“As pedagogias da educação infantil diferem das do ensino fundamental porque estas se baseiam, principalmente, no ensino, e têm como objetivo central a transmissão do conhecimento e como locus privilegiado a sala de aula, vendo a criança como um aluno. Já a educação infantil é constituída pelas relações educativas entre crianças-crianças-adultos, pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o

movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudo, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares.” (ROCHA, 1999, p. 25).

No artigo primeiro da LDB é definido que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Porém a educação escolar desenvolve-se, predominantemente, em instituições próprias, ou seja, deverá vincular-se ao mundo laboral e à prática social.

Com o ingresso cada vez maior da mulher do mercado de trabalho, onde ela começa a assumir um leque variado de funções nas empresas, chegando inclusive à cargos de liderança, sua permanência no ambiente laboral aumenta, o que acarreta, muitas vezes, no aumento da carga horária que seus filhos precisam permanecer na escola. Em função disto, a instituição escolar fica responsável por instalar a disciplina, dar os limites e auxiliar no desenvolvimento da autonomia dos alunos.

A nota 8 do diário de campo, demonstra o retorno positivo que as famílias dos alunos dão ao trabalho efetuado pela educadora Rosa, quando reconhecem seu empenho em desenvolver uma atividade que visa contribuir como aquilo que a família ensina. Quando cheguei à sala do administrador geral da rede de escolas, que fica nas dependências da sede da Unidade Norte (local onde as estratégias de coleta de dados foram aplicadas), uma educadora em seu horário de intervalo de almoço passou para cumprimentá-lo pelo seu aniversário e sentou-se para conversar alguns instantes. Ela contava, com orgulho, que já havia recebido muitos elogios dos pais e responsáveis, pelo trabalho realizado por ela, e comentava:

Rosa: “Pior é que a gente se apega aos alunos sabe, quer dizer, pior ou melhor né, sei lá, nem sei se é bom ou ruim isto. Porque depois chega no final do ano e eles tem que passar pra outra turma, com outra educadora, daí a gente fica com aquele aperto no peito de ver eles indo pra outra sala, com outra pessoa. Quando eles ficam numa sala pertinho ainda é bom, que daí eles passam pra lá e pra cá, ou a gente quando vai em algum lugar olha eles. Mas se não é perto é ruim.” (SIC)

Administrador: “Imagina só se a gente que não tem contato direto, todos os dias com eles, que só os vê às vezes, na entrada ou na saída, no pátio, ali no portão, a gente se apega. [...] Simpatiza mais com uns pais do que com outros, com umas crianças mais do que com outras. Seja porque se parecem mais com os nossos netos, ou com um sobrinho, alguém da gente.

Imagina se vocês que trabalham direto com eles não vão se apegar, é claro que vão, não tem jeito.” (SIC)

Rosa: “E quando eles ficam te olhando com aquelas carinhas e dizendo que gostam de ti, de estar contigo todos os dias, de serem cuidados por ti, porque é isto que eles tão querendo dizer, eles não falam exatamente assim, porque não sabem dizer isto, mas é isto que querem dizer na verdade, sei lá, eu acho, ou é corujiche minha [...]” (SIC)

Administrador: “Que tu tem fama de ser coruja e mimar estas crianças ai tudo eu sei que tu tem. Mas acho que é isto mesmo que eles querem expressar quando fazem carinho na gente, em vocês principalmente.” (SIC)

Rosa: “Mas claro, imagina só, quando os pais contam pra gente que eles falam em nós em casa e dizem que tão com saudades da gente no final de semana. E quando choram pra se despedir dizendo que querem ficar mais e que não querem ir embora [...] e começam a fazer ‘beicinho’, ah mas daí eu não agüento, eu só me seguro porque tenho que ser forte na frente deles, pra dar exemplo, pra ajudar os pais a explicar que tá na hora de ir pra casa, que no outro dia eles voltam, porque fico toda orgulhosa, vaidosa, quando eles fazem estas cenas pra ficarem mais tempo na escola comigo.” (SIC)

Administrador: “E depois tu ainda não quer que eu diga que tu é coruja com eles.” (SIC)

Rosa: “Mas eu sou coruja e não nego, nunca neguei isto.” (SIC)

(Nota 8 do Diário de campo, educadora Rosa em conversa com o administrador da rede de escolas, novembro de 2009)

Como membros integrantes de determinada sociedade, onde temos valores, experiências, deveres e hábitos inerentes ao contexto cultural, os conhecimentos serão adquiridos na medida em que houver a participação em diferentes contextos sociais. Se pensarmos na escola como o primeiro ambiente externo de socialização, que juntamente com a família da criança, oportunizará a experiência de trocas, aprendizagens, avanços, desenvolvimento e crescimento, não só intelectual, mas também cultural, estamos colocando-a como a instituição que oferece suporte à formação dos cidadãos atuantes do futuro.

Na concepção de Josso (2004), não serão todas as vivências do indivíduo que resultarão em algum tipo de aprendizagem, e ressalta que a vivência que irá produzir a experiência será aquela que o sujeito entende como sendo a origem de sua própria aprendizagem, com isto, torna-se fundamental que seja feito um processo de investigação do que foi vivido para atribuir significados ao que foi aprendido. No caso desta educadora, como foi exposto em outra nota de campo

analisada, ela lança mão de sua imaginação, integrando o que já vivenciou em sua vida pessoal, como por exemplo, quando conta que auxiliava sua filha a fazer os temas da pré escola e daí retirava inspiração para compor as atividades que propõe aos seus alunos. A autora acredita que um dos desafios do processo educativo é a imaginação de diferentes maneiras de aprendizagem, possibilitando que a vivência resulte em experiência.

Se entendermos a função do educador, não simplesmente carregada com a responsabilidade da passagem do saber, mas ensinando o outro de forma que ele adquira conhecimento, aprendendo e apropriando-se de algo, não basta simplesmente disponibilizar a informação, mas atuar como um agente transformador social na medida em que conduz o processo educativo. Especialmente na EI, essas práticas educativas que envolvem diretamente um modo particular de estar com o outro, requerem uma relação de cuidado que pressupõe muito mais do que saberes técnicos ou profissionais.

Um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições de ensino atualmente é a forma de manter um corpo docente bem preparado profissionalmente, o que pressupõe, à princípio uma formação básica adequada, para que a escola possa usufruir de uma equipe pedagógica especializada. No fragmento do grupo focal a seguir pode ser observado o conteúdo da resposta da educadora Rosa para a colega durante o debate, que embora o tema de enfoque seja a diferença entre cuidado e educação em EI, o que se pretende atentar aqui é a maneira como ela constrói a sua metodologia em sala de aula.

Olga: Isto ai eu já falei antes, eu acho que a gente tem é que cuidar deles e não educar. Porque tem diferença sim, pra mim tem diferença, e muita. Tu cuidar é dar comida, limpar depois que sai do banheiro, cuidar enquanto brinca na pracinha. Agora educar é ensinar as lições que eles vão aprender depois lá quando tiverem na primeira série.

Rosa: Não Olga. Eu não concordo contigo. Tá, eu entendi o que tu quis dizer quando falou em ensinar as matérias que têm nos livros, isto sim, são matérias muito específicas, tipo geografia, ciências, inglês, é claro que a gente não vai ensinar isto aqui. Mas dá sim pra ensinar eles à reconhecerem os números, as letras. Claro que não um monte de letras e números, mas dependendo da idade, até o dez e as vogais dá pra ensinar tranqüilo. Pros maiorzinhos já acrescenta as cores e os formatos. Depois vai indo, pros grandes as consoantes e associar a alguns animais e brinquedos.

Olga: Ah, mas tu vai me desculpar, mas eu não ganho pra isto. Olha nem perto disto, minha filha. (Trecho grupo focal: 1, Tema: Diferença entre cuidar x educar, Realização: dezembro de 2010).

Para atingir plenamente seus propósitos, o educador deve desenvolver características semelhantes à de um pesquisador em ação, sendo capaz de problematizar uma situação de prática laboral, mobilizar o público com seu repertório, explicar os motivos pelos quais toma suas decisões, tanto no que consta em seu roteiro programático como nos momentos em que surgem imprevistos. Ele consegue fazer previsões, extrapolações e generalizações a partir de sua vivência, registrando e compartilhando com os colegas.

Rosa, mesmo sem possui a educação formal exigida em lei para atuar como educadora de EI, “ela faz acontecer”, criando sua própria metodologia para colocar em prática no dia a dia em sala de aula. Ou seja, conforma preconiza Josso (2004), ela usa a própria experiência para aprender e adquirir um saber que está formando-se a todo instante, passo a passo, juntamente com seus alunos, lançando mão, conforme seu relato durante a entrevista de levantamento de perfil, das recordações que tem da época em que sua filha frequentava a pré escola. A autora afirma que as experiências, inevitavelmente, se tornarão vivências, porém as vivências, nem sempre, se transformarão em experiências de vida de cada sujeito. Assim, a vivência que teve há alguns anos atrás, quando orientava sua filha a realizar os temas da pré escola, serviu como base de dados para que transformasse a experiência atual de educar crianças em uma escola de educação infantil, sendo educadora de uma turma de pré escola.

Por ser a escola uma instituição com cultura própria, que interage com diversificados grupos sociais, sua estrutura organizacional pode gerar em seus funcionários um clima que exercerá variados níveis de pressão. Podemos citar para exemplificar tal premissa, a adoção do seu modelo de gestão, que dependendo do formato, se autoritário ou de gestão participante, produzirá efeitos variados sobre as relações humanas. No modelo autoritário, por exemplo, as pessoas relacionam-se hierarquicamente, de maneira formal, fixa e pouco espontânea, já no modelo de gestão participante existe o empenho de todos, que implicará em um relacionamento positivo, no sentido democrático, com respeito por cada um e por todos em grupo ao mesmo tempo.

Assim, o sistema educativo constitui uma demonstração do sistema social que o modela, regendo também, as relações entre seus trabalhadores. O trecho da nota da campo 14, ilustra o modelo de gestão que era utilizado na escola que foi o campo empírico:

[...] Olga: Como que não tenho razão? Se eu sem estudo mesmo tô criando a minha própria metodologia, como dizem as gurias que tão na faculdade.” (SIC)

Cibele: “Mas não é assim que funciona aqui, Olga. Acho que tu pode criar, sugerir, propor novas metodologias, acho que deve inclusive, mas no momento certo, e este momento é na reunião de equipe. Como, geralmente, tu não participa das reuniões, que ainda não entendi porque, se as demais se organizam e comparecem, não é na sala de aula que tu vai fazer experiências metodológicas.”

Olga: “Mas é muita coisa pra fazer num dia só.” (SIC)

Cibele: O número e a sequência das atividades descritas em nosso RI (Regimento Interno) devem ser realizados diariamente. Não podemos acrescentar ou retirar atividades conforme a gente acha que deve. É claro, que em algum momento, será flexibilizado o roteiro, mas isto ocorrerá somente em situações especiais e não todos os dias como tu tem feito.

Olga: E como vou fazer agora? (SIC)

Cibele: Agora tu vai voltar a fazer como tu sempre fez, seguindo o roteiro diário do que é estabelecido pela escola. E não utilizando as tuas metodologias sem que elas sejam validadas por todas nós na reunião de equipe mensal. Certo?

Olga: Tá, se tem que ser assim, né. Eu faço então, mas que acho que não vai adiantar muito, eu acho.” (SIC) (Nota 14 do diário de campo, reunião com educadora Olga, maio de 2009).

O campo de atuação educacional como mercado de trabalho, mostra-se cada vez mais competitivo, o que exige das instituições escolares a preparação adequada para apresentar um diferencial frente à concorrência. Este fator que o diferencia deve ir além, no ensino de qualidade aos alunos enquanto prestação de serviços, tendo como meta também a frequente construção de saberes de seus profissionais, sejam eles ligados à docência direta ou indiretamente.

Se o sentido da profissão docente for entendido como o de fazer o aluno aprender, para ser competente o educador deve dominar um conjunto básico de conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem. Esse domínio deve estar articulado com o uso de diferentes estratégias no contexto da sala de aula, de forma

que consiga compreender os processos dos alunos, contextualizando o ensino de acordo com as representações trazidas por eles, com os conhecimentos espontâneos que carregam, envolvendo os alunos na sua própria aprendizagem.

Um profissional eficiente é aquele que consegue articular diferentes conhecimentos, que no caso do educador, especificamente o que atua na EI, que faz a ligação dos conhecimentos teóricos com a experiência que vivencia na prática do dia a dia. Por isto, o educador que se disponibiliza a ser membro integrante da equipe que pensa, arquiteta, elabora o plano pedagógico escolar, é um trabalhador que, provavelmente, alcançará o estabelecimento de relações de aliança, de cooperação, de trabalho em equipe, tanto na escola como com a família dos alunos. Embora a escola utilizasse um modelo de gestão participante, oportunizando que as educadoras tivessem um canal de comunicação, onde podiam expor suas idéias, debater com as colegas e comigo suas opiniões, sugestões de melhorias para o desenvolvimento de seu trabalho na instituição, esta educadora não participava das jornadas pedagógicas, que ocorriam mensalmente, tinha a duração de oito horas, com um intervalo de manhã, outro para o almoço e o terceiro na tarde.

No evento que foi denominado jornada pedagógica, as educadoras tinham um à disposição para debater temas pertinentes à educação, assistiam palestras ministradas por profissionais da área, o encontro era utilizado também para propiciar a integração do grupo. Mas a educadora citada acima, não participava dos encontros, referindo ter outros compromissos na data da jornada, fato que agregava em seu baixo rendimento na rotina laboral. Pois além do fato de não possuir a profissionalização exigida em lei para o exercício de sua profissão, não usufruía destes debates, que embora não tivessem a intenção de formar profissionais, constituíam um espaço de aprendizado mútuo, através da troca de experiências, da nomeação de saberes e fazeres, que muitas vezes as educadoras faziam sem saber que tinha determinada nomenclatura, por exemplo.

Josso (2004), acredita que os professores têm à sua disposição um componente, que deve ser desenvolvido em favor de suas competências e habilidades profissionais, que é a condição de imaginar. Olga, mesmo sem a profissionalização básica, pelo que demonstra ao trabalhar com as crianças, teria plenas condições de desempenhar sua função laboral de maneira mais adequada,

caso participasse das jornadas, expondo suas idéias, compartilhando seus interesses, dividindo seus projetos, utilizando aquele espaço de debate a serviço de sua formação, talvez assim pudesse expressar-se de forma diferente do que faz geralmente, pois costuma reivindicar tudo que lhe é imposto, relutar às ordens dadas pela direção.

## 5 CONCLUSÃO

Foi predominante a atribuição de sentidos historicamente construídos nas práticas de educação das crianças pequenas, como se pode notar na cristalizada dicotomia entre educação e cuidado, na forte associação entre educação infantil e cuidados domésticos e maternais, na também histórica desvalorização do trabalho feminino em educação assumida em parte pelas próprias educadoras e na dissociação entre teoria/prática com elogio dos saberes pessoais e da experiência em suposta oposição aos saberes da formação profissional.

Pode-se deduzir disso a importância de espaços de formação profissional que levem em conta os saberes pessoais e da experiência, concebendo a formação do professor de educação infantil para além do mero acesso aos saberes consagrados nas ciências da educação, especialmente sobre o desenvolvimento infantil. É necessário pensar a formação do educador em serviço levando em conta a variedade de saberes e trajetórias acumuladas, porque é deste repertório que podem efetivamente ser construídos sentidos transformadores das práticas já em curso.

Ademais, espero que este estudo possa ser utilizado para incentivar outros pesquisadores da área educacional na utilização das trajetórias de vida como metodologia de investigação. Especialmente no caso dos educadores de crianças pequenas já em serviço, o recurso às trajetórias de vida pode constituir um campo rico em aspectos individuais que entrelaçam-se com as questões institucionais, oportunizando uma análise detalhada do que ocorre no cotidiano escolar.

Já no momento da qualificação do projeto de pesquisa, ficou nítido que os dados recolhidos até então eram suficientes para a construção de uma boa análise dos aspectos emergentes, já que não se tratava de constituir uma amostra estatisticamente significativa do campo pesquisado, mas, isto sim, refinar o olhar sobre os elementos emergentes do contato direto com o campo por meio de minha própria atividade profissional como gestora àquela época. É indiscutível o papel de destaque do educador no processo educativo, pela formação dos educando ser

composta por diferentes etapas, iniciando pela EI, seguida do ensino fundamental e médio, concluída pelo nível superior, é atribuído constantemente o compromisso da formação do cidadão à escola. A função exercida pelo educador, no caso do campo empírico estudado na pesquisa, especificamente a educadora de crianças pequenas, é de reforçar a atuação da família do aluno, seja validando as ações positivas seja reformulando as ações negativas, que porventura possam apresentar-se no decorrer do processo.

Evidentemente não foi o propósito deste estudo esgotar as interpretações possíveis dos dados colhidos. Toda análise envolve escolhas e exclusões, com a direta implicação do pesquisador em seu processo de formação. Nesse sentido, esta dissertação resultou também numa espécie de notícia da minha própria trajetória de psicóloga consultora de recursos humanos à psicóloga pesquisadora em Educação. Construir uma hermenêutica, uma forma de ler, dispor e interpretar a realidade experimentada no campo, envolveu o aprendizado de novas formas de me posicionar e enxergar o mundo do trabalho, especialmente no contexto educacional de crianças.

É indiscutível o papel de destaque do educador no processo educativo. Pela formação dos educandos ser composta por diferentes etapas, iniciando pela educação infantil, seguida do ensino fundamental e médio, concluída pelo nível superior, é atribuído constantemente o compromisso de orientação do cidadão à escola e desta última ao seu compromisso social e político.

O cenário educacional modifica-se rapidamente nos dias atuais. Esta rapidez é verificada pelas estratégias das escolas da rede privada, por exemplo, para conquistar a permanência de seus alunos e pleitear novos. Geralmente, as instituições de ensino oferecem a oportunidade do corpo discente frequentar os chamados turnos integrais, onde os alunos permanecem no ambiente escolar durante o turno inverso ao que estudam, realizando outras atividades, como aulas de dança, línguas estrangeiras, curso de teatro, música, prática de esportes, entre outras atividades. Isso faz com que o tempo de permanência em contato com

educadores/cuidadores aumente significativamente, e torna a escola cada vez mais um importante espaço de socialização e construção de valores.

A formação acadêmica é, sem dúvida, indispensável ao educador de crianças. Porém, para desempenhar suas atividades cotidianas com autonomia e criatividade, não basta frequentar os cursos de formação, programas de qualificação continuada ou atuar diretamente na área educacional, é necessário a capacidade de gerenciar o que foi aprendido, de articular saberes de diferentes níveis, dando sentido à própria prática profissional em articulação com o restante de sua vida.

Assim, não basta que haja oferta de estudo, mas o educador deve encontrar condições de implicar-se em sua formação, estudando a melhor maneira de aproveitar o que vivendo como educador no processo formativo.

O planejamento, a organização, a execução, o acompanhamento, a avaliação do trabalho e atenção individual às crianças exigem profissionais de educação infantil com sensibilidade, formação inicial consistente e constante atualização e reflexão sobre sua prática. Isto é, faz-se urgente a formação de profissionais dinâmicos, afetivos, que gostem de brincar, conheçam as características das crianças, estudem e investiguem sobre seu desenvolvimento, capazes de sintonizar com as necessidades delas, ampliando sua curiosidade e leitura do mundo. (Corsino, 2005, p 215)

Pereira, Almeida e Azzi (2002), destacam as disciplinas psicológicas ministradas nos cursos de formação docente como um elo de ligação entre diversas ciências e profissionais, sendo um espaço rico para a discussão aprofundada e produtiva de temáticas relacionadas à educação. Os autores ressaltam a importância do que é vivido para dar sentido aos saberes acadêmicos.

Porém, embora o dado trazido pelos autores seja relevante, outras ciências como a antropologia e a sociologia podem, igualmente, mostrarem-se eficazes para tal elucidação. Assim, o ideal é que esta leitura da teoria a partir da prática se processe apoiando-se nas premissas das diferentes ciências, mas sobretudo numa epistemologia da própria prática docente (Tardif, 2003).

A ausência da profissionalização formal, no entanto, não impediu que encontrássemos entre o grupo de educadoras dispositivos muito ricos de criação e recriação dos sentidos atribuídos aos próprios fazeres.

A criatividade foi um elemento de destaque no conjunto das trajetórias e saberes examinados. Criatividade aqui compreendida como uma atitude existencial de algumas das educadoras no sentido de encontrar formas de administrar as adversidades vividas no cotidiano da escola, a partir do repertório de suas vivências e intuições.

Estas formas oferecem uma oportunidade de transformar o cotidiano em experiência no decorrer da situação educativa. Com o aprendizado a partir da própria experiência, é possível que o aprendente questione-se sobre seus caminhos, fazeres, saberes, acertos, erros, assim, pensando sobre a sua própria existencialidade.

Outra destaque é para o papel desempenhado pela afetividade no processo educativo das crianças, em especial quando trata-se de EI. As educadoras que vivem maior integração entre sua condição ocupacional e os sentidos de suas próprias existências mostraram-se mais disponíveis para o estreitamento de laços afetivos que potencializavam a criação de novos sentidos para o cotidiano, mesmo diante das adversidades.

Sobre o tema, Tardif (2003), refere que

Uma característica do objeto de trabalho do professor decorre de sua dimensão afetiva. Um componente emocional manifesta-se inevitavelmente, quando se trata de seres humanos. Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não. Com certos grupos, tudo caminha perfeitamente bem; com outros, tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios efetivos (Tardif, 2003, p 130)

Sentidos, saberes e trajetórias acabaram tecendo nesse trabalho um trinômio indissociável. Impossível pensar um sem os outros. Trajetórias e saberes de Olga, Rosa, Tânia e Liege estão diretamente associados aos sentidos que elas atribuem a suas práticas e, em especial, ao trabalho cotidiano na Educação Infantil.

Essas quatro educadoras não são apenas quatro mulheres de um contexto específico, distinto de todas as demais paisagens da EI no restante do país. Muito ao contrário, foi possível perceber na construção do modo particular de interpretar essas trajetórias e saberes, que essas educadoras são exemplares de muitas Olgas, Rosas, Tânicas e Lieges que ainda estão espalhadas nas escolas de EI e creches do país, reiterando sentidos hegemônicos de suas práticas e, eventualmente, modificando-os na trama do cotidiana das aprendizagens empíricas.

A exigência de formação em nível superior não suprime imediatamente um sem número de educadoras que, sem formação acadêmica, continuam atuando diretamente na educação de crianças de zero a seis anos e “fazendo acontecer” o dia a dia de crianças e suas famílias.

O conjunto desta experiência de investigação corrobora a importância da profissionalização formal das educadoras de crianças pequenas, mas ressalta a importância de que essa formação seja pensada como um processo vivo de legitimação dos saberes da experiência, onde as educadoras possam dar novos sentidos ao cotidiano, diferente da mera reverência aos saberes ilustrados, supostamente universalizáveis, das ciências da educação.

Talvez com isso estejamos falando de um “formar-se na e com prática” onde o aprender com o vivido permite *caminhar em direção* à tão desejada ascensão social pelo trabalho, mas além disso permite às educadoras um caminhar para si, para o trabalho em educação faça sentido e lhes permita encontrar novas formas de realização no encontro com os outros.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido.** Florianópolis: FE/UFSC, 1998. Dissertação de Mestrado.

BERNARD, Spodek; SARACHO, Olivia N. **Ensinando crianças de três a oito anos.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas.** 21ª edição revisada. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 3, de 03/08/2005. **Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos.;**

BRASIL. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB n.º. 9394/96.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.114 de 16/05/2005, que altera a LDB 9394/96. Ensino Fundamental obrigatório a partir dos 6 anos.** BRASIL 11.274 de 06/02/2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução n.º 1, de 7/04/1999.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília, MEC, 1994.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** 1998.

\_\_\_\_\_. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2ª edição. Porto: Porto Editora, 1999, p. 155-191.

CORSINO, Patrícia. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão formação.** São Paulo: Ática, 2005.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise da Silva (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1998.

Foucault, Michel. **A ética do cuidado de si como prática de liberdade**. In: Motta, m. B. (ed.) *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: forense universitária, 2004. Coleção ditos e escritos, vol. V

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GARCIA, C. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. Aveiro: Theoria poiesis práxis, 2004. p. 21-135.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 8ª edição. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A Mitologia de um Antropólogo**. Revista de Estudos da Religião Nº 3/2001/pp. 126-133.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2000. p. 63-78.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortêz, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores**. Revista@mbienteeducação, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-139, ago/dez 2009.

JUNGES, K. S. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. 2005. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.) **A aventura (auto) biográfica – teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LUDKE, MENGA; ANDRÉ, MARLI E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1999. (Coleção temas básicos de educação e ensino).

MARTINELLI, M. L. **Pesquisa qualitativa – um instigante desafio**. São Paulo: Editora Veras, 1999.

MARTINÉZ, A. (2003). **El professor como sujeto: elemento essencial de La formación de profesores para La educación inclusiva**. Em: *Movimento*, 7, p. 137–139.

MOYLES, Janet. **Fundamentos da educação infantil: enfrentando o desafio**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: **Vidas de professores**, 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **A formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro**. *Educ. Soc.*, Campinas, volume 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009.

PEREIRA, M. A. L.; ALMEIDA, P. C. A. e AZZI, R. G. (2002). **A dimensão teórico prática da psicologia educacional na formação de professores: a metodologia da problematização como desencadeadora da articulação entre teoria e prática**. In: Roberta Gurgel Azzi e Ana Maira Falcão de Aragão Sadalla (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*, p. 185-211. São Paulo: Casa do Psicólogo.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História: Operários, mulheres e prisioneiros**. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

RAMOS, Kátia Regina Angra da Silva. **Um estudo sobre a interferência da rotina da educação infantil no processo de construção da noção operatória de tempo subjetivo pela criança**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1998. Dissertação de Mestrado.

RATTO, Cleber Gibbon. **Compulsão à comunicação: ensaios de ética, educação e silêncio**. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação (PUCRS). Tese de Doutorado, 2008.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **Pedagogia e a Educação Infantil**. Caxambu: Anped, 1999. Artigo apresentado na Reunião XXII da Anped.

SILVA, M. **Explicação do conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz**. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n.115, p. 195-205, 2002.

\_\_\_\_\_. **Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da Didática**. Bauru: Edusc, 2003.

\_\_\_\_\_. **Metáforas e entrelinhas da profissão docente**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

\_\_\_\_\_. **Habitus professoral: o objeto dos estudos sobre ensino na sala de aula**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 152-163, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Eu pessoal e o Eu profissional: uma mesma construção.** 2006. Tese (Livre-Docência em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 3ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

VEIGA, L. & GONDIM, S.M.G. (2001). **A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político.** Opinião Pública. 2(1), 1-15

WALLON, Henri, (1975). **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Estampa.

# Anexos

## ANEXO A

### Entrevista semi estruturada para recolher as trajetórias de vida

- Data de nascimento:
- Escolaridade:
- Estado civil:
- Possui filhos?
- Se sim, quantos e qual a idade?
- O que costuma fazer como lazer?
- Entrou na escola com que idade?
- Em sua infância, frequentou escola de educação infantil antes de ingressar na escola?
- Na época, seus pais trabalhavam fora?
- Se sim, quem lhe cuidava enquanto eles estavam trabalhando?
- Qual seu salário base atual?
- Quando ingressou no trabalho com Educação Infantil?
- Como surgiu a oportunidade de trabalhar nesta Escola?
- Por que escolheu este segmento de atuação profissional?
- Qual a relação entre a formação docente e a formação discente?
- O que prevalece em educação infantil, os cuidados ou a educação?
- Se fosse escolher outra área para sua atuação profissional, qual seria?

## ANEXO B

### TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: sentidos, saberes e trajetórias laborais de educadoras infantis”, coordenado por mim, Cibele Buttieres Loreto, sob orientação do Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle - UNILASALLE. Você foi selecionado aleatoriamente entre os funcionários de seu local de trabalho e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, sem aviso prévio ao pesquisador. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição onde esta pesquisa está cadastrada. O objetivo deste estudo é compreender como são produzidos as trajetórias de trabalho de educadoras da Educação Infantil sem profissionalização formal. Sua participação consistirá em prestar depoimento oral sobre o tema central desta pesquisa através de entrevista com a pesquisadora e a participação nos grupos focais. Não há riscos relacionados com a sua participação e os benefícios consistem exclusivamente em contribuir com a produção do conhecimento científico, não havendo qualquer forma de remuneração ou benefício material. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação e os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora principal e seu respectivo orientador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Canoas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

\_\_\_\_\_  
Cibele Buttieres Loreto  
Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto  
Orientador

**CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE – UNILASALLE**  
**Av. Victor Barreto, 2288 – Prédio 7 – sala 309 – Canoas/RS - Brasil**  
**Fone: (51) 3476.8491 – contato institucional**  
**(51) 9233.3368 – contato direto com o professor orientador**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em autorizar a execução da mesma.

\_\_\_\_\_  
Sujeito da pesquisa

## ANEXO C

### **TCI (Termo de Consentimento Institucional)**

Solicitamos sua autorização para realização da pesquisa intitulada “TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: sentidos, saberes e trajetórias laborais de educadoras infantis”, coordenado por mim, Cibele Buttierres Loreto, sob orientação do Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, em sua Instituição. O objetivo deste estudo é compreender como são produzidos as trajetórias de trabalho de educadoras da Educação Infantil sem profissionalização formal. A qualquer momento, o Senhor (a) poderá solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá retirar sua autorização. Os pesquisadores estão aptos a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa. Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos, contudo, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de sua instituição. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados. Na eventualidade da participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes, os pesquisadores comprometem-se a reparar este dano, ou prover meios para a reparação. A participação será voluntária e não forneceremos por ela qualquer tipo de pagamento.

Canoas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

\_\_\_\_\_  
Cibele Buttierres Loreto  
Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto  
Orientador

**CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE – UNILASALLE**  
**Av. Victor Barreto, 2288 – Prédio 7 – sala 309 – Canoas/RS - Brasil**  
**Fone: (51) 3476.8491 – contato institucional**  
**(51) 9233.3368 – contato direto com o professor orientador**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em autorizar a execução da mesma nesta Instituição.

\_\_\_\_\_  
Representante Institucional

## ANEXO D

### Registros das notas de campo

A seguir são apresentadas as notas de campo registradas ao longo do período de coleta de dados em nosso campo empírico. Não foi trabalho com todas as notas por constituírem um número elevado, o que tornaria a análise demasiadamente extensiva para um estudo limitado como este propõe-se. Desta forma, elegemos as notas com conteúdo mais relevante de acordo com os objetivos traçados inicialmente para serem alcançados.

#### **Nota 1** (reunião com a mãe de um aluno, abril de 2009)

A mãe de duas alunas da escola, no final da tarde, ao buscar as meninas no horário de saída, solicitou falar comigo, em particular.

Como não tinha disponibilidade de atendê-la naquele momento, solicitei que retornasse no dia seguinte no início da manhã, próximo ao horário de entrada dos alunos, depois que deixasse as filhas na aula.

No dia seguinte, conforme o combinado, ela veio à escola, aguardou com calma eu resolver uma situação no refeitório, então à encaminhei até minha sala, onde ela começou seu relato.

Mãe: “Cibele, tu vai me desculpar por eu te procurar pra falar sobre este assunto, eu sei que tu tem um monte de coisas pra fazer aqui na escola e fora daqui também deve ter, a tua casa, tua família. Sei que tu chega às 07 horas da manhã e seguido tu sai depois das 19 horas. Estes dias até falei pro meu cunhado, que me deu uma carona, e passamos aqui na frente não eram 07 horas ainda e vi o teu carro ali atrás. Tu trabalha pra fazer o melhor pra nós todos que usamos o serviço da escola e eu aqui reclamando.” (SIC)

Cibele: “É que tem dias que preciso estar no horário de entrada dos alunos, outros que é útil que fique no horário de saída deles. E o que acaba acontecendo, seguido, é que venho para entrada e saio depois da saída.

Mãe: “É, eu sei que tu tá sempre batalhando na secretaria de educação uma coisa e outra pra escola, pras crianças, pra gente né, que acaba não precisando pagar colégio pras gurias, por exemplo, porque elas têm as vagas aqui. [...] Mas eu não

posso deixar de te dizer que a Olga, a professora da minha guria menor, tem um problema sério, pra mim é sério isto, pelo menos pra quem trabalha com educação.” (SIC)

Cibele: “Mas me diga o que é para eu entender melhor a sua preocupação.”

Mãe: “Olha Cibele, ela escreve tudo errado. Tu precisa ver o jeito que vem a agenda da guria pra casa, eu até trouxe aqui pra te mostrar os erros de português que ela escreve. A minha sogra, que é praticamente analfabeta, acho que escreve com uma letra melhor que a dela.” (SIC)

Cibele: “Posso olhar a agenda dela um instante?”

Mãe: “Sim, eu já trouxe pra isto mesmo, nem mandei na mochila porque sabia que tinha horário contigo hoje e queria que tu visse por ti mesma. Sabe, eu gosto dela, sei que ela é muito amorosa com as crianças, a minha filha é agarrada com ela que só vendo. A minha outra mais velha, que agora é da Rosa, no ano passado era dela, e era a mesma coisa, ela adorava a professora. As crianças gostam dela, porque ela é atenciosa, dá carinho pras crianças, e a gente vê que é sincero sabe.” (SIC)

Cibele: “Sim, isto é muito importante, dar atenção, carinho, se preocupar com os alunos. Mas esta situação que a senhora me traz aqui é relevante.”

Mãe: “Sabe que eu pensei bastante antes de vim aqui falar contigo, sei lá, porque não quero prejudicar ela no trabalho, sei que hoje em dia tá difícil de arrumar emprego. O meu marido disse que eu ia fazer coisa dela perder o emprego, mas ele concordou comigo que não tem condições de uma professora de crianças escrever tudo errado assim como ela, até pelo exemplo que tá dando pra eles.” (SIC)

Cibele: “A senhora fez bem em vir falar comigo. Não se preocupe no que refere-se ao emprego dela aqui na escola, porque, embora este fato seja de grande relevância, ela não será dispensada por este motivo. Pois ela possui outras habilidades que à fazem desempenhar seu trabalho com razoável adequação. Então, o que iremos providenciar é que somente a educadora titular da turma realize os registros nas agendas dos alunos. Além, de oportunizar um curso de reciclagem à Olga, uma espécie de treinamento específico para melhorar em determinada área, neste caso no uso correto da língua portuguesa.”

Mãe: “Ah se tu me garante que será feito assim, então eu não fico com culpa de ter vindo aqui pra te contar isto. A minha guria mais velha me disse assim estes dias: *‘mãe, tá certo ou tá errado isto aqui que a Olga escreveu na agenda da mana?’ [...]*. Sabe como é criança quanto aprende a ler né, quer ler tudo por onde passa, quando

a gente anda de carro é assim, ela vai lendo os cartazes na rua e a gente não tem como não ficar orgulhosa com um filho lendo, progredindo. Claro, ela perguntou isto sobre a agenda porque fica confusa, porque é ensinado pra ela o certo e depois ela lê errado ali, daí ela me pergunta porque de certo deve tá em dúvida.” (SIC)

Cibele: “A senhora pode ficar tranqüila, que farei assim como lhe falei. Na próxima semana providencio uma reciclagem para a Olga. E quanto aos registros nas agendas, vou orientá-las que a outra educadora da turma os realize a partir de agora.”

## **Nota 2** (conversa entre duas educadoras, maio de 2009)

Ao circular pelas dependências da escola, ouvi duas educadoras conversando sobre o funcionamento do local. A nova educadora, que iniciava seu período de experiência, anteriormente não trabalhava na área da EI, então a coloquei em treinamento na sala de aula da educadora com mais experiência que tinha, na época, no quadro funcional.

A educadora que estava há dois dias em atividade, questionava constantemente a educadora mais experiente, que lhe orientava como proceder. Parecia interessada em aprender a função, demonstrava ser carinhosa com as crianças, e até o momento estava com um bom desempenho.

Liege: “Agora tô com mais aluno do que colchonete, daí enquanto é verão tá tranquilo, porque a gente não vai usar os cobertores mesmo, na hora de dormir eu dobro as cobertas e faço uns colchões a mais pra consegui acomodar todos.” (SIC)

Nova educadora: “Tá, mas e no inverno, o que tem de diferente?” (SIC)

Liege: “Ah guria, quando chega o inverno aí sim, a coisa muda de figura, é aquela correria pra fazer as camas na hora do descanso. Porque tem uns alunos que não querem dormir, mas igual eles deitam e ficam quietinhos ali, descansando um pouco no colchão. Esta é a combinação com eles, que não é obrigado a dormir, mas precisa deitar pra descansar.” (SIC)

Nova educadora: “Daí, uns dormem e outros não?” (SIC)

Liege: “Isto, daí tem os que dormem, mas a maioria dorme, uns ficam meio dormindo meio acordado, até porque eles tão cansados né, porque já tá na metade do dia, eles brincaram na rua, e com este calorão eles se entregam mais rápido.” (SIC)

Nova educadora: “Mas eu te cortei. Tu ía falar o que quando perguntei se uns dormiam e outros não?” (SIC)

Liege: “Pois é, independente de quem vai dormir ou só deitar pra descansar, temos que ter colchonetes pra todos deitarem. Como a gente não tem pra todos, antes eu colocava três em um colchonete só, mas daí começou as implicâncias, e se puxavam pelas pernas, e chutavam o outro.” (SIC)

Nova educadora: “Eu imagino só como deveria ser.” (SIC)

Liege: “Daí, eu consegui um colchão usado, de doação, que a minha tia tá sempre trocando alguma coisa lá na casa dela, eu nunca vi guria, como gosta de mudança. Então, como sabia que ela tava pra trocar o colchão do quarto da minha vó, que mora com ela, pedi se ela não me dava o colchão que sobrasse pra trazer pra cá. Ela aceitou na hora, ela adora ajudar os outros.” (SIC)

Nova educadora: “Ela deu numa boa?” (SIC)

Liege: “Sim. Ela deu, mas criticou o seu João e a dona Teresa, que tem uma escola particular e não querem gastar dinheiro pra atender direito as crianças. Eu tive que ouvir quieta né, porque ela tava com razão quando falou isto. Eu ajudo, peço as coisas, fico enchendo um e outro, porque é pras crianças, que tu convive todos os dias ali e acaba te apegando, não pra ajudar a escola em si.” (SIC)

Nova educadora: “Daí, tu trouxe pra cá o colchão? E como tu trouxe?” (SIC)

Liege: “Aí foi brabo, porque falei pro seu João que tinha conseguido uma doação e que precisava recolher na casa da doadora. Daí, já ouvi também por causa disto, eles me responderam ‘porque fica feio um colchão na sala de aula, porque como é que os pais vão ver o ambiente deste jeito. Isto aqui não é casa pra ter colchão normal, tem que ter colchonetes, pra ficar um ambiente mais bonito’.” (SIC)

Nova educadora: “E daí, o que tu fez nesta hora?” (SIC)

Liege: “Olha, na hora não sabia se ria ou chorava, de raiva né. Porque fiz tudo com a melhor das intenções, pra ajudar sabe? Este foi o único jeito que achei de ajudar, porque eu gosto das crianças, mas também não vou comprar colchonetes do meu bolso pra escola.” (SIC)

Nova educadora: “Sim. Eu também não faria isto, até porque nem tenho como. Tô cheia de contas.” (SIC)

Liege: “É brabo viu. Mas aí, acabaram concordando em trazer o colchão pra cá. Daí, na semana seguinte o meu tio trouxe aqui.” (SIC)

Nova educadora: “Tá, mas o teu tio que trouxe o colchão pra cá?” (SIC)

Neste momento, eu entrei na sala de aula e elas encerraram a conversa. Então, solicitei à Liege, que quando voltasse de seu intervalo de almoço, passasse em minha sala para falarmos mais a vontade, sem interrupções e outras pessoas ouvindo.

A reunião com a educadora compõe outra nota de campo, que apresentamos mais adiante no trabalho. (Nota de campo 16).

**Nota 3** (discurso da educadora Tânia em sala de aula, junho de 2009)

Em uma das salas de aula onde há banheiro de uso exclusivo da turma, a educadora enquanto limpava o chão, reclamava, falando sozinha, na presença dos alunos, em uma altura que eu consegui ouvir do outro piso.

Ela limpava o chão, pois as crianças tinham sujado de barro, após brincarem no pátio onde chovia até aquele momento. Com o retorno da turma à sala, os alunos foram lavar as mãos e o rosto, para em seguida iniciarem uma atividade com lápis e papel, quando a educadora percebeu que o chão do banheiro estava sujando conforme eles iam fazendo a higiene, foi quando começou a reclamar, falando alto o seguinte:

Tânia: “Este banheiro aqui na sala é a desgraça da minha vida aqui dentro da escola. Porque não vou esperar a faxineira vim aqui limpar pra mim toda hora que ele estiver sujo. E as gurias ainda têm coragem de me dizer que querem trocar de sala comigo só pra terem banheiro dentro da sala e não precisarem parar de fazer as coisas pra levarem as crianças no banheiro. [...] Credo, elas não sabem o que tão falando quando dizem isto. Olha, eu gasto um tempão do dia limpando este banheiro aqui, porque ainda se tivesse tudo bem com ele era uma coisa, mas um banheiro que tá sempre com vazamento, a descarga com uma gambiarra, e independente disto, sendo usado por um monte crianças durante o dia inteiro, tu imagina a situação. [...] E no verão então, bom daí é caso de vigilância sanitária mesmo.” (SIC)

Neste momento fui até a sala de Tânia e solicitei que fosse até a minha sala, imediatamente, para conversarmos. Para tanto, coloquei uma educadora assistente de outra turma para ficar com os alunos de Tânia.

A reunião com a educadora compõe outra nota de campo, que apresentamos mais adiante no trabalho. (Nota de campo 17).

**Nota 4** (conversa da educadora Rosa com mãe de aluno, julho de 2009)

No momento em que a educadora foi entregar um aluno no horário da saída, a mãe questiona como as educadoras têm paciência para atender tantas crianças ao mesmo tempo, que fazem barulho, que nem sempre lhes obedecem, entre outros comportamentos.

A educadora, que mantém um bom vínculo com a maioria dos pais e responsáveis de alunos de sua turma, sem perceber que eu estava chegando ao local, responde ao questionamento da mãe da seguinte forma:

“Ah a senhora sabe que isto é meio automático. Quando tô em contato com as crianças aqui na escola me sinto bem, é como se elas recarregassem minhas baterias, me dessem energia [...] às vezes não tô legal, por algum problema em casa, com meus filhos ou com meu marido, mas já percebi que depois que chego aqui, não pra receber as cobranças de sempre, mas quando começo a trabalhar com elas, passa uma meia hora e já me sinto diferente [...] parece uma coisa mágica, não sei explicar como é que isto acontece comigo em relação às crianças, até porque com os meus em casa, cansei que dar uns gritos, botar de castigo e quando não resolvia dava era uns tapas mesmo. Não entendo, como estes daqui não sendo meus tenho tanta paciência.[...] Sinto que quando tô com eles fico alegre, com vida.” (SIC)

**Nota 5** (reunião com a educadora Olga, agosto de 2010)

Ao passar em frente a porta de uma sala de aula, vi uma sacola plástica de supermercado caída no chão, movimentando com a vento fraco que havia naquele dia nublado e com um leve chuva, e uma criança caminhando em direção à sacola.

Entrei na sala, recolhi a sacola e pedi que a educadora responsável pela turma fosse até a minha sala, quando acabasse a atividade que estava em andamento.

Quando a educadora chegou na sala da direção, conversei com ela sobre a responsabilidade que temos quando recebemos todos os dias os alunos na escola, retomei os cuidados que devemos ter em relação a segurança das crianças e a nossa própria. Ressaltei que a atitude dela foi errada, quando descuidou-se dos materiais da sala, deixando a sacola plástica ao alcance das crianças.

A resposta dela às minhas colocações foi a seguinte:

Olga: “Como geralmente não temos luvas descartáveis pras trocas de fraldas, aqui no berçário a gente usa saquinho de supermercado mesmo, que a gente traz de casa, eu não deixo de trazer os meus. Não sou olho grande também, quando vejo alguma gurria sem, eu ofereço um dos meus, porque tenho bastante, lá em casa a gente tem um monte.” (SIC)

Cibele: “Olga, eu não te chamei aqui para dizer que vocês não podem usar as sacolas plásticas que trazem de casa quando vão trocar as fraldas.”

Olga: “Nós só usamos pra não ficar com cheiro ruim nas mãos.” (SIC)

Cibele: “Eu entendi isto, pois quem é que vai querer ir para o seu horário de intervalo com as roupas ou as mãos com cheiro ruim. E por isto mesmo repito que não proibido vocês de usarem as sacolas plásticas, acho até uma iniciativa bem criativa da parte de vocês para enfrentarem um problema bem chato que temos aqui, o da falta de EPI (equipamento de proteção interna) A minha intenção é alertar vocês mais uma vez para a necessidade de estarmos sempre atentos às medidas de segurança, com as crianças e conosco, aqui na escola.”

Olga: “Eu sei, entendo. Mas eu fico sempre de olho neles né, vai que num minuto que me distraio e um pega um saco e põe na cabeça, como já aconteceu, tadinho, pra eles tudo é festa. [...] mas eu cuido, porque se acontece aí a incomodação é maior que ficar com as mãos sujas.” (SIC)

Cibele: “Tudo bem, eu sei que tu costuma ser cuidadosa, mas como hoje aconteceu este descuido, vamos dizer assim, estou reafirmando a necessidade de atenção para a questão de segurança.”

Olga: “Tá bom, eu prometo que dá minha parte não vai mais acontecer isto, vou redobrar minha atenção na hora de trocar as fraldas deles. Agora com as gurias tu fala, senão elas já vão dizer que to querendo dar ordens pra elas e daí tu já viu né. Não quero me estressar com ninguém aqui dentro.” (SIC)

Cibele: “Ok, pode deixar que falo com elas. Obrigada pela atenção, agora tu pode voltar para tua sala de aula e dar andamento nas tuas atividades com a turma de alunos.”

#### **Nota 6** (conversa entre duas educadoras, setembro de 2009)

Circulando pelas dependências da escola, verifiquei que Liege, a educadora que em outro momento havia falado para uma educadora em período de experiência,

sobre as deficiências que a escola apresenta, repetia os comentários sobre o local de trabalho. Porém, nesta conversa a crítica era em relação à ventilação da escola.

Ouvi a conversa a partir do momento em que a educadora dizia o seguinte:

Liege: “A estação do ano mais difícil de enfrentar aqui na escola é o verão, porque no inverno a gente se enche de roupa né [...] é casaco em cima de mais casaco, luva, toca, manta, tudo que eu encontro pela frente do guarda roupas vou vestindo, blusa em cima de outras blusas. Mas no verão é diferente.” (SIC)

Nova educadora: “E como é ruim né, trabalhar toda enroupada, a gente fica toda trancada, parece que tá dentro de um pacote.” (SIC)

Liege: “Agora no calorão não tem o que fazer, o que a gente vai fazer? Vai sair correndo? Não tem o que fazer no verão pra diminuir o calor. Se abanar, abanar as crianças, ficar na praça por um tempo maior. Fazer o lanche na praça [...]” (SIC)

Nova educadora: “Mas por que vocês não trazem de casa um ventilador, pequenininho mesmo, só pra aliviar um pouco o calor?” (SIC)

Liege: “Ah, mas daí é outra história. Porque a gente não pode trazer nada que é nosso pra cá.” (SIC)

Nova educadora: “Como assim? Porque não pode?” (SIC)

Liege: “Porque já aconteceu um monte de vezes, das educadoras quando são demitidas e vão pegar suas coisas pra irem embora, no último dia, levarem a escola nas costas. Começarem a dizer que isto era dela, aquilo era dela, e quando vê levavam um montão de coisas que não era delas. Daí proibiram de trazer coisas de valor nossas pra usar aqui com as crianças, pra não dá este tipo de confusão na hora de sair.” (SIC)

Nova educadora: “E tu não trás por que tem medo de ser mandada embora?” (SIC)

Liege: “Não, nem é por isto. É porque tem também a função de segurança, que temos que cuidar, senão a gente leva xingão da Cibele.” (SIC)

Nova educadora: “Mas por que? É só não deixar as crianças mexerem no ventilador, cuidar pra eles nem chegarem perto.” (SIC)

Liege: “Pois é, mas não pode. Eles falam que o ventilador normal, que temos em casa, pode virar, cair de cima do armário e machucar alguém. Então, que tem que ser ventilador de teto.” (SIC)

Nova educadora: “Ah, mas ventilador de teto não dá pra trazer mesmo. Depois de botar na parede não tem mais como tirar. Daí, não dá mesmo.” (SIC)

Liege: “A gente precisa urgente de uns ventiladores aqui, porque tem que ficar sempre vendo se eles tão com febre. Não dá pra passar mais um verão sem ventiladores nas salas de aula. E no refeitório também, meu Deus na hora de comer, precisa só ver a ladainha, e se viram pra cá e se ladeiam pra lá. Claro né, tão com calor, suados, e isto cansa, uns já não gostam de comer mesmo, daí é aquela função pra fazer eles comerem.” (SIC)

**Nota 7** (reunião com a educadora Tânia, outubro de 2009)

Uma educadora me procurou para contar que uma de suas colegas estava administrando medicamentos aos alunos, que há poucos instantes presenciou a educadora alcançando o copo com algumas gotas de Alivium para um aluno que estaria com febre desde cedo.

Chamei a educadora para conversar, expliquei a importância de respeitarmos o que está previsto em lei. Relembrei à ela que não somos autorizados a medicar os alunos. Expus as penalidades que podemos sofrer caso um responsável denuncie a escola relatando a ocorrência do fato, disse como isto poderia repercutir para escola enquanto empresa prestadora de serviços, e para ela, se isto fosse divulgado.

Ela respondeu às minhas colocações, dizendo:

Tânia: “Mas Cibele, quando eu cuidava dos meus sobrinhos na minha casa, pra minha irmã mais velha trabalhar fora, numa época em que ela arrumou um emprego no shopping, eu tava acostumada a cuidar deles [...]” (SIC)

Cibele: “Tânia, eu imagino que tu cuidava bem deles, assim como tu cuida dos alunos aqui na escola também, tanto que tu é uma boa profissional em vários aspectos. Mas não é esta a questão que estamos discutindo.”

Tânia: “Pode não ser exatamente isto, mas tem tudo a ver com o assunto que a gente tá falando sim. Porque naquela época eu sabia tudo que eles podiam comer, o que fazia mal, o que não fazia, se alguma comida dava alergia neles ou não. Pra dormir era a mesma coisa, eu já sabia todas as manhas deles, quando começavam a se encostar no sofá e iam se deitando na ponta, perto do braço do sofá, é porque tavam com sono. [...] Tadinhos, eles sabiam que eu não gostava que desarrumassem a manta e as almofadas do sofá.” (SIC)

Cibele: “Mas Tânia, eu não tô dizendo que este teu jeito de cuidar de crianças não funciona, se tu me diz que dava certo assim como tu fazia é porque dava, eu

acredito. O que eu tô te falando é que em um local aberto ao público, onde o cliente contrata os serviços como aqui na escola, que tem regras impostas que condicionam o seu funcionamento já no ato da matrícula, normas estas que são vinculadas a entidades públicas, nós temos, enquanto empresa prestadora de serviços, que cumprir as regras. E esta é uma norma muito clara, a gente não pode dar nenhum tipo de medicamento para as crianças nas dependências da escola. Quando alguém estiver com febre a primeira providência a tomar é entrar em contato com os responsáveis e solicitar que compareçam na escola para medicarem o aluno ou levá-lo, se for o caso, quando a febre estiver muito alta.”

Tânia: “Tá, mas e daí se os pais demoram a chegar?” (SIC)

Cibele: “Se os pais demoram a chegar, as medidas que a gente pode tomar para tentar diminuir ou impedir que a febre aumente, é dar um banho na criança, se for inverno um banho morno, se for verão um banho frio.”

Tânia: “Eu sei que com esta lei ai a gente fica com o coração na mão quando um deles tá doente, porque não dá pra medicar, os outros se agitam dentro da sala, às vezes os pais demoram pra buscar. Olha é um estresse quando eles adoecem aqui dentro.” (SIC)

Cibele: “Outra coisa que a gente pode fazer é colocar compressas de álcool nas axilas e virilhas da criança quando ela tá com febre.”

Tânia: “Eu sabia que a compressa era feita na testa.” (SIC)

Cibele: “Não! Na cabeça e rosto é melhor não colocar nada.”

Tânia: “Ah, mas se fosse em casa eu já fazia uma experiência. Porque tu sabe né, que tudo que é estudado nos livros, alguém tem que fazer uma experiência.” (SIC)

Cibele: “Claro que sei, temos que testar sim, mas não com os filhos dos outros. Não quero mais que isto se repita aqui, caso volte a acontecer vou solicitar que tu preencha uma advertência, te responsabilizando integralmente pela ação e liberando a escola de qualquer implicação referente a tua atitude. Entendido?”

Tânia: “Entendido tá. Mas que é muita frescura isto tudo é.” (SIC)

Cibele: “Bom, então se tá tudo entendido, concordando ou não, a gente tem que cumprir e pra isto conto com a tua colaboração. Obrigada pela tua atenção, agora pode voltar à tua sala de aula com a tua turma.”

Tânia: “Tá bom então.”

**Nota 8** (educadora Rosa em conversa com o administrador da rede de escolas, novembro de 2009)

Quando cheguei à sala do administrador geral da rede de escolas, que fica nas dependências da sede da Unidade Norte (local onde as estratégias de coleta de dados forma aplicadas), uma educadora em seu horário de intervalo de almoço passou para cumprimentá-lo pelo seu aniversário e sentou para conversar alguns instantes.

Ela contava, com orgulho, que já havia recebido muitos elogios dos pais e responsáveis, pelo trabalho realizado por ela, e comentava:

Rosa: “Pior é que a gente se apega aos alunos sabe, quer dizer, pior ou melhor né, sei lá, nem sei se é bom ou ruim isto. Porque depois chega no final do ano e eles tem que passar pra outra turma, com outra educadora, daí a gente fica com aquele aperto no peito de ver eles indo pra outra sala, com outra pessoa. Quando eles ficam numa sala pertinho ainda é bom, que daí eles passam pra lá e pra cá, ou a gente quando vai em algum lugar olha eles. Mas se não é perto é ruim.” (SIC)

Administrador: “Imagina só se a gente que não tem contato direto, todos os dias com eles, que só os vê às vezes, na entrada ou na saída, no pátio, ali no portão, a gente se apega. [...] Simpatiza mais com uns pais do que com outros, com umas crianças mais do que com outras. Seja porque se parecem mais com os nossos netos, ou com um sobrinho, alguém da gente. Imagina se vocês que trabalham direto com eles não vão se apegar, é claro que vão, não tem jeito.” (SIC)

Rosa: “E quando eles ficam te olhando com aquelas carinhas e dizendo que gostam de ti, de estar contigo todos os dias, de serem cuidados por ti, porque é isto que eles tão querendo dizer, eles não falam exatamente assim, porque não sabem dizer isto, mas é isto que querem dizer na verdade, sei lá, eu acho, ou é corujiche minha [...]” (SIC)

Administrador: “Que tu tem fama de ser coruja e mimar estas crianças ai tudo eu sei que tu tem. Mas acho que é isto mesmo que eles querem expressar quando fazem carinho na gente, em vocês principalmente.” (SIC)

Rosa: “Mas claro, imagina só, quando os pais contam pra gente que eles falam em nós em casa e dizem que tão com saudades da gente no final de semana. E quando choram pra se despedir dizendo que querem ficar mais e que não querem ir embora

[...] e começam a fazer 'beicinho', ah mas daí eu não agüento, eu só me seguro porque tenho que ser forte na frente deles, pra dar exemplo, pra ajudar os pais a explicar que tá na hora de ir pra casa, que no outro dia eles voltam, porque fico toda orgulhosa, vaidosa, quando eles fazem estas cenas pra ficarem mais tempo na escola comigo.” (SIC)

Administrador: “E depois tu ainda não quer que eu diga que tu é coruja com eles.” (SIC)

Rosa: “Mas eu sou coruja e não nego, nunca neguei isto.” (SIC)

### **Nota 9** (trechos de reunião realizada com pais, dezembro de 2009)

Relato de alguns trechos de uma reunião realizada com os pais na escola, após o horário da saída dos alunos. Esta reunião contou com a participação de algumas professoras, que convoquei por terem acompanhado alguns assuntos que foram debatidos, em uma época em que eu ainda não trabalhava na escola.

A reunião foi agendada a pedidos dos pais e responsáveis dos alunos, a partir de algumas insatisfações que vinham manifestando há algum tempo.

Cibele: “Boa noite pessoal, vamos começar a nossa reunião.

Pais: “Cibele, a gente pediu pra falar contigo porque sabe que se estiver ao teu alcance tu vai nos ajudar. A gente sabe também que começar a reclamar um monte de coisas que aconteceram antes da tua gestão aqui na escola, de repente não adianta nada, mas a gente não pode ficar de braços cruzados sem fazer nada, enquanto as nossas crianças tão sendo prejudicadas. A gente sabe que o valor que a prefeitura paga por cada criança não é muito, mas é o suficiente pra eles serem atendidos de uma forma diferente da que eles tão sendo agora. A gente tá insatisfeito com muita coisa que acontece aqui há muito tempo já. Por exemplo, a situação dos ventiladores, tu sabe o que houve em relação a isto?”

Eu: “Pessoal, vocês estão se referindo à rifa que foi realizada no ano passado para arrecadar fundos para a compra dos ventiladores?”

Pais: “Isto mesmo profe, pra começar a história, se a escola é particular, não tem condições de atender as crianças como vende pra prefeitura, então que nem se metam a trabalhar com isto.”

Eu: “Sim pessoal, eu imagino o que vocês tão sentindo, porque escolheram matricular seus filhos aqui pelo que foi oferecido de benefícios, que diferenciaria esta de outras escolas do segmento, e agora surgiram alguns contra tempos que não estão agradando vocês.”

Pais: “Mas Cibele, fala a verdade, o que foi feito com o dinheiro da rifa que todos nós vendemos, compramos, enchemos o saco dos parentes e amigos pra comprarem, e os ventiladores de teto não foram comprados passado um ano depois? A gente não tá falando de um mês de atraso, mas de doze meses. Tu sabe nos dizer o que foi feito deste dinheiro?”

Eu: “Pessoal, em doze anos de funcionamento, no ano passado foi quando a escola enfrentou a maior dificuldade financeira, pois a prefeitura ficou quatro meses sem repassar os valores das bolsas dos alunos para nós, o que gerou dívidas com alguns órgãos, como CEEE (Companhia Estadual de Energia Elétrica) e DMAE (Departamento Municipal de Água e Esgoto), além do pagamento de salários das educadoras e aluguel da casa. Eu sei que nada justifica redirecionar os valores destinados para um fim para cumprir outra finalidade, mas a forma que a empresa encontrou de não dever tanto foi utilizar o valor arrecadado com as rifas para vencer estas dívidas para que não se acumulassem tanto.

Pais: “É, mas isto tudo é muito estranho viu, porque como é que o seu João e a dona Teresa mudam de carro como quem troca de roupas (os donos da escola). Vão pra praia todos os finais de semana. Porque tu não vai achar que a gente não sabe das coisas que acontecem, Cibele. Aqui é praticamente uma cidade de interior, a gente sabe tudo o que acontece, até porque fica de olho em todas as movimentações pra cobrar da prefeitura, da escola, de alguém que tem que nos dar satisfação do que acontece.”

**Nota 10** (reunião com mãe de aluno, fevereiro de 2010)

A mãe de dois alunos compareceu no meio da tarde na escola, exigindo falar comigo sobre a educadora responsável pela turma de seu filho mais velho.

Como se apresentava impaciente, falando alto na recepção, onde haviam outras pessoas da comunidade escolar, representando estar irritada, interrompi o relatório que estava fazendo para encaminhar à Prefeitura e atendi a mãe naquele momento.

Expliquei a ela a importância de concluir aquele relatório até o final da tarde, para posterior envio à secretaria de educação municipal, a fim de prestar contas da frequência dos alunos que possuem bolsa de estudos. A minha intenção com isto, foi chamar a atenção dela de que poderia falar comigo em outro momento, visto que leva e busca as crianças diariamente na escola, e permanece conversando com a secretária por algum tempo, após deixar os alunos em suas respectivas salas de aula, comportamento este que eu havia solicitado tanto para secretária quanto para a mãe, que não se estendesse por muitos minutos.

Ela começa a falar desculpando-se por conversar demoradamente com a secretária, mas logo no decorrer do discurso se altera e diz que a escola é pública e que ela tem o direito de permanecer na recepção conversando com a secretária o tempo que tiver vontade. E conclui dizendo:

Mãe: “Olha Cibele, o que me trouxe aqui pra falar contigo foi outra coisa e não tem nada a ver com isto. É o seguinte, eu não poderia deixar de te dizer o que está acontecendo com as minhas crianças aqui.” (SIC)

Cibele: “Bem, em relação a sua permanência na recepção falamos novamente depois então, mas me diga o que, especificamente, lhe trouxe para falar comigo neste momento.”

Mãe: “Tu sabe que tenho meus dois filhos aqui na escola, uma gurria no maternal e o um guri em uma das turmas dos maiores. Mas o tratamento que eles recebem é muito diferente um do outro. [...] Porque a professora da minha filha é um amor, nunca tive problemas com ela, desde que o meu guri tava com ela já era assim, ela cuida direitinho deles, conversa com a gente pra dizer como foi o dia da criança na escola [...] se comeu, se dormiu, se fez higiene, se precisou ficar de castigo. Eu sabia tudo certinho o que tinha acontecido durante o tempo que ele tava aqui.” (SIC)

Cibele: “Senhora, me fale mais sobre o tratamento recebido da educadora que lhe desagrada, por favor.”

Mãe: “A educadora que tá com o meu guri agora, vou te contar só uma coisa, eu não tenho liberdade pra falar com ela sobre nada do meu guri. Na verdade, a gente nunca teve um contato muito bom, acho ela meio metida, parece cheia, esnobe, com um nariz empinado.” (SIC)

Cibele: “Mas as questões básicas vocês tratam? Conversam sobre as dúvidas, que eventualmente possam surgir ao fazer a leitura da agenda, por exemplo?”

Mãe: “Olha, pra falar a verdade, eu não tenho dúvidas quando leio a agenda, entendo tudo o que vem ali, isto ela faz bem, escreve tudo detalhado pra gente entender.”

Cibele: “Então, o que a senhora gostaria é de estreitar o contato, ao falar pessoalmente, com ela?”

Mãe: “Pra te dizer sinceramente, eu também não faço uma cara muito bonita pra ela também. Daí acontece que não falo sobre o meu filho com ela, o que não é bom pra ele, eu sei.” (SIC)

Cibele: “E outras queixas, a senhora tem dela?”

Mãe: “Não, é só isto mesmo. Ela trata direitinho as crianças, que já fiquei cuidando, mais de uma vez. O meu guri diz que ela é boa pra eles, que agrada eles e tudo.” (SIC)

Cibele: “Eu entendo a sua preocupação em manter um contato mais próximo com a educadora no que refere-se ao seu filho, e considero importante esta atitude. Mas pelo fato da senhora admitir que não simpatiza com ela, penso que seria uma boa idéia tentar uma aproximação.”

Mãe: “Eu?” (SIC)

Cibele: “Sim, a senhora. Para não envolver mais uma pessoa na situação, que acho que pode ser resolvida, tranquilamente, entre vocês duas.”

Mãe: “Será? Não sei não. É, mas acho que posso tentar, de repente.” (SIC)

Cibele: “Se, por acaso, a senhora tentar e não obtiver sucesso, daí é o caso de eu me envolver para tentar facilitar. Vamos combinar assim, então?”

Mãe: “Vamos. Depois te dou notícias então, de como foi a conversa com ela.” (SIC)

Cibele: “Ok. Boa sorte na conversa. Mas penso que dará tudo certo, e vocês vão se entender, porque não costumo ter problemas, de nenhuma ordem, com esta educadora.”

Mãe: “Será que é melhor se eu trazer o meu marido junto pra falar com ela? Ou vai ser pior?” (SIC)

Cibele: “Mas ele não costuma vir a escola, não é?”

Mãe: “Não, ele nunca vem. Só quando estamos muito atrasados, daí ele nos traz de carro, mas nem entra, fica esperando lá no carro mesmo.” (SIC)

Cibele: “Em minha opinião, o melhor a fazer é conversarem somente vocês duas. Porque ela pode sentir-se pressionada, pois ele geralmente não vem à escola, daí

no momento em que será tratado um assunto delicado, ele lhe acompanha. O que a senhora acha?”

Mãe: “É, tu tem razão. Que cabeça a minha, vou vim pra fazer as pazes com ela e trago alguém junto. Tá certo.Tchau. Depois eu te conto como foi a conversa com ela.” (SIC)

Cibele: “Tá bom. Boa sorte.”

### **Nota 11** (reunião com mãe de aluno, março de 2010)

A mãe de um aluno chega à escola apressada, estaciona o carro em um local impróprio, dizendo estar atrasada para ir para o emprego, que tem chegado atrasada diariamente em função do filho chorar no horário de vir para aula.

Entra pela recepção com o filho chorando em seu colo, a mochila dele em um dos ombros, e a lancheira escorregando de sua outra mão. Solicita falar comigo, com expressão facial de início de choro.

Chamei a educadora do aluno para buscá-lo, pois com o início do relato da mãe, ele recomeçou a chorar, não querendo ir para sua sala de aula. O administrador da escola se disponibilizou para estacionar melhor o carro, ela agradeceu e lhe entregou a chave.

Já em minha sala, enquanto eu fechava a porta, antes mesmo de sentar-se, a mãe começa a chorar e queixar-se da situação que relata estar vivendo em sua casa. Ofereço um copo de água, mas ela recusa, retirando da bolsa uma garrafa de água mineral, que abriu e começou a tomar.

Cibele: “Me conte o que está acontecendo? Se é algo relacionado à escola, talvez eu possa lhe dar alguma idéia diferente das que teve até agora, que possa lhe ajudar a resolver a situação.”

Mãe: “Cibele, eu tô com um problema em casa e não tô vendo jeito de resolver tão cedo. Eu sei que não adianta eu me desesperar e ficar chorando, ainda mais na frente do meu filho, mas não posso perder meu emprego, senão vou ser dona de casa pra sempre, que na verdade é o que o meu marido sempre quis, mas eu não quero isto pra minha vida. Quero ter o meu próprio dinheiro, pra ajudar a pagar as contas da casa também, comprar as minhas coisas sem ter que tá pedindo dinheiro pra ele toda hora. Porque ele adora comandar tudo, e eu não trabalhar fora é um

jeito que ele tem de me controlar e mandar em tudo dentro de casa, como ele gosta que seja. (SIC)

Cibele: “Certo, esta parte eu entendi. Mas me explica em que isto que me contou se relaciona com o teu guri? E com a escola?”

Mãe: “É que o meu guri não tá querendo vir pra aula. Eu já tentei de tudo, prometi presente, brinquedos que ele tinha pedido, e a gente não pode dar antes, chocolate que ele adora, mas a gente não dá muito porque ele tá gordinho. Eu sei que não é assim que se faz, mas eu já não sei mais o que fazer pra convencer ele à vim pra cá.[...]” (SIC)

Cibele: “Quando ele começa a se negar a vir, quem conversa com ele? Par tentar convencê-lo a vir?”

Mãe: “Sempre eu, porque quando começa a ‘ladainha’ pra vir pra escola, ele começa a querer choramingar e dizer que não quer vir, o meu marido diz: ‘vou indo que não posso me atrasar hoje, tenho reunião, tu fica aí e tenta acalmar ele e leva pra escolinha. Se, por acaso tu não consigo vir, liga lá pro teu trabalho e avisa que tu vai ficar com o teu filho em casa, que ele tá com um problema, que problema todo mundo tem em casa, eles vão entender, tu á mãe, é mulher’ [...] E o que acaba acontecendo é que eu tenho que resolver a situação de algum jeito, e pra não faltar no serviço, tenho trazido ele chorando todos os dias.” (SIC)

Cibele: “O que tu já tentou para convencê-lo?”

Mãe: “Além de dar brinquedos, chocolate, um dia eu deixei na casa da minha mãe, que ele adora ir pra lá. Daí ele ficou bem o dia todo, ela me disse depois que ele comeu direitinho, dormiu um pouco depois do almoço, brincou com o primo que também tava lá naquele dia, não desobedeceu ela, disse que parecia outra criança, bem comportado. [...] Outro dia deixei na madrinha dele, onde também passou bem o dia.” (SIC)

Cibele: “Temos que controlar as faltas dele, porque terei dificuldade de justificar junto à secretaria de educação tantas faltas seguidas. Três faltas seguidas sem justificativa já é motivo para a prefeitura abrir um cadastro de investigação de necessidade da bolsa de estudos do aluno. Então, tu deve me trazer um atestado médico ou fazer uma justificativa de punho próprio, onde conste teu RG (Registro Geral) e CPF (Cadastro de Pessoa Física), explicando o motivo pelo qual ele faltou à aula.”

Mãe: “Mas nem me fala nele perder a bolsa. Eu sei bem como funcionam estas vagas, tenho uma vizinha que perdeu a vaga do filho numa escola conveniada à prefeitura, como aqui, só por faltar muito. E eu não quero isto pra mim, preciso desta vaga pra poder ir trabalhar descansada, sabendo que ele tá bem cuidado. Também não posso chegar atrasada toda hora no meu trabalho.” (SIC)

Cibele: “Em primeiro lugar, tu providencia a justificativa para eu dar andamento nesta burocracia junto a secretaria. Quanto à ele vamos fazer o seguinte.”

Mãe: “Ai Cibele, me ajuda, eu não sei mais o que faço pra trazê-lo. O que eu devo fazer quando ele começar a chorar dizendo que não quer vim? [...] As gurias comentaram comigo que tu é psicóloga, e até por isto eu quis vir falar contigo. Acho que tu é a pessoa ideal pra me ajudar com esta função toda. Tu não atenderia ele no teu consultório particular?” (SIC)

Cibele: “Mãe, aqui na escola não atuo como psicóloga, seja clínica ou escolar e sim em um cargo administrativo. Mas como diretora, é claro, que utilizo os conhecimentos que tenho oriundos desta área para auxiliar na gestão do grupo de funcionários que coordeno, na orientação às educadoras de como lidar com os alunos e no contato com a comunidade escolar de modo geral, em questões como esta que está me apresentando agora, por exemplo.

Mãe: “Tá, mas o que tu acha que devo fazer pra resolver isto?” (SIC)

Cibele: “A minha sugestão é que seja realizada, novamente, a adaptação dele aqui na escola. Como se ele fosse um aluno novo, que estive ingressando na escola e iniciado um ano letivo agora.”

Mãe: “Mas quanto terei que faltar no trabalho pra ficar aqui com ele?” (SIC)

Cibele: “Faremos assim, nos dois primeiros dias ele virá no horário normal da manhã e sairá ao meio dia. A partir do terceiro dia ele passará a freqüentar as aulas normalmente, em horário integral. Um dos pais, ou alguém autorizado pelos pais, deverá permanecer na recepção da escola durante esta primeira semana, pelo menos em um dos turnos, possibilitando que a criança veja esta pessoa, caso esteja chorando e com dificuldades de adaptar-se. Por isto a importância de escolher uma pessoa de referência para ele.”

Mãe: “Ah, mas então vou deixar a minha mãe aqui. Ele vai se sentir seguro com ela, tenho certeza. E ela tá aposentada, vou falar com ela, daí não preciso faltar no trabalho. E quando podemos começar?” (SIC)

Cibele: “Como hoje é quinta-feira, tenta trazer ele amanhã, vamos ver se ele fica. Porém, a adaptação dele vamos começar na próxima segunda-feira, para tentarmos uma semana completa, sem a interrupção do final de semana, senão ele pode começar a adaptar-se, mas o sábado e o domingo nos atrapalham e voltamos ao início. Por isto, iniciamos na segunda, pode ser?”

Mãe: “Pode sim. Pra quem já não via mais nem uma luz no final do túnel, pode sim. Eu te agradeço bastante pela atenção, por me ajudar a pensar um jeito de sair disto. As gurias me falaram mesmo, que tu poderia me ajudar. Muito obrigada mesmo.” (SIC)

Cibele: “Imagina. Minha função é esta. Penso que esta estratégia de readaptá-lo vai funcionar, porque a gente teve outro aluno aqui, no semestre passado, com este mesmo problema e o readaptamos por duas semanas e resolveu. Atualmente, quando o chamamos para ir embora, ele diz: ‘já tá na hora de ir embora?’ “

Mãe: “Ai, mas que boa notícia tu tá me dando. Agora tô mais tranqüila. Que bom. Então trago ele amanhã, e trago também a justificativa, pode deixar. Obrigada. Tchau. Até amanhã.” (SIC)

Cibele: “Ok, até amanhã.”

### **Nota 12** (reunião com educadora, abril de 2010)

Seguidamente ao passar por determinada sala de aula, observava que a educadora responsável pela turma estava lendo histórias aos alunos, a partir daí, comecei a perceber sua atuação em diferentes horários do dia quando conduzia suas atividades junto às crianças.

Verifiquei que frente à situações onde a educadora não conseguia manter-se no controle dos alunos ou quando não estava disposta a realizar as tarefas estabelecidas para o dia, pedia que eles se acomodassem para ouvir uma história.

No início da leitura eles ouviam atentos a educadora, porém, nos minutos seguintes começavam a ficar inquietos, olhavam para rua seguidamente, brincavam uns com os outros, começavam a fazer barulho, o que desagradava a educadora, que lhes chamava atenção falando alto e gritando.

Solicitei à educadora que conversássemos antes de seu horário de saída.

Cibele: “Tu imagina sobre o que vamos conversar?”

Educadora: “É porque eu conto muita história pra eles?” (SIC)

Cibele: “Sim, é exatamente sobre isto que quero falar contigo. Me explica qual a tua intenção quando lê pra eles.”

Educadora: “Eu acho as crianças, hoje em dia, muito agitadas, parece que tão sempre a mil por hora. Se deixar por elas, só vão querer brincar na rua, nos brinquedos da pracinha, onde se sujam todo, voltam suados, agora que aliviou aquele calorão louco que fez neste verão, quando eles começam a brincar na rua não querem mais voltar pra dentro da sala. Acho que tão mais dispostos agora, deve ser por tá mais fresquinho um pouco. Daí eles se soltam. Por isto que leio pra eles” (SIC)

Cibele: “Então, a tua intenção ao contar uma história para eles é que fiquem quietos?”

Educadora: “Isto. Pra que não se agitem tanto, não cansem, não suem. Depois chega perto das cinco horas é aquela correria pra trocar as roupas deles, lavar as mãos, o rosto, pentear os cabelos. Daí, se eles tão calmos, não precisa fazer toda esta correria.” (SIC)

Cibele: “Mas tu não pode seguir agindo desta forma. Temos o roteiro diário do que devemos realizar de atividades. Não podemos passar a maior parte do tempo do dia, contando histórias para os alunos. Tu acha que eles não comentam em casa o que fazem na escola? Eu não sei como nenhum pai veio reclamar ainda disto.”

Educadora: “Mas e quando eles ficarem impossíveis? O que eu faço pra eles se acalmarem.” (SIC)

Cibele: “Tu precisa ter domínio da turma. Não é possível que quinze crianças comandem um adulto, eu entendo que não é uma tarefa fácil, que estamos com falta de educadora em nosso quadro funcional, que eles são bagunceiros, mas tu precisa dar limites para eles e fazer com que eles te respeitem.

Educadora: “Eu vou tentar, mas não te garanto nada. Porque não é fácil aquela minha turma ali, só a pessoa lá dentro pra saber como é. Mas eu vou tentar, me esforçar pra isto.” (SIC)

Cibele: “Na próxima semana falamos de novo para ver como foi a semana. Pode ser?”

Educadora: “Tá bom, conversamos na semana que vem de novo. Neste mesmo dia? Em que horário eu devo vim aqui?” (SIC)

Cibele: “Não. Tu aguarda que eu te chamo assim que tiver disponibilidade para falarmos. Enquanto isto, vou observando como tu está com a turma no dia a dia.”

Educadora: “Tá.” (SIC)

Cibele: “Ok, obrigada pela atenção, pode voltar para tua sala com tua turma.”

**Nota 13** (reunião com educadora, abril de 2009)

Uma educadora vai à minha sala e, constrangida, relata que a colega da sala ao lado da sua, costuma colocar os alunos de castigo sem qualquer motivo aparente.

Após observá-la por alguns dias, verifico que o relato feito pela colega de trabalho dela, procedia. Com isto, a convoquei para uma reunião em minha sala, onde poderíamos falar sem a presença das crianças. A educadora resiste imediatamente, perguntando o que ela fez de errado para ser chamada na sala da direção para conversar.

Educadora: “Eu não tô entendendo o que tu quer falar comigo à portas fechadas. Não podemos falar aqui mesmo?” (SIC)

Cibele: “Não. Nada do que trato com as educadoras, pais, responsáveis, profissionais ligados de alguma forma à escola, o pessoal da área administrativa, é na presença dos alunos. E contigo não será diferente. Te aguardo na minha sala, sem atraso, porque tenho que ir na secretaria de educação ainda pela manhã.”

Educadora: “Já tô indo lá.” (SIC)

Rapidamente, antes que se passassem cinco minutos a educadora vai até a sala, conforme o combinado. Enquanto ela senta, fecho a porta e a janela. Ela reage dizendo:

Educadora: “Mas o que vamos falar de tão grave que tu tá fechando tudo?” (SIC)

Cibele: “Estou fechando, não só para proteger a escola, mas também à ti, para que os pais não ouçam a nossa conversa, visto que esta sala é local de passagem para as demais dependências da escola.”

Educadora: “Tá, eu posso buscar um copo de água?” (SIC)

Cibele: “Deixa que eu peço para a secretária nos trazer dois copos, eu também quero.”

Ligo para secretária e peço que busque os copos de água.

Cibele: “Pelo que está dizendo, parece que não sabe qual o nosso assunto. É isto?”

Educadora: “É, não sei mesmo. Não tô entendendo porque vamos conversar, assim, no meio do dia.” (SIC)

Cibele: “Vamos conversar porque observei que tu coloca, frequentemente, os teus alunos de castigo, mesmo não havendo necessidade. Me explica, objetivamente, porque isto vem acontecendo.”

Educadora: “Olha, cada dia é por um motivo diferente, porque eles são impossíveis né, nisto tu concorda comigo?” (SIC)

Cibele: “Sobre o comportamento deles falamos em outra ocasião. Agora quero falar sobre a tua atitude em relação à eles.”

Educadora; “Deixa eu tentar me lembrar o que eles fizeram por último agora, pra te contar.” (SIC)

Cibele: “Procura lembrar as vezes em que estiveram de castigo nesta semana. Caso tu tenha dificuldade, posso te ajudar, porque tenho observado a tua atuação com a tua turma de alunos e anotei para esta nossa conversa.”

Educadora: “Mas eu to sendo cuidada?” (SIC)

Cibele: “Sim. Todos nós que trabalhamos diretamente com crianças, precisamos de supervisão constante. Mas me conta o que tu lembrou.”

Educadora: “Bom, esta semana eles tavam mais calmos, então se comportaram um pouco melhor. Mas tiveram dias que precisaram ficar de castigo.”

Cibele: “Mas se estavam mais calmos e se comportaram bem, por que ficaram de castigo? Isto não me parece coerente, tu não acha?”

Educadora: “Não, mas eu quis dizer que nos dias em que eles tavam bem comportados, eu não dava castigo pra eles.” (SIC)

Cibele: “Então, tem algo mais errado ainda. Porque os dias em que estive observando, as crianças ficaram de castigo. As minhas informações e as tuas não estão fechando. O que está acontecendo? Eu preciso entender.”

Educadora: “Ai Cibele, tu quer saber, eu já tô é de saco cheio, tô cheia de coisa na minha cabeça. Tô com problema em casa, os meus pais tão se separando, a minha descobriu que o pai tem uma outra família, com filhos e tudo, imagina só a cara de pau dele. Daí é um bateção de boca todo dia, quando chego em casa já tá aquele climão, e eu não tenho o que fazer pra ajudar, ninguém pode ajudar, eles têm que se resolver lá e pronto. E com meu namorado também não tô muito bem.” (SIC)

Cibele: “E tu acredita que estes problemas podem está interferindo no teu trabalho?”

Educadora: “Ah, de repente acho que pode, porque não tenho paciência, quando eles começam a azucrinar eu já fico braba e ponho de castigo.” (SIC)

Cibele: “Então, tu concorda que os colocou de castigo mais vezes do que deveria? E por motivos nem sempre plausíveis?”

Educadora: “Acho que sim. Mas eu preciso deste emprego.” (SIC)

Cibele: “Eu te chamei para conversarmos sobre este assunto e te oportunizar que tente melhorar ao desempenhar o teu trabalho. E isto que tu me disse agora, que precisa deste emprego é um motivo para que modifique tua atitude em sala de aula. Tu te comprometes a partir de agora a modificar teus comportamentos?”

Educadora: “Sim. Vou mudar com eles, vou tenta ter mais paciência. Se é que isto é possível quando eles começam a azucrinar. Mas vou tentar, sim.” (SIC)

Cibele: “Tá bom. Daqui há alguns dias, voltamos a falar sobre isto. Mas eu te chamo quando for o momento. Pode voltar para tua sala.”

#### **Nota 14** (reunião com educadora Olga, maio de 2009)

A educadora que apresentava-se há alguns dias com comportamento de oposição, realizando as atividades de trabalho conforme sua vontade e não de acordo com as orientações pre estabelecidas, foi convocada para uma reunião.

Ao entrar na sala da direção, irritada e agitada, não sentou-se. Ainda em pé, disse que havia uma aluna com febre em sua turma. E acrescentou que a educadora que ficou em sua sala cuidando da turma não poderia permanecer lá por muito tempo.

Sugeri então que sentasse, para acomodar-se melhor, pois iríamos conversar sem horário definido para conclusão da reunião. Informei que a educadora se propôs a permanecer com a turma o tempo que fosse necessário, e que à meu pedido, e entregaria as crianças aos seus responsáveis no horário da saída, caso fosse necessário.

Ela sentou-se na cadeira em frente a minha mesa, mas seguiu batendo com um dos pés no chão, de forma impaciente. Falava alto e gesticulava bastante, por duas vezes levantou-se, mas sentou novamente. Na terceira vez em que levantou-se, não voltando a sentar, levantei também e seguimos conversando as duas em pé.

Cibele: “Olga, qual o motivo pelo qual tu tem agido de forma tão desuniforme das tuas demais colegas de trabalho?”

Olga: “Eu não sei pra que tem tanta regra aqui na escola, é regra pra isto, é regra pra aquilo outro, pra tudo tem uma regra aqui, não é mais fácil fazer do que ter que pensar antes na regra que tenho que cumprir?” (SIC)

Cibele: “Não é uma questão se ser mais fácil ou mais difícil, desta ou daquela forma como realizamos nossas atividades diárias. A questão é que a educadora que trabalha adequadamente em seu posto, absorve as normas e regras que devem ser cumpridas durante o seu período de treinamento, ao ingressar na instituição. Como sei que foste treinada para tanto, não entendo porque não está de acordo com o que é estipulado pela escola. Mas estamos aqui pra eu entender.”

Olga: “As gurias que tão na faculdade disseram que já sabem tudo o que as professoras delas dão nas aulas, mas não por estudarem muito e se puxarem, mas é porque trabalham em escolinha. Então, se eu que não acabei nem o ensino fundamental e as gurias que tão na faculdade trabalhamos juntas é porque não deve ser tão importante assim tá na faculdade, né. Por isto que quero trabalhar e não tô dando tanta prioridade pra estudar agora.” (SIC)

Cibele: “Tu tá tratando de dois assuntos diferentes, o da formação básica docente e o da tua situação como educadora aqui na escola. E em nenhum deles tu tem razão no que está dizendo.”

Olga: “Como que não tenho razão? Se eu sem estudo mesmo tô criando a minha própria metodologia, como dizem as gurias que tão na faculdade.” (SIC)

Cibele: “Mas não é assim que funciona aqui, Olga. Acho que tu pode criar, sugerir, propor novas metodologias, acho que deve inclusive, mas no momento certo, e este momento é na reunião de equipe. Como, geralmente, tu não participa das reuniões, que ainda não entendi porque, se as demais se organizam e comparecem, não é na sala de aula que tu vai fazer experiências metodológicas.”

Olga: “Mas é muita coisa pra fazer num dia só.” (SIC)

Cibele: “O número e a sequência das atividades descritas em nosso RI (Regimento Interno) devem ser realizados diariamente. Não podemos acrescentar ou retirar atividades conforme a gente acha que deve. É claro, que em algum momento, será flexibilizado o roteiro, mas isto ocorrerá somente em situações especiais e não todos os dias como tu tem feito.”

Olga: “E como vou fazer agora?” (SIC)

Cibele: “Agora tu vai voltar a fazer como tu sempre fez, seguindo o roteiro diário do que é estabelecido pela escola. E não utilizando as tuas metodologias sem que elas sejam validadas por todas nós na reunião de equipe mensal. Certo?”

Olga: “Tá, se tem que ser assim, né. Eu faço então, mas que acho que não vai adiantar muito, eu acho.” (SIC)

**Nota 15** (reunião com mãe de aluno, junho de 2009)

No retorno à escola, após uma visita à secretaria de educação, encontrei a mãe de um aluno, que disse ter acabado de sair da escola, onde me procurou para conversar sobre a educadora do filho.

Como ela disse estar atrasada para ir à uma consulta médica naquele momento, agendamos para o dia seguinte, pela manhã, a reunião para tratarmos o assunto.

No dia seguinte, pontualmente no horário combinado, a mãe compareceu à escola e aguardou, pacientemente, que eu concluísse o atendimento que estava realizando à um vereador, que é nosso colaborador em diversas campanhas que realizamos com o objetivo de arrecadar fundos para realização de melhorias na escola.

Ao desculpar-me pelo atraso, ela prontamente disse que entendia, pois imaginava a rotina conturbada que temos na escola com tantas demandas de trabalho.

Cibele: “O que lhe trouxe aqui para falar comigo? A senhora tinha referido ontem algo em relação a uma educadora.”

Mãe: “Isto. É a educadora do meu guri que assusta ele. No início eu achava que era exagero dele, mas agora tô vendo que não é.” (SIC)

Cibele: “O que ela faz que ele fica assustado?”

Mãe: “Ele diz que ela fala pra eles na aula que vai chamar a bruxa pra cuidar deles, porque eles não tão obedecendo ela. Daí, cada um tem uma reação né, deve ter aqueles que não tão nem ai, que dão risada, mas tem os que têm medo, assim como o meu.” (SIC)

Cibele: “E ele contou quantas vezes isto aconteceu?”

Mãe: “Ele disse que seguidamente acontece, daí ele chega chorando em casa, com medo. Mas tiveram duas vezes que não dá pra deixar passar, a última foi ontem. O

guri acordou no meio da noite e tava assustado, tendo pesadelo. Daí eu e o pai dele explicamos que era um sonho ruim, que já tinha passado. Depois levamos ele pra nossa cama, onde passou o restante da noite.” (SIC)

Cibele: “Ele disse com o que estava sonhando? ”

Mãe: “Ele disse que era com a bruxa. Agora de manhã, quando a gente tava vindo pra cá eu perguntei se a educadora tinha falado de novo pra eles da bruxa, ele já começou a chorar e disse que sim. Mas que não era pra mim falar com a educadora sobre o assunto porque ele tem medo dela.” (SIC)

Cibele: “Ele sempre teve medo dela?”

Mãe: “Não. Ele começou a ter medo dela depois destas histórias de chamar a bruxa e outros personagens de monstros. Antes ele até gostava dela, mas agora ele tem medo. Na verdade, sinto que ele não respeita ela, ele ouvi às ordens dela por medo e não por obediência.” (SIC)

Cibele: “E ele contou em que momentos ela diz que vai chamar a bruxa?”

Mãe: “Geralmente, é quando eles tão bagunçando, pelo que ele falou.”

Cibele: “Vou conversar com ela sobre o assunto e orientá-la para que isto não se repita. Caso aconteça novamente, peço que a senhora me avise. Pode ser?”

Mãe: “Pode deixar que volto aqui e te conto se acontecer de novo. Porque quem trabalha com criança tem que cuidar o que fala pra eles, que não são como a gente que é adulto e entende as coisas, e suporta mais quero dizer.” (SIC)

Cibele: “A senhora tem razão, atender crianças é diferente de atender adultos. É necessário uma metodologia diferenciada, e prevenir-se, pelo menos daquilo que a gente pode prever.”

Mãe: “É, eu imagino que não e fácil cuidar de um monte de crianças tudo ao mesmo tempo, mas se trabalha com isto, tem que fazer direito.” (SIC)

Cibele: “A escola está à disposição para quaisquer outras situações que possam ocorrer. É só me procurar, caso eu não esteja no momento, solicite para agendar com a secretária um horário, que não deixo de atender a comunidade escolar.”

Mãe: “Muito obrigada por enquanto. Qualquer coisa eu volto.” (SIC)

Cibele: Está bem. Combinado. Até logo.

Mãe: “Tchau Cibele.” (SIC)

**Nota 16** (reunião com educadora Liege – maio de 2009)

A educadora bate na porta, no horário agendado para reunião.

Cibele: “Oi, pode entrar. Senta aqui que quero falar contigo sobre a conversa que tu estava tendo aquele dia em que entrei na tua sala. Lembra?”

Liege: “Quando a gente tava falando dos colchonetes?” (SIC)

Cibele: “Isto mesmo.”

Liege: “Eu achei que tu ía me chamar pra isto mesmo. Eu já te conheço, quando tu entrou na sala, nos cumprimentou e me olhou, eu achei que tu ia me chamar pra falar disto.” (SIC)

Cibele: “E o que tu acha que não estava bem naquela tua conversa com ela?”

Liege: “Tu tá querendo dizer que não deveria ter contado pra ela as coisas que acontecem aqui? Mas ela vai saber mais cedo ou mais tarde, não tem como esconder isto dela. É só uma questão de tempo.” (SIC)

Cibele: “Quando cada funcionário começa a trabalhar aqui na escola, eu explico que existem algumas dificuldades que terão que enfrentar.”

Liege: “Algumas dificuldades? Mas tu não dá detalhes?” (SIC)

Cibele: “Exatamente como tudo acontece, em relação as dificuldades, não falo logo no início. Senão a nossa rotatividade seria ainda maior. Mas o que quero te dizer é que errou ao comentar com ela sobre a falta dos colchonetes.”

Liege: “Mas eu não tava mentindo. Só falei pra ela o que acontece de verdade, não inventei nada, não aumentei nada também. Conte pra ela que consegui um colchão pra minha sala.” (SIC)

Cibele: “Sim, eu sei.” (SIC)

Liege: “Tu tava ouvindo o que a gente conversou naquele dia?” (SIC)

Cibele: “Sim. Estava próxima à porta da tua sala.”

Liege: “Pois, eu disse pra ela que até pra buscar o colchão na casa de quem deu, foi uma dificuldade. Que quem acabou trazendo pra cá foi o meu tio. E também que já tava achando que ía ter que gastar dinheiro com um frete.” (SIC)

Cibele: “Pois é, este tipo de comentário não dá pra gente fazer, ainda mais com as educadoras novas.”

Liege: “Mas elas vão acabar sabendo.” (SIC)

Cibele: “Eu sei que vão. E a minha intenção não é esconder o que acontece aqui de nenhum funcionário, nem teria como. Mas que ainda não está completamente

adaptado com o funcionamento de um local, como as pessoas que trabalham há pouco tempo aqui, formam uma impressão negativa da empresa se a gente ressaltava muito as deficiências e não fala do que tem de positivo.

Liege: “É, repente eu poderia ter ficado na minha. Desculpa. Mas é que vejo umas coisas acontecerem que me irritam.” (SIC)

Cibele: “Tu não precisa me pedir desculpas. Mas pensa, quando tu estiver irritada e com vontade de falar sobre o que acontece para as novas, que quando menos educadoras a escola tiver, mais alunos terão para serem distribuídos nas turmas de vocês, que são mais antigas.”

Liege: “Tá louca. Nem me fala em colocar mais ninguém na minha sala, senão daqui há pouco não tem lugar pra mim sentar, isto sim.” (SIC)

Cibele: “Pois é, precisamos ajudar as novas funcionárias a enfrentar as adversidades, assim como foi feito com vocês, que estão há mais tempo aqui.”

Liege: “É, não tinha pensado assim. Mas tem outra coisa, não fui só eu que falei pras novas dos problemas, as gurias também falaram, que eu já ouvi.” (SIC)

Cibele: “Quem mais comentou algo?”

Liege: “Ai Cibele, coisa que eu nunca fui é dedo duro.” (SIC)

Cibele: “Não te preocupa, que não vou dizer que tu me contou. Nem vou falar com as gurias em seguida, senão podem perceber que tu me falou. Mas posso fazê-las ver a situação de outra forma, como tu me disse agora que viu diferente depois de conversarmos.”

Liege: “Se tu jura que não vai falar que fui eu, eu falo então.”

#### **Nota 17** (reunião com educadora Tânia – junho de 2009)

A educadora chega para a reunião com dez minutos de atraso, mas justificado pelo atendimento da mãe de um aluno que estava fazendo, conforme constatei pela janela.

Tânia: “Tu quer falar comigo sobre o dia do banheiro, né?” (SIC)

Cibele: “Sim. O que houve naquele dia que tu reagiu daquela forma?”

Tânia: “Ah, aquele dia tava que não me agüentava mais. Tava um calorão horrível na rua, dentro da sala tava pior ainda, daí voltamos da praça, eles foram lavar as mãos na pia, tu imagina no que deu, né?” (SIC)

Cibele: “O que?”

Tânia: “Uma molhaçada braba. O chão ficou que era só barro, claro né, eles vieram com os tênis cheios de areia da pracinha, não podia dar outra coisa. E quando vi já tava daquele jeito que tu ouviu aqui de baixo.”

Cibele: “Imagina se um pai ouve o que eu ouvi.”

Tânia: “Ah, mas eu sabia que aquilo não era hora dos pais buscarem ninguém aqui.” (SIC)

Cibele: “E se tivesse um aluno com febre, poderia ter o pai deste aluno aqui para buscá-lo?”

Tânia: “Mas eu sabia que não tinha ninguém doente.” (SIC)

Cibele: “Mas como tu sabia?”

Tânia: “Ué, a gente sabe quando tem alguém doente. Uma pessoa comenta com a outra e acaba se espalhando. Mas ninguém tinha me dito nada desde cedo sobre isto.” (SIC)

Cibele: “Mesmo assim, tu te arriscou, quer dizer, tu arriscou a imagem que as pessoas têm da escola.” (SIC)

Tânia: “Mas cá pra nós, tu acha que as pessoas não sabem como as coisas acontecem aqui dentro?” (SIC)

Cibele: “Olha, o ideal é que não saibam. Porque dificuldades há em todas as instituições. Mas por que tu acha que as pessoas sabem de nossas dificuldades?”

Tânia: “Porque é muito escancarado né, Cibele. Tu acha que eles não notam? Quando andam por ai, conhecem outras escolas e depois vem aqui e comparam com o que viram de diferente.” (SIC)

Cibele: “E algum responsável de aluno comentou contigo algo neste sentido?”

Tânia: “Sinceramente, sim.” (SIC)

Cibele: “O que te disseram exatamente?”

Tânia: “Que o dinheiro que a prefeitura manda por aluno é x, e que não era investido em melhorias pras crianças, nem infra estrutura, nem alimentação, estas coisas, que são verdade né.” (SIC)

Cibele: “E o que tu respondeu quando ouviu estas reclamações?”

Tânia: “Não tem o que falar né, Cibele. Eles tão dizendo a verdade, tu não tem como negar.” (SIC)

Cibele: “Não lembro de orientar vocês, as educadoras, a dizer coisas que não são verdade. Mas quero que tenham jogo de cintura nestas horas. Quando acontecer este tipo de situação, o que poderá fortalecer a imagem da escola é a união do

grupo de trabalho, na verdade a união de todos nós que vendemos esta prestação de serviço.”

Tânia: “Ah, mas é difícil. Pra mim, pelo menos, é difícil fazer isto.” (SIC)

Cibele: “Mas mesmo sendo difícil tu deve observar o que comenta, seja na presença das crianças ou dos responsáveis por eles.”

**Nota 18** – (reunião com a educadora - junho de 2009)

A educadora chega para reunião com quinze minutos de atraso, entra sem bater na porta e depois pergunta se pode entrar.

Cibele: “Oi, pode ficar a vontade e sentar aqui nesta cadeira. Eu recebi a mãe de um aluno teu, que tinha agendado um horário comigo.”

Educadora: “É, eu vi ela saindo daqui estes dias. E até já imagino o que ela veio falar.” (SIC)

Cibele: “É? Tu acha que era sobre o que?”

Educadora: “Eu acho que era sobre a história dos bichos, monstros, bruxa. No caso deste aluno, só pode ser a história da bruxa, que ele se pela de medo.” (SIC)

Cibele: “Sim, foi exatamente sobre isto que ela veio conversar. Me fala como é este aluno.”

Educadora: “Ah, ele é um menino querido pelos colegas, que não costuma desobedecer, que mesmo sendo mais retraído, participa de todas atividades, se enturma com facilidade com os demais. Ele não é uma criança que me dá problemas” (SIC).

Cibele: “Então, este aluno não precisa chamar a atenção dele, geralmente, referindo que a personagem viria lhe pegar.”

Educadora: “Este até que não. Ele é bem na dele.” (SIC)

Cibele: “me conta como são os episódios de assustar os alunos.”

Ela dá uma risada alta e com vontade, jogando-se para trás até encostar-se completamente na guarda da cadeira, onde fica com as pernas abertas, em posição que representava seu desinteresse pelo assunto em questão, e pergunta:

Educadora: “Foi pra isto que tu me chamou?” (SIC)

Cibele: “Estou te dando a oportunidade de relatar a situação, agora do teu ponto de vista, porque a maneira como ouvi da mãe não foi positiva. Ela está bem desapontada com a tua atitude, por isto eu quero te ouvir.”

Educadora: “Ele é naturalmente medroso, se impressiona com qualquer coisa que eu digo. Daí, quando eu falo que vou chamar a bruxa para pegá-los, ele fica paralisado, parece que tá congelado. Ah, ele é muito cheio de frescuras, deve ser mimado até não querer mais.” (SIC)

Cibele: “As crianças costumam fantasiar muito nesta idade. Ele deve estar associando a bruxa com alguma coisa, e está respondendo com esta reação. Eu não quero que tu use mais, qualquer personagem, seja monstro ou bruxa, para lhes pedir silêncio, solicitar que não baguncem ou dar ordens para eles.”

Educadora: “E quando eles tiverem querendo botar a sala a baixo?”

Cibele: “Tu tem que conseguir ter o domínio da turma. Quando tu perceber que está perdendo o controle deles, pede que alguém me chame, não deixa eles sozinhos, nem retira o aluno da sala de aula, caso seja um somente que está bagunçando.”

Educadora: “Ah, mas tu te prepara então, porque tu vai passar na minha sala.” (SIC)

## ANEXO E

### Grupos Focais

#### GRUPO 1

**Tema: TRABALHO**

Cibele: Vamos iniciar então pessoal. O nosso primeiro tema é trabalho.

Tânia: Mas este não é um assunto que a gente possa tratar aqui né, Cibele.

Cibele: Conforme dei as orientações do funcionamento do grupo, Tânia, vocês devem debater entre vocês o tema. Então vamos lá, pessoal? Vamos discutir sobre trabalho, então.

Tânia: Ah, mas não seja por isto. Vamos discutir então sobre o assunto. Ainda bem que a Olga tá aqui, hein Olga. O que podemos falar sobre trabalho?

Olga: Ahaha. Olha, se todo trabalho é igual á este aqui, nem sei o que falar, então.

Tânia: Não, mas não é não. Porque já trabalhei em outros lugares e não é assim não. Tu pode acreditar no que tô te falando.

Liege: Mas eu vou ter que me meter, gurias. Porque eu já trabalhei em outro lugar e não era assim como aqui na escola.

Olga: Bah, pior ainda. Cibele, não anota isto ai, que vão achar que a dona Teresa e o seu João são loucos, porque tratam diferente os empregados da casa deles e os funcionários da escola.

Liege: Não. Mas não foi isto que eu quis dizer, Olga. Não confunde as coisas que tô falando. Tô dizendo que era bom trabalhar em casa de família. Tá, no início era uma canseira, porque eu não tava acostumada né, também nunca tive filhos, nem uma casa minha pra cuidar. Mas depois que engatilhou só foi.

Rosa: Tá gurias, mas o que a gente tem que falar, como a Cibele explicou, não é sobre os patrões.

Cibele: Boa Rosa. Muito boa esta tua colocação. Na verdade nem sobre os empregadores nem sobre o local de trabalho, neste momento pelo menos. Mas o que significa trabalho pra vocês. Entendo a posição de vocês quando falam sobre trabalhar aqui na escola, e que a tendência da gente é olhar pra o que está mais perto, mas vamos lá. Vamos pensar mais amplo. Continuem um pouco mais.

Olga: Pra mim trabalho é sempre uma dureza. Odeio trabalhar desde criança pros outros usarem o meu dinheiro. Eu só ía porque o pai e a mãe me obrigavam, eu e os meus irmãos, senão não ía. Se eu pudesse escolher não ía. Então pra mim é ruim.

Tânia: Eu não era obrigada assim como tu à trabalhar desde pequena, mas também não associo trabalho à uma coisa boa. Não que seja ruim, mas não acho que seja uma coisa que me dê prazer. O que eu gosto mesmo é de tomar uma cerveja. Ahaha.

Liege: acho que o trabalho é um mal necessário, senão como é que a gente vai se sustentar sem trabalhar.

Rosa: Se eu pudesse escolher entre trabalhar ou não trabalhar, escolheria trabalhar com toda certeza. Tu sai pra rua, pega o ônibus, vê gente, gente diferente das de casa, conversa com as pessoas. Ainda mais em escola e colégio, que é cheio de gente, e são os pais dos alunos, e são os funcionários, e toda aquela movimentação. O que eu vou ficar fazendo em casa? Limpando? Cozinhando? Passando? Eu não. Já tenho que fazer tudo isto trabalhando fora, imagina só se eu fosse me enfiar em casa, daí sim. Eu gosto de trabalhar.

### ***Tema: INFÂNCIA***

Rosa: Sobre infância? Ah, mas a infância de antigamente não era a mesma que a de Hoje em dia. Eu lembro da minha, que o pai era brabo, e a mãe tinha um medo dele que se pelava toda, daí ele falava e a gente obedecia. Nada podia fazer. A gente não respondia pro pai nem pra mãe.

Olga: Mas eu e os meus irmãos também não respondíamos pra mãe e o pai, mas estas crianças de agora, credo, são muito mal educados.

Liege: Olha Olga, tu não fala isto. Que quem educa eles é a gente hein.

Olga: Que a gente o que. Eles são meus alunos, não são meus filhos. Os meus filhos que vou educar, e não tenho filhos ainda.

Cibele: Pessoal, vocês estão enfocando sobre quem é o responsável pela educação. Embora não seja este o tema, sigam um pouco mais sobre isto pra não perderem este raciocínio, que depois retomo com vocês o tema infância.

Olga: Mas é verdade mesmo. Não tenho filho pra criar, nem pra educar. Aqui na escola tenho alunos, mas quem tem que dar educação pra eles são os pais, e isto tá difícil viu, porque eles chegam aqui parece que vão quebrar tudo, pelo menos os

meus são assim.

Liege: Tá, mas os meus, se eu deixar eles fazem coisas do arco da velha também. Mas na faculdade a gente estuda que a escola também tem que educar, junto com a família, porque senão eles não vinham pra cá.

Olga: Não. Eles vêm pra cá porque os pais têm que trabalhar e não têm onde deixar as crianças, isto sim.

Liege: Tá, por isto mesmo. Se é a gente que passa a maior parte do tempo com eles, a gente que tem que educar.

Olga: Eu não concordo contigo. Acho que a gente tem que cuidar deles, não educar.

Cibele: Pessoal, mais alguém que ainda não participou, quer participar do debate sobre o tema?

Rosa: Eu não tô na faculdade, mas também acho que a gente deve educar os nossos alunos sim. Porque as coisas tão muitas rápidas atualmente, as crianças tem acesso à um monte de aparelhos que não tinha existia cinqüenta anos atrás, tipo televisão, computador, máquina fotográfica, celular. Não que não existisse, mas elas não mexiam como agora nas coisas. Foi como já contei pra vocês, eu e meus irmãos não respondíamos pros meus pais, também não trocava de canal a televisão, a gente assistia o que eles queriam, e se eles deixassem, porque quando eles queriam ver programas que achavam que não era pra nossa idade, mandavam a gente sair da sala, ir brincar em outro lugar, dormir, qualquer coisa, mas sair dali.

Tânia: Eu concordo. Acho que a escola tem que educar as crianças que freqüentam, Mas, eu não dou pra isto, definitivamente, pois eu mal consigo educar a minha gurria de nove anos. E vocês conhecem ela, né gurias. A gurria é um avião, dá nó em mim facinho, facinho.

### ***Tema: DIFERENÇA ENTRE CUIDADO E EDUCAÇÃO***

Cibele: Gurias, o tema que vocês deverão debater a partir de agora, vocês tocaram no assunto, ainda que rapidamente, quando debateram o tema infância. Então peço que conversem sobre o que significa a diferença entre cuidado educação quando trata se de educação infantil, se é que existe tal diferença. Pode começar.

Olga: Isto ai eu já falei antes, eu acho que a gente tem é que cuidar deles e não educar. Porque tem diferença sim, pra mim tem diferença, e muita. Tu cuidar é dar

comida, limpar depois que sai do banheiro, cuidar enquanto brinca na pracinha. Agora educar é ensinar as lições que eles vão aprender depois lá quando tiverem na primeira série.

Rosa: Não Olga. Eu não concordo contigo. Tá, eu entendi o que tu quis dizer quando falou em ensinar as matérias que têm nos livros, isto sim, são matérias muito específicas, tipo geografia, ciências, inglês, é claro que a gente não vai ensinar isto aqui. Mas dá sim pra ensinar eles à reconhecerem os números, as letras. Claro que não um monte de letras e números, mas dependendo da idade até o dez e as vogais dá pra ensinar tranqüilo. Pros maiorzinhos já acrescenta as cores e os formatos. Depois vai indo, pros grandes as consoantes e associar a alguns animais e brinquedos.

Olga: Ah, mas tu vai me desculpar, mas eu não ganho pra isto. Olha nem perto disto, minha filha.

Liege: Tá, mas a questão não é esta. A gente tem que falar se tem diferença ou não cuidar e educar. E eu acho que tem, e uma baita diferença. Na verdade é diferença, mas não é, deixa eu ver se consigo explicar o que quero dizer. Porque tem diferença, é claro, mas também tem a ver uma coisa com a outra. Porque enquanto a gente tá educando os alunos também tá cuidando, e quando a gente tá cuidando ao mesmo tempo tá educando eles. Como se um tivesse a ver com outro. É isto, eu acho que tem uma ligação entre cuidar e educar, e não uma diferença radical assim.

Rosa: Concordo plenamente contigo, Liege. Mas eu acho que a diferença, eu não faço faculdade pra saber exatamente o que vocês estudam sobre isto, mas eu acho que deve ter uma diferença no sentido de cuidar os pequenos e educar os grandes.

Olga: Tá, mas isto ai não tem nada a ver, Rosa. Porque se fosse assim, os grandes então não tão sendo cuidados? E os pequenos não sendo educados, por nós aqui na escola?

Rosa: Não, não foi isto que quis dizer. Mas a gente sabe que tem estas questões das leis. E eu acho que na descrição da lei tá isto ai, que os pequenos devem ser cuidados e os grandes educados, mas isto não quer dizer que não vamos cuidar de uns e educar outros.

Olga: Ai sei lá, estas coisas tudo são uma chatice sem tamanho. Porque quem faz as leis, quem diz que a gente tem que estudar pra dar aulas e cuidar de crianças, não sabe o que acontece no dia a dia dentro das escolas. A gente que tá aqui todo

dia, que troca fralda, que agüenta tudo que acontece aqui, a gente que sabe e não eles.

Cibele: Pessoal, ai vocês estão entrando em outro tema que vou propor mais adiante. Então vamos conversar sobre a diferença ou não de cuidado e educação na escola. Quem não falou sobre este tema ainda, quer entrar no debate? Vamos lá, vamos debater mais um pouquinho este, antes de entrar no outro tema.

Tânia: Eu não falei ainda. Acho que pra gente aqui, que trabalha com educação infantil, não tem diferença entre cuidar e educar, porque como já foi dito, a nossa obrigação não é de ensinar o que tem nos livros didáticos, isto eles farão depois no ensino fundamental. Então a gente deve cuidar e educar, o que nesta idade, dos nossos aqui, tá tudo envolvido na mesma coisa.

## GRUPO 2

### **Tema: INFÂNCIA**

Cibele: Bom pessoal, a gente vai discutir hoje aquele tema que não debatemos no encontro passado, porque vocês entraram em outro tema, daí não interrompi vocês para que não perdessem o raciocínio, lembram? O tema é infância. Vamos lá então, podem começar o debate.

Rosa: Como eu comecei a falar naquele outro dia, a infância de hoje em dia é muito diferente da infância que eu tive há um tempão atrás, por exemplo. Na verdade não sei se é bem a infância, acho que são as crianças que são diferentes agora.

Rita: Sim, mas e qual a diferença entre infância e criança? Nenhuma eu acho.

Rosa: Bom, mas de qualquer forma, sendo infância e criança a mesma coisa ou não, a modernidade é que acho que faz esta diferença. Porque as crianças têm acesso a tudo desde pequenas, dentro de casa mesmo. É televisão, é computador, e tudo.

Liege: Tá, mas isto aí não tem a ver com o acesso à esta modernidade toda, aos estes aparelhos, e sim com os pais que não dão limites aos filhos. Parece que eles é que têm medo das crianças e não ao contrário como deveria ser.

Rosa: Então o que tá diferente agora, seriam os pais? O modo como eles agem com os filhos, é isto que tu quis dizer?

Liege: Não tinha pensado nisto. Mas agora que tu me chamou atenção pra isto, tô pensando, e acho que é isto mesmo. Porque tem alguma coisa que tá diferente, tudo igual como era antes não tá. Ah, mas não tá mesmo, jeito nenhum.

Rosa: É, isto eu já tinha pensado, mesmo antes de participarmos do grupo aqui, até porque eu nem sabia sobre o que íamos falarmos. Mas eu tinha pensado que o que estaria diferente era o comportamento dos pais em relação aos filhos.

Liege: Claro, daí uma coisa leva à outra. Uma atitude gera um tipo de atitude nos filhos, uma outra atitude diferente vai gerar outra atitude diferentes neles. E assim por diante. Daí, se os pais mudam de comportamento, os filhos também mudam.

### **Tema: ESCOLA**

Cibele: Gurias, o próximo tema é escola.

Olga: Ah, mas este tema tem tudo a ver com o que a gente já falou antes. Porque a

escola é o lugar onde os pais deixam as crianças pra poderem ir trabalhar.

Rosa: A escola, atualmente, é muito mais do que simplesmente o lugar que os pais deixam seus filhos para irem trabalhar, principalmente a escola de educação infantil. Porque tem esta discussão aí sobre a responsabilidade de educar as crianças, se é dos pais, da escola ou dos dois juntos.

Liege: Tá, mas disto aí nós já falamos aqui no grupo. Sobre a responsabilidade de educar as crianças, de quem é. Mas o que quer dizer escola?

Olga: Eu já falei, acho que é um lugar de deixar as crianças.

Liege: Mas só isto? Um lugar onde as crianças ficam? E só? Não. Eu não acho que seja só isto, senão não ia ter toda esta cobrança que tem. Pra ter educadoras qualificadas, que tenham feito faculdade, que saibam como cuidar dos alunos e educar ao mesmo tempo.

Rosa: É, eu também acho que a escola de educação infantil não deve ser considerada somente um depósito de crianças, mas um local onde elas podem se transformar como pessoas.

Olga: Bah, mas tu tá filosofando agora, Rosa?

Rosa: Não Olga, tô só falando o que eu acho, dando a minha opinião. Por que? Não sou como tu que só fala bobagem e não diz nada com nada, não consegue falar um assunto sério.

Cibele: Tá gurias, olha só. Vocês estavam com uma linha de raciocínio boa, vamos lá então, falar mais um pouquinho deste tema.

Rosa: Bom, eu acho que se a escola não tivesse uma função além desta, de simplesmente cuidar dos filhos enquanto os pais vão trabalhar durante o dia todo, não teriam porque existir. Porque senão, as crianças ficavam com as avós, tias, vizinhas, e só viriam pra escola os que não tivessem com quem ficar.

### **Tema: FORMAÇÃO**

Cibele: Pessoal, o tema agora é formação. Pode debater.

Tânia: Olha, eu acho sim que as pessoas tem que estudar o assunto que elas trabalham, a gente acha chato estudar e trabalhar tudo junto, que não sobra tempo pra fazer outras coisas, tipo sair e tal, porque tem que ficar estudando pras provas e fazer os trabalhos nas datas certinhas, mas eu acho que é importante sim.

Claro que tem coisas que a gente só vai aprender na prática, porque eu acho que é

fazendo que se aprende, mas tem coisas também que a gente aprende na faculdade sim, ou pelo menos os professores vão nos mostrar algo que a gente já conhecia e fazia de determinado jeito, e eles vão ensinar de outro jeito, nos corrigindo, pra melhorarmos, aprimorarmos o nosso trabalho.

Liege: Eu que faço faculdade digo pra vocês que quem estudar e trabalha na mesma área é a melhor coisa que tem pra aprender na prática o que tá estudando nas aulas, eu sei porque tenho uma prima que trabalha na área comercial e faz faculdade de administração de empresas, só que ela acaba não aplicando o que aprende estudando porque nunca teve uma oportunidade em um setor que trabalhe diretamente com administração. Então ela tá trabalhando numa coisa pra pagar a faculdade e depois quando acabar o curso vai procurar outro emprego, enquanto eu, mesmo que não continue trabalhando mais aqui depois de formada, já tenho no meu currículo que trabalhei um tempo na minha área de formação. Resumindo, eu acho importante estudar sim, mas acho que o mais importante é trabalhar e estudar na mesma área.

Olga: Eu nem vou me manifestar, já que a Cibele me deu esta cortada quando fui responder pra Rosa. E até porque já falamos sobre isto e não nos acertamos.

Tânia: Tá, mas aqui não é hora de ficar de bico com esta ou com aquela, Olga. Foi isto que a Cibele quis dizer te cortando aquela hora. Mas igual tu tem que dá a tua opinião sobre o assunto.

Olga: Eu não. Já falei pra Cibele que tenho outras coisas pra fazer agora, que não tenho a intenção de estudar tão cedo.

Tânia: Tá, mas pelo menos tu acha que é importante estudar.

Olga: Não. Eu não acho isto. Já falei pra Cibele. Acho que tem outros jeitos de aprender que não seja na faculdade.

Rosa: Bom, eu que não falei ainda, acho que é importante estudar sim. Porque conhecimento nunca é demais, o que a gente aprende, conhece, é nosso, ninguém mais nos tira. A gente pode ser demitida, mudar de emprego, até trabalhar em outra área que seja, se tá apertada de dinheiro e precisa trabalhar pra se manter, pagar as contas, mas aquilo que foi aprendido ninguém nos tira. E isto acaba sendo uma ferramenta para voltarmos a atuar em nossa área de formação mais adiante.